

ISSN: 1518-2630

Associação
Brasileira
de
Educação
Musical

revista
da
abem



Nº 11

Setembro 2004

**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2003-2005

DIRETORIA NACIONAL

Presidente:	Dra. Jusamara Souza (UFRGS) jusa.ez@terra.com.br
Vice-Presidente:	Dra. Alda de Jesus Oliveira (UFBA) olival@ufba.br
Presidente de Honra:	Dra. Vanda Bellard Freire (UFRJ) jwfreire@connection.com.br
Secretária:	Dra. Beatriz Ilari (UFPR) secretaria_abem@yahoo.com.br
Tesoureira:	Dra. Teresa Mateiro (UDESC) tesouraria_abem@yahoo.com.br

DIRETORIA REGIONAL

Norte:	Celson Sousa Gomes (UFPA) celson@amazon.com.br
Nordeste:	Cristina Tourinho (UFBA) ana_tourinho@hotmail.com
Sudeste:	Sérgio Alvares (UFES) salvares@intervip.com.br
Sul:	Magali Kleber (UEL) makleber@sercomtel.com.br
Centro-Oeste:	Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT) cvcoelhosouza@uol.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM) claubell@zaz.com.br
Editora:	Luciana Del Ben (UFRGS) lucianadelben@uol.com.br Cristina Grossi (UnB) c.grossi@terra.com.br Lia Braga Vieira (UEPA/UFPA) liab@amazon.com Maria Isabel Montandon (UnB) misabel@unb.br

Revista da ABEM, n. 11, setembro 2004.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Semestral
ISSN 15182630
1. Música: periódicos

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

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual
Revisão: Trema Assessoria Editorial

Fotolitos e impressão: Metrôpole Indústria Gráfica Ltda.
Tiragem: 500 exemplares
Periodicidade: Semestral

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

Sumário

Editorial	5
Luciana Del Ben	
Agradecimentos	6
A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – Da legislação à prática escolar	7
Maura Penna	
Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola	17
Júlia Maria Hummes	
A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar	27
Cristina Mie Ito Cereser	
A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio	37
Daniela Dotto Machado	
Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas	47
Maria Teresa de Beaumont	
A preparação musical de professores generalistas no Brasil	55
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo	
Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”	63
Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres	
Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um <i>survey</i> com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental	69
Cristina Rolim Wolffenbüttel	
Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música	75
Helena Lopes da Silva	
Alquimistas, músicos, autodidatas: um estudo com quatro DJs	85
Juciane Araldi	
A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos	91
Patrícia Lima Martins Pederiva	
Resenha: Três livros que versam sobre o desenvolvimento cognitivo e a educação musical infantil	99
Beatriz Ilari Kamile Levek Angelita Vander Broock	
Autores	103
Normas para publicação	105

Contents

Editorial	5
Luciana Del Ben	
Acknowledgements	6
The double dimension of educational policies and music in the schools: II – from the law to the school practice	7
Maura Penna	
Why is it important to teach music? considerations about the functions of music in the society and the school	17
Júlia Maria Hummes	
Music teachers' initial education from the students-teachers' perspective: the school space	27
Cristina Mie Ito Cereser	
The perspective of music teachers about the competencies for teaching music at primary and secondary schools	37
Daniela Dotto Machado	
Relationships between musical knowledge and practices of generalist teachers and music teachers	47
Maria Teresa de Beaumont	
The musical preparation of generalist teachers in Brazil	55
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo	
Articulations of musical memories and religiousness: “when I realised that to sing was like to pray ...”	63
Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres	
Practices and conceptions of folklore and folk music: a survey with primary school students aged 9 to 11	69
Cristina Rolim Wolffenbüttel	
Declaring musical preferences in the school: reflecting about the construction of gender identity in the music class	75
Helena Lopes da Silva	
Alchemists, musicians, autodidacts: a study with four DJs	85
Juciane Araldi	
The relationship music-body-instrument: pedagogical procedures	91
Patrícia Lima Martins Pederiva	
Book review: Three books about cognitive development and early childhood music education	99
Beatriz Ilari	
Kamile Levek	
Angelita Vander Broock	
Authors	103
Notes for contributors	105

Editorial

É com grande prazer que a Associação Brasileira de Educação Musical apresenta o décimo primeiro número da Revista da ABEM. Dentre seus doze textos, este número conta com nove recortes de pesquisas de mestrado e doutorado recentemente realizadas tanto no Brasil quanto no exterior. A diversidade de temáticas abordadas e de referenciais teórico-metodológicos adotados nos trabalhos aqui apresentados sinaliza a complexidade da educação musical como campo de pesquisa.

Iniciamos este número com o artigo de Maura Penna, que dá continuidade ao artigo publicado no número anterior de nossa revista acerca das atuais políticas públicas em educação musical. No presente texto, Maura enfoca o processo de concretização dos “termos oficiais acerca do ensino de arte – especificamente de música – na prática escolar de educação básica”. O próximo artigo, de Júlia Maria Hummes, apresenta uma revisão de literatura sobre as funções do ensino de música na educação básica, tema que, segundo a autora, deve ser discutido também nos cursos de formação de professores, tendo em vista a análise do *status* do ensino de música nas escolas.

A formação de professores é o foco dos artigos de Cristina Mie Ito Cereser e Daniela Dotto Machado. Cristina apresenta e discute resultados da pesquisa que investigou, sob a ótica de licenciandos em música de três universidades federais do Rio Grande do Sul, “a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor”. Já Daniela analisa as competências docentes que, na visão de 12 professores de música atuantes no ensino fundamental e médio da cidade de Santa Maria (RS), “são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar”. Os dois artigos fornecem dados que poderão fertilizar discussões acerca da formação inicial e continuada de professores de música.

A formação dos professores e sua relação com as práticas de ensino de música são retomadas no artigo seguinte, de Maria Teresa de Beaumont. Em sua pesquisa, a autora teve como objetivo compreender a inter-relação entre saberes e práticas educativo-musicais desenvolvidas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto por professores unidocentes como por professores de música atuantes em escolas das cidades mineiras de Araguari e Uberlândia.

A formação musical oferecida em cursos de pedagogia, os quais preparam os professores unidocentes, é discutida por Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo. A pesquisa realizada com coordenadores e professores de música e artes de 19 universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil demonstra que essa formação é muito reduzida ou inexistente, o que aponta “para a necessidade da área de educação musical assumir também a discussão da formação de professores para as séries iniciais, sejam eles especialistas em música ou não”. O próximo artigo nos aproxima ainda mais dos estudantes dos cursos de pedagogia, futuros professores unidocentes, onde Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres analisa a constituição das identidades musicais de um grupo de 20 alunas de um curso de graduação em pedagogia, enfocando os “entrelaçamentos entre músicas e religiosidade”.

Os dois artigos seguintes trazem uma outra perspectiva: as vozes dos alunos. Cristina Rolim Wolffenbüttel apresenta uma síntese da pesquisa que investigou vivências e concepções de folclore e música folclórica de 11 alunos de 9 a 11 anos de escolas de ensino fundamental de Porto Alegre (RS). Helena Lopes da Silva relata um estudo de caso com alunos de uma turma de 8ª série de uma escola pública de Porto Alegre, onde analisa “a construção da identidade de gênero revelada pelas preferências musicais e pelos usos simbólicos que os alunos fazem da mídia”.

Juciane Araldi, por sua vez, volta-se para as vivências musicais que acontecem fora das escolas e busca compreender a formação e a prática musical de quatro DJs atuantes na cidade de Porto Alegre, as quais são fortemente influenciadas pelas recentes transformações tecnológicas de nossa sociedade. Já Patrícia Lima Martins Pederiva, revisa diversos trabalhos que discutem um aspecto envolvido em diferentes práticas musicais: “o corpo que faz música”.

Finalizando este número, Beatriz Ilari, Kamile Levek e Angelita Vander Broock apresentam a resenha de três livros que tratam do desenvolvimento cognitivo e suas relações com o desenvolvimento musical, apontando suas implicações para a educação musical infantil.

Com os textos aqui publicados, a Revista da ABEM cumpre seu papel de divulgar e socializar os conhecimentos científicos recentemente produzidos no campo da educação musical, contribuindo, assim, para a permanente atualização de nossa área.

Luciana Del Ben

Editora

Agradecimentos

A *Revista da ABEM* agradece aos seus Conselheiros Editoriais e aos pareceristas *ad hoc* mencionados nesta página por sua contribuição durante o ano de 2004.

Ana Lúcia de Marques e Louro (UFSC)

Beatriz Ilari (UFPR)

Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT)

Luciane Wilke Freitas Garbosa (UFSC)

Margarete Arroyo (UFU)

Maria Cecília Rodrigues de Araújo Torres (Fundarte/UERGS)

A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar

Maura Penna

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

Resumo. Este artigo apresenta a segunda parte do texto que serviu de base ao fórum de debates Políticas Públicas em Educação Musical, no XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Analisamos a música na educação básica, considerando a prática escolar como política educacional realizada em sala de aula. Com base em dados empíricos das escolas públicas da Grande João Pessoa, discutimos a ausência de professores de música no espaço escolar da matéria Arte, analisando como isso gera um ciclo vicioso em que os espaços para a educação musical cada vez mais se restringem. Comparativamente, analisamos a experiência do canto orfeônico, contextualizando-a histórica e socialmente, apontando a impossibilidade de tomá-la como modelo ou como comparação para a prática musical nas escolas. Finalmente, evidencia-se a distância entre os termos legais e normativos e as salas de aula, colocando-se o desafio de intensificar a presença da música na escola.

Palavras-chave: educação musical, prática escolar, educação básica

Abstract. This article presents the second part of the text that served as a basis for the forum on Public Policies for Music Education, in the XII Annual Meeting of the Brazilian Association of Music Education (ABEM). The analysis of music in primary and secondary education was developed considering school practice as an educational policy implemented in the classroom. Based on empirical data from public schools in the city of João Pessoa, the absence of music teachers within the area of arts was discussed, stressing how this fact generates a vicious cycle that increasingly limits the space for music education. Comparatively, the experience of choir as a compulsory curricular activity in the 1940s was analysed in its historical and social context, pointing out the impossibility of taking it as a model for music practice in schools. Finally, the distance between legal and normative acts and the classroom is evidenced, challenging schools to strengthen the teaching of music.

Keywords: music education, school practice, primary and secondary education

Dando continuidade à discussão do tema “Políticas Públicas em Educação Musical”,¹ iniciada em artigo anterior (Penna, 2004), enfocamos neste texto a dimensão relativa à concretização dos termos

oficiais acerca do ensino de arte – especificamente de música – na prática escolar de educação básica – ensino fundamental e médio. De acordo com a concepção apresentada por Freitag (1980) e tributá-

¹ Tema proposto para um fórum de debates no XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – Florianópolis, outubro de 2003. Visando uma maior fidelidade ao texto que efetivamente serviu de base ao fórum e que, como preparação para as discussões, foi antecipadamente divulgado no *site* do encontro, optou-se se pela publicação em duas partes – que correspondem a dois artigos articulados – em números sucessivos da *Revista da Abem*.

ria do pensamento de Gramsci, a política educacional engloba duas dimensões: a legislação educacional (e termos normativos correlatos), analisada no artigo anterior, cuja formulação diz respeito à sociedade política, e, no âmbito da sociedade civil, os efeitos desses dispositivos oficiais sobre o sistema educacional e seu cotidiano. Saliente-se, inclusive, a possibilidade de defasagens e contradições entre esses dois níveis.

Este artigo trata da política educacional “realizada” na prática escolar, propondo-se a discutir a educação musical nas escolas e os desafios atuais. Como diz 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”. Cabe, portanto, procurar verificar e analisar como os diversos preceitos oficiais são incorporados pelo sistema de ensino, como são levados a efeito nas salas de aulas, ou seja, como as proposições e idealizações dos textos legais, de caráter abstrato, encontram sua concretização nas práticas pedagógicas cotidianas.

Música na escola de hoje

Desde a década de 1970 não há garantias formais para o ensino de música – em sua especificidade – na educação básica. No entanto, de acordo com as leis educacionais e os diversos termos normativos correlatos,² a música integra, *potencialmente*, o campo da arte – ou seja, a música é uma dentre outras linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na escola pelo componente curricular de arte. No caso da Educação Artística,³ implantada pela Lei 5692/71, a música é uma das habilitações da licenciatura plena, ao lado de artes cênicas, ar-

tes plásticas e desenho. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998; 1999), são propostas diversas modalidades artísticas para a matéria escolar Arte: artes visuais, teatro, dança e música – e ainda artes audiovisuais, no ensino médio.⁴ Nesse sentido, apesar de algumas mudanças, há uma continuidade nos dispositivos legais das décadas de 1970 e de 1990, sendo que, como conteúdo curricular potencial, a realização efetiva da música na prática escolar concreta depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos na prática cotidiana, nos múltiplos espaços possíveis.

Para verificar como se dá tal atuação, investigamos alguns contextos escolares reais – as redes públicas da Grande João Pessoa (GJP), capital da Paraíba, através de pesquisas de campo sobre o ensino de arte no ensino fundamental e médio.⁵ Essas pesquisas realizaram um mapeamento exaustivo junto a *todas* as escolas das redes públicas da GJP⁶ que ofereciam turmas nos níveis selecionados, com coleta de dados⁷ junto às direções e aos professores que ministravam as aulas de Arte nessas turmas, traçando um rico panorama sobre a situação do ensino de arte – abrangendo o ensino de música. Especificando: a pesquisa foi realizada, no *ensino fundamental*, com turmas de 5^a à 8^a séries, por serem aquelas em que costuma atuar o professor licenciado, junto às 152 escolas públicas estaduais e municipais e 186 professores, tendo a coleta de dados sido realizada durante os anos letivos de 1999 e 2000 (Penna, 2002a); no *ensino médio*, junto às 34 escolas estaduais⁸ e 50 professores, com turmas de 1^a série, a única que tem Arte como obrigatória na matriz curricular da Secretaria de Educação, tendo a coleta sido realizada em 2001 (Penna, 2002b).

² Na década de 1970, Lei 5692/71 e pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE). Na década de 1990, Lei 9394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), principalmente.

³ No caso da referência à matéria escolar, grafamos “Arte” e “Educação Artística” com iniciais maiúsculas.

⁴ Para uma análise detalhada destas questões, ver Penna (2004).

⁵ As pesquisas de campo foram desenvolvidas pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes, de 1999 a 2002, através do PROLICEN/Programa das Licenciaturas, da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, sob a nossa coordenação, contando com professores e alunos (como bolsistas) da licenciatura em Educação Artística. Agradecemos a todos os participantes, e especialmente a valiosa colaboração, em todas as etapas das pesquisas, do Prof. Vanildo Marinho, responsável pelo tratamento estatístico dos dados. Os textos

dos relatórios de pesquisa estão disponíveis no site de nosso Grupo de Pesquisa: www.cchla.ufpb.br/pesquisarte. Os relatórios das duas etapas da pesquisa sobre o ensino fundamental estão agora reunidos em Penna (2002a), que apresenta dados sobre a totalidade das escolas públicas estaduais e municipais.

⁶ A Grande João Pessoa engloba ainda os municípios de Cabedelo, Santa Rita e Bayeux.

⁷ O instrumento de coleta foi o “formulário” – ou seja, questionário aplicado e “preenchido pelo entrevistador, no momento da entrevista”, como definem Lakatos e Marconi (1988, p. 187-188) –, sendo os dados obtidos tratados estatisticamente, com o uso do programa SPSS (para Windows).

⁸ O ensino médio na GJP é oferecido apenas pela rede estadual, à qual cabe, prioritariamente, atender a esse nível, como disposto na LDB (Lei 9394/96, art. 10 – II). Esse reduzido número de escolas decorre da seletividade e exclusão do sistema escolar brasileiro, articuladas ao fato de que não existe obrigatoriedade de oferecimento público e gratuito desse nível de ensino, ao contrário do que acontece com o ensino fundamental.

Tomando como base dados levantados nestas pesquisas, desenvolvemos uma análise da música na escola – sua presença (ou não) no espaço curricular de Arte –, apresentada em artigo publicado na *Revista da ABEM* (Penna, 2002c), que traz detalhadamente os dados estatísticos a respeito. Retomamos aqui, em linhas gerais, as questões mais relevantes. Sem dúvida, temos como referência pesquisas localizadas que não podem ser tomadas como representativas do que acontece nas escolas deste país, que certamente são diferenciadas em seus contextos e suas práticas. Apesar disso, esses dados são significativos na medida em que revelam uma situação possível e real, de modo que, se há escolas onde a realidade é bastante distinta, há outras que certamente apresentam aspectos comuns.

A instituição formadora da quase totalidade dos professores de Arte das redes públicas da capital é a licenciatura plena em Educação Artística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que oferece três habilitações – artes plásticas, artes cênicas e música. Apenas 3 professores do ensino fundamental não se formaram neste curso. No universo pesquisado, é bastante alto o índice de professores com formação na área,⁹ dentre os responsáveis pelas aulas de Arte:

- Nas escolas de ensino fundamental, 86% (160) dos professores; no entanto, foram encontrados apenas 9 com habilitação em música, ou seja, 4,8% do total de 186 professores;

- No ensino médio, 84% (42) dos professores, sendo 5 com habilitação em música, representando 10% do total de docentes.

Refletindo a multiplicidade interna da área, a formação dos professores é bastante diferenciada, valendo ressaltar que parte deles tem mais de uma habilitação. Artes plásticas é a habilitação predominante, assim como a linguagem mais abordada em sala de aula. Mas não há uma relação direta e fechada entre habilitação e conteúdo abordado na prática pedagógica, pois as artes plásticas são trabalhadas por professores de todas as formações, enquanto desenvolvem atividades musicais professores com habilitação apenas em artes plásticas ou em artes cênicas.

Esse quadro evidencia uma tendência à atuação polivalente, confirmada pelos dados de que, no ensino fundamental, menos da metade – 45,7% – dos professores trabalham apenas uma linguagem

artística em sala de aula, índice que cai para 26% no ensino médio. Justificando a abordagem de determinadas linguagens artísticas em sala de aula, os professores não citam qualquer forma explícita de exigência institucional nesse sentido, ao mesmo tempo em que, como um dos motivos da escolha, 17,7% dos professores do ensino fundamental e 26% do ensino médio apresentam, espontaneamente, a intenção de dar uma visão mais ampla da arte em suas várias áreas. Assim, apesar de todo o processo de crítica à polivalência, discutido no artigo anterior (Penna, 2004), a visão da aula de Arte como devendo abordar diversas linguagens artísticas é ainda presente entre esses professores.

Embora convivendo com outras abordagens, constata-se a permanência da polivalência como concepção e prática pedagógica no campo das artes, polivalência essa que acompanhou a implantação da Educação Artística e mantém-se como uma leitura possível dos PCN para Arte (cf. Penna, 2004). Desse modo, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e das propostas dos Parâmetros, no universo investigado – e certamente não apenas nele – o ensino de música continua submetido ao campo múltiplo da Arte, com uma presença frágil e inconstante na prática escolar, muitas vezes nas mãos de professores sem formação específica.

Nesse sentido, nas escolas públicas da GJP, 60 professores de Arte do ensino fundamental – 32,3% do total – informam abordar música em suas aulas, apesar de apenas 9 terem formação em música; por sua vez, no ensino médio, onde foram encontrados 5 professores com habilitação em música, 28 professores – 56% do total – declaram trabalhar essa linguagem artística em sala de aula. Na falta da formação específica, esse trabalho pedagógico com música tende a ser esporádico e superficial, ou até mesmo inadequado; inclusive, muitas das menções a respeito podem se referir a práticas sem cunho propriamente musical, abordando conteúdos que apenas se relacionam com a música – como, por exemplo, atividades de interpretação de letras de canções, que são correntes no ensino médio. Por outro lado, contudo, muitos professores relatam diversas experiências musicais, com predominância da participação em coral, sendo marcante também o envolvimento com a música popular, pois as indicações a respeito ultrapassam o reduzido número de professores com habilitação na área. A música está, portanto, presente de múltiplas formas na vida

⁹ Consideramos como tendo formação na área os professores que concluíram ou estão cursando uma graduação no campo da arte. Estes últimos são minoria: 3,2% (6) no ensino fundamental, e 8% (4) no ensino médio.

de boa parte dos professores que não têm estudos formais, indicando que os cursos nesse campo não estão sendo capazes de estabelecer relações com as experiências de vida ou de canalizar esse interesse.

Como já assinalado, no que concerne à formação dos professores, a habilitação em música é a menos freqüente, o que reflete também a procura e a quantidade de concluintes dessa habilitação, sempre as menores, na licenciatura plena em Educação Artística da UFPB, responsável pela formação da quase totalidade dos professores de Arte das redes públicas da capital. Dentre as três habilitações desse curso, apenas 11,7% do total de concluintes, num período de 10 anos,¹⁰ cursou a habilitação em música. Mesmo assim, são bastante expressivos os dados relativos aos professores de Arte com essa habilitação nas escolas públicas: no ensino fundamental, apenas 9 dentre 186 professores; no ensino médio, somente 5, em 50, sendo provável alguma sobreposição nestes dados, já que 80% dos professores desse nível trabalham também na educação fundamental, e alguns podem ter sido informantes nas duas pesquisas.

É válido, portanto, indagar onde estão os demais formandos em música, uma vez que uma licenciatura, por definição, prepara professores para a educação básica. Apesar de não se ter um levantamento sistemático a respeito, é certo que vários ex-alunos do curso atuam em universidades ou em escolas de música, públicas ou privadas – ou seja, em escolas especializadas, que privilegiam a prática musical por si mesma (muitas vezes descontextualizada de suas funções sociais), tendo correntemente como referência a música erudita e práticas pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante. Esse dado indica uma certa preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em estabelecimentos especializados em música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica, onde a educação musical poderia ter um maior alcance social. Esta mesma tendência é constatada também em outros contextos:

Historicamente, os profissionais formados nos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia atuam, na sua maioria, nos quatro Conservatórios da rede estadual localizados no Triângulo Mineiro. Assim, em pouquíssimas escolas [de educação básica] ocorrem aulas de música. (Morato et al., 2003).

Talvez uma das razões dessa preferência seja

o fato de que, além de mais valorizadas socialmente,¹¹ as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, tais escolas são vistas como mais “atraentes e protetoras” por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu um compromisso real com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

Tanto por esse quadro quanto pela evidência de que não existem, entre a implantação da Educação Artística e a referência ao “ensino da arte” na atual LDB, maiores diferenças em relação à garantia da presença da música no currículo escolar (como discutido em Penna, 2004), acreditamos que sua reduzida presença na escola não se deve apenas à falta de espaço ou de reconhecimento do seu valor. É possível, também, indagar:

[...] até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental e médio como **um espaço de trabalho seu**? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para este contexto escolar e a sua clientela. (Penna, 2002c, p. 17).

Um círculo vicioso a ser rompido

Parece construir-se, portanto, um problemático círculo vicioso. Por um lado, a música tem tido uma reduzida presença na escola, o que não é apenas constatado nas pesquisas de campo acima discutidas, mas também por vários estudiosos da área (cf. Hentschke; Oliveira, 2000); por outro, essa situação interliga-se a uma tendência de preferência pela atuação profissional em escolas de música especializadas, o que resulta em um descompromisso da área com a escola regular de educação básica. Assim, há uma ausência significativa de professores de música nesse tipo de escola, apesar de a música fazer parte do campo da matéria Arte – marcada por uma multiplicidade interna – e, por conseguinte, ter *potencialmente* um espaço no currículo e na prática escolares. Isso é reforçado, no momento atual, pelo fato de a música ser contemplada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como

¹⁰ Formaturas do 2º semestre de 1991 ao 1º semestre de 2001, conforme dados fornecidos pela coordenação do curso de Educação Artística da UFPB, em abril de 2002: 253 alunos na habilitação de artes plásticas; 124 em artes cênicas; apenas 50 em música.

¹¹ A valorização social não necessariamente corresponde a uma melhor remuneração, pois professores de escolas de música de redes públicas, por exemplo, correntemente estão sujeitos ao mesmo plano de carreira e salários que os demais docentes.

uma das modalidades da área de Arte, sendo objeto, nos documentos para o ensino fundamental, de uma proposta própria bastante detalhada.¹² Em suma, mesmo sem garantias legais específicas, *há possibilidades que a educação musical não tem conseguido realizar*. O resultado é que, pelo fato de não ocupar esses espaços potenciais, torna-se difícil conquistar reconhecimento e valorização, seja no contexto escolar ou social mais amplo; por conseguinte, a escola (a rede de ensino, ou mesmo a sociedade) deixa de considerar a música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa – afinal, a educação musical tem estado ausente da maioria das escolas –, e deixa também de procurá-la e reivindicá-la.

Como conseqüência de todo esse quadro, os espaços potenciais não se efetivam como reais, e cada vez mais as possibilidades de concretizá-los se restringem. Uma evidência disso pode ser encontrada em diversos concursos públicos para professor de Arte, cujos programas não incluem conhecimentos musicais, muitas vezes baseando-se, quase que exclusivamente, nas artes plásticas ou visuais. Assim, se o licenciado em música ou em Educação Artística (com essa habilitação) puder se inscrever para o processo de seleção, já está prejudicado por conta de sua formação específica não ser contemplada pelos conteúdos programáticos, o que implica uma maior dificuldade por ocasião das provas. Foi esse o caso do concurso público, em 2002, para a rede municipal de Santa Rita e, em 2003, para a rede de Bayeux, ambos municípios da Grande João Pessoa. Ou ainda, também no ano de 2003, do concurso para “Professor de Educação Artística” da rede municipal de Uberlândia, cujo programa se limitava às artes visuais. Questionada a respeito pela equipe de Educação Musical do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia, a Secretaria Municipal respondeu: “em relação à educação artística, nosso currículo contempla apenas a área de artes plásticas, e atende às necessidades dos alunos e às disponibilidades da Secretaria Municipal de Educação, e os demais conteúdos [...] não são ministrados aos alunos da rede municipal de ensino” (Morato et al., 2003). E desse modo, em muitos contextos, a música vai sendo excluída da concepção de ensino de arte na educação básica, o que diminui ainda mais a possibilidade de sua presença efetiva na prática escolar.

Dessa forma, o círculo vicioso se fecha, limitando o potencial de atuação da educação musical. E esses casos de concursos em localidades em que há disponibilidade de recursos humanos com formação adequada, devido à existência de cursos de formação de professores no campo da música, revelam bem como estamos presos nesse círculo, historicamente construído.

Como todo texto normativo está sujeito à interpretação, não sendo, portanto, unívoco, esta exclusão da música do programa de concursos públicos para professor de Arte é possibilitada, em certa medida, tanto pela não obrigatoriedade dos Parâmetros Curriculares Nacionais,¹³ quanto pela flexibilidade de suas propostas para a área artística – que prevê várias modalidades artísticas, delegando às escolas a decisão de como abordá-las. Outro fator que permite tal situação é, ainda, o processo progressivo previsto para a aplicação dos PCN, segundo o qual as secretarias de educação, no âmbito dos estados e municípios, devem elaborar seus currículos tomando-os como base. Entretanto, essa exclusão não é uma regra: as questões da prova do concurso para professor de Educação Artística para a rede estadual do Rio Grande do Norte, realizado em 2000, abarcava artes visuais, música e teatro – de modo que, das modalidades propostas pelos PCN para Arte, apenas a dança não foi contemplada.

Por outro lado, em Salvador, foi realizado concurso específico para professor de música na rede municipal, em 1999.¹⁴ Com vistas à realização desse concurso, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura publicou o documento *Escola, Arte e Alegria*, com diretrizes para “nortear a prática pedagógica nas escolas da rede municipal de ensino” (Salvador, 1999, p. 9). Neste, é bastante clara a concepção da multiplicidade interna da área de Arte: “É importante lembrar que o termo Arte, proposto pela LDB, não se refere apenas ao ensino de Artes Plásticas, mas propõe que cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) seja validada como uma área de conhecimento” (Salvador, 1999, p. 106). Arte, portanto, abarca também a música, para a qual são apresentadas competências específicas (Salvador, 1999, p. 118-128).

Por conta dos programas dos concursos para Arte/Educação Artística que não incluem a música,

¹² Ver Brasil (1997, 1998). Para uma análise da proposta para música no ensino fundamental, ver Penna (2001).

¹³ De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

¹⁴ Informação prestada pela Profª Joelice Braga, representante da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, na mesa redonda *Políticas Públicas para Educação Musical no Ensino Fundamental*, durante o II Encontro Regional da ABEM Nordeste (Salvador, 01/10/2004).

a inserção do professor de música nas redes públicas é dificultada, mas não totalmente impedida, se sua formação for aceita como adequada para o cargo, o que normalmente acontece (como nos concursos para Bayeux, Santa Rita e Rio Grande do Norte, já referidos). Então, visando romper o círculo vicioso que prende e limita a educação musical, é importante que o professor de música ocupe esse espaço, ajudando a revelar (e consolidar) o valor da música na escola. Cabe esclarecer que, quando se fala de conquistar espaço, não se trata apenas de se fazer presente na escola, mas de fazê-lo de forma competente e efetiva. Ou seja, com metodologias adequadas para atuar com eficiência nas muitas vezes precárias condições de trabalho (com turmas grandes, recursos materiais reduzidos, etc.), junto a alunos com bagagens culturais distintas, trazendo uma real contribuição para a ampliação – em alcance e em qualidade – de sua experiência artística e musical, objetivo último do ensino de música no ensino fundamental e médio.

Nos casos dos concursos públicos acima citados, vê-se, por vezes, a permanência da designação de Educação Artística, apesar da aprovação da LDB de 1996 e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que não mais utilizam essa expressão. Em certa medida, isso revela a ausência de uma renovação efetiva da prática escolar, evidenciando que dispositivos oficiais não têm, por si mesmos, o poder de garantir transformações reais. Para esta falta de renovação contribuem, também, a indefinição, multiplicidade e flexibilidade da área, que são mantidas nos diversos Parâmetros e reforçadas pelo fato de que, muitas vezes, as redes públicas estaduais ou municipais não têm propostas curriculares ou conteúdos programáticos próprios para Arte/Educação Artística, e muito menos para as linguagens específicas.¹⁵ Isso acontece, por exemplo, nas redes públicas da GJP: nas pesquisas de campo acima discutidas, nenhuma das cinco secretarias de educação envolvidas (do Estado da Paraíba e dos municípios de João Pessoa, Cabedelo, Santa Rita e Bayeux) apresentou uma proposta curricular para a área, em nenhum dos níveis de ensino investigados, apesar de nossa solicitação.

Nesse quadro, portanto, o professor de Arte costuma ter uma grande liberdade – e responsabilidade – nas decisões de *o que* e *como* ensinar em

cada turma. É bastante comum ter que planejar as aulas por conta própria, sem outros profissionais com quem discutir, pois, muitas vezes, escolas de pequeno porte têm apenas um professor de Arte, em virtude de sua reduzida carga horária, o que acontece com frequência nas redes públicas da GJP. Como comparação, tomemos o exemplo da área de Matemática, na qual é consensual que, nas séries iniciais do ensino fundamental, deve-se desenvolver o domínio das quatro operações – soma, subtração, multiplicação e divisão. Isso pode ser trabalhado pedagogicamente de diferentes formas – em moldes tradicionais, com base no construtivismo ou na vivência cotidiana dos alunos, etc. –, mas esta orientação programática sustenta o trabalho do professor. Já a extrema liberdade encontrada na área de Arte permite, na verdade, todo tipo de prática educativa: desde a atuação do professor em função do calendário de datas comemorativas até atividades sem direcionamento, em nome da expressão criativa espontânea, passando por programas de desenho geométrico ou história da arte, nos moldes do ensino tradicional, com aulas expositivas e por vezes incluindo até mesmo a cópia de textos passados no quadro.

Isso pode ser confirmado por dados empíricos, coletados através de pesquisa que, nos anos letivos de 2001 e 2002, realizou observações de aulas de Arte em turmas de 1ª série do ensino médio, em várias escolas estaduais da GJP (Penna; Santos, 2003).¹⁶ A análise dos processos desenvolvidos nessas turmas revela práticas pedagógicas extremamente diversificadas, sem qualquer orientação comum, evidenciando que não existe clareza quanto à função da arte nesse nível de ensino, nem conteúdos ou práticas básicas consensuais para a atuação na área. Além disso, as novas orientações, expressas nos diversos Parâmetros, pouco se manifestam nas salas de aula, o que confirma a falta de renovação da prática educativa concreta, em muitos contextos. Nas turmas observadas, em diferentes escolas e a cargo de distintos professores, é claramente dominante a tendência à permanência de “tudo como estava”, embora algumas vezes a continuidade se apresente sob novo discurso. Uma outra indicação disso é que, apesar de os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental e médio se referirem a “artes visuais” – mais abrangentes que as “artes plásticas” e incorporando as novas tecnologias –, a de-

¹⁵ Maffioletti (2001), em seu estudo sobre as propostas de educação musical no Rio Grande do Sul, mostra que, quando tais propostas existem, são frouxamente aplicadas e/ou vigoram por pouco tempo.

¹⁶ Essa pesquisa coletou dados detalhados junto a 12 professores (de 12 escolas diferentes), que se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa, com entrevistas semi-estruturadas e observações de aulas que acompanharam, pelo período mínimo de um mês e meio, uma turma de 1ª série de ensino médio de cada professor. Agradecemos a Claudete Gomes dos Santos, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB), responsável pela coleta de dados empíricos nas escolas.

signação recorrente no discurso da maioria desses professores é “artes plásticas”, ao mesmo tempo que, nas aulas observadas, não são encontradas práticas significativamente renovadoras ou com maior amplitude, sendo por vezes reproduzidas atividades tradicionais de artes plásticas – que, aliás, podem também ser encontradas em alguns “novos” livros didáticos para artes visuais, que pretensamente atendem aos PCN.

É importante ressaltar que, segundo as observações desta pesquisa, conteúdos relacionados à música foram abordados apenas em um dia de aula,¹⁷ por um professor com habilitação em artes cênicas. O assunto da aula era as produções culturais das décadas de 1960, 1970 e 1980, e o professor começou explicando historicamente as produções das duas primeiras décadas, colocando músicas de cada período, e em seguida passou um vídeo sobre os anos de 1980 (gravação do *Especial Anos 80 – Vídeo Show*, da Rede Globo). No caso, entendemos que a música foi usada como um recurso e como um assunto secundário, dentro da discussão de movimentos e produções culturais; houve audição – o que é positivo, pela presença do sonoro –, mas que não foi acompanhada por um trabalho orientado de apreciação. Mais preocupante ainda é o fato de que, dentre todos os professores cujas aulas foram observadas, apenas um tem habilitação em música, ao lado de artes cênicas. Contudo, nem em suas aulas nem nas demais foi realizado algum trabalho pedagógico que envolvesse música.

Este quadro conservador, de situações que revelam a falta de renovação das práticas pedagógicas, ilustra claramente o fato de que leis e termos normativos não são capazes de, direta ou automaticamente, promover mudanças no cotidiano escolar, como muitas vezes idealizamos ou desejamos. Se pretendêssemos um espaço oficialmente garantido – quem sabe através de alguma determinação legal – para a educação musical em todas as escolas de educação básica do país, teríamos de admitir que não haveria professores com formação específica em número – e com disponibilidade – suficiente para tal.

Nesse sentido, vale lembrar que, em muitas localidades ou mesmo regiões, não há licenciaturas na área de música. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por exemplo, oferece, na área de arte, apenas a licenciatura plena em Educação Artística, com habilitações em artes cênicas, artes plásticas e desenho. Bastante significativo, também, é o caso da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que, apesar de ser um centro de excelência, não forma professores de música: mantém bacharelados em música erudita e em música popular, mas não oferece licenciatura na área.¹⁸

A lição histórica do canto orfeônico

A falta de professores com qualificação adequada já se mostrava como um problema na época do canto orfeônico. Inicialmente, o canto orfeônico foi tornado obrigatório nas escolas públicas do Distrito Federal (atual cidade do Rio de Janeiro), através do Decreto 19.890, de 1931, ainda sob o governo provisório de Getúlio Vargas.¹⁹ Apenas sob o regime ditatorial do Estado Novo, em 1942, ano em que também foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, foi estabelecida, através de decreto, sua obrigatoriedade para todo o país (cf. Fonterrada, 1994, p. 75; Fucks, 1998, p. 82). Villa-Lobos e o SEMA²⁰ pretendiam “que toda a escola pública cantasse e não havia professores de música em número suficiente”. Como solução emergencial, nas décadas de 1930 e 1940, foram promovidos diversos Cursos Rápidos, que formaram a maioria dos professores de música da época, tendo também efeito multiplicador. Realizados nas férias, esses cursos eram bastante frágeis, de modo que os professores necessitavam de “uma constante realimentação musical, que lhes era proporcionada por intermédio do SEMA” (Fucks, 1991, p. 123). Em função da precariedade dos meios de transporte e de comunicação da época, podemos perceber as dificuldades que envolviam a formação dos professores, principalmente dos que atuavam fora dos grandes centros. Assim, apesar da determinação legal que instituiu o canto orfeônico, sua implantação em âmbito nacional dependia, em grande parte, de professores com forma-

¹⁷ Sendo uma escola diferenciada – um centro experimental de ensino, onde se desenvolve uma experiência de gestão através de uma cooperativa de pais e mestres –, a carga horária de Arte é de 2 horas-aula consecutivas, em um dia da semana, período ao qual nos referimos. Como comparação, na matriz curricular da Secretaria Estadual de Educação, Arte conta apenas com uma aula semanal na 1ª série do ensino médio.

¹⁸ Conforme consulta aos sites da Unicamp e UFMA, em 14/03/2004.

¹⁹ Cabe lembrar os vários períodos em que Getúlio Vargas governou o país, sob diferentes formas: a) após a Revolução de 1930, governo provisório, de 1930 a 1934; b) entre 1934 e 1937, governo constitucional; c) o Estado Novo, de caráter ditatorial, estendeu-se de 1937 a 1945; d) eleito democraticamente, tornou a governar de 1951 até sua morte, em 1954 (cf. Koshiba; Pereira, 1993, p. 301-320, 335-336).

²⁰ Instituição criada em 1932, “para que Villa-Lobos executasse o projeto orfeônico”; em 1933 passa a denominar-se Superintendência (e em 1936, Serviço) de Educação Musical e Artística (Fucks, 1991, p. 119).

ção deficiente, que se encontravam na incômoda situação de terem de “desenvolver um trabalho essencialmente musical com um mínimo de conhecimentos específicos”. Não é à toa, portanto, que, quando o SEMA perdeu sua força política, grande parte dos professores aderiu à tendência da “pró-criatividade”,²¹ aproveitando “desta liberdade para camuflar a falta de conhecimentos” musicais (Fucks, 1991, p. 141).

Essa carência de professores e sua frágil formação configuraram apenas uma das razões que indicam não ser possível tomar a experiência do canto orfeônico como padrão ou modelo para um projeto nacional de ensino de música, em contraposição à implantação da Educação Artística ou à situação atual. Talvez seja a comparação entre esses diferentes momentos históricos, em localidades onde o canto orfeônico se implantou de modo mais forte e intenso – como no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, centro do governo e do poder, onde sua obrigatoriedade foi decretada 11 anos antes do que para o resto do país –, que leve a se considerar a Lei 5692/71 como responsável pelo desaparecimento da música do espaço escolar (cf., p. ex., Fonterrada, 1998, p. 20).

Sem dúvida, o canto orfeônico constituiu uma importante experiência de música na educação, que procurou abarcar todas as escolas públicas do país (a partir de 1942). No entanto, é preciso dimensioná-lo criticamente, analisando o seu contexto histórico, que, do ponto de vista político e social, era sem dúvida bem mais propício a *garantir* a música na escola. Deve-se considerar que a realidade do país era bastante distinta da atual, assim como o acesso à educação pública: a população era predominantemente rural – 68%, em 1940 –, os meios de comunicação e de transporte bastante restritos, o índice de analfabetismo enorme e a rede pública de ensino diminuta. Comparativamente, a taxa de escolarização entre a população de 5 a 19 anos era de apenas 8,99% em 1920, atinge 21,43% em 1940 e, acompanhando o processo de industrialização e de conseqüente urbanização do país, chega a abarcar pouco mais da metade da população – 53,72% – em 1970, quando a maior parte dos habitantes – 55% – já se concentrava nas cidades (Pimenta; Gonçalves, 1992, p. 64-66). Assim, é preciso ter em conta que o canto orfeônico foi implantado nacionalmente em um país de população majoritariamente rural, onde mais de 75% dos habitantes não tinham acesso à educa-

ção formal, o que significa que o número de escolas – e especialmente as públicas – era bastante reduzido.

Por outro lado, o programa do canto orfeônico contava, para concretizá-lo na prática escolar, com vários mecanismos de um regime autoritário, onde cumpria diversas funções políticas, inclusive na construção da nacionalidade, como mostram diversos estudiosos:

Estribado segundo diretrizes federais num “tríplice aspecto” (disciplina, educação cívica e educação artística), o programa do canto orfeônico nas escolas é estético-pedagógico na sua proposta geral explícita, e político no modelo autoritário de que se faz instrumento semi-implícito (entremostrando-se num curioso escamoteio).

[...]

O projeto do canto orfeônico quer fazer com que o corpo social se exprima, desde que não faça valer seus direitos, mas que se submeta ao culto e às ordens de um chefe. (Wisnik, 1983, p. 179, 189).

Não é possível, portanto, esboçar uma comparação válida entre o programa do canto orfeônico e a implantação da Educação Artística em 1971 – quer em relação ao índice de escolarização daquela época, quer considerando-se a efetiva expansão da rede pública de ensino decorrente da Lei 5692/71 –, ou ainda comparar com o momento atual. Podemos considerar que, durante o período do canto orfeônico, o ensino de música foi *tutelado* por um Estado ditatorial que cerceava a atuação da sociedade civil. Mesmo que “confortável”, tutela significa *dependência*, o que não é mais possível, aceitável ou desejável na atual conjuntura política e social, nem a área de educação musical é tão frágil que necessite dessa tutela. Nos dias de hoje, é bastante clara a interação, na configuração da política educacional, da sociedade política e da sociedade civil, cuja participação ativa é até mesmo incentivada pela flexibilidade presente na LDB²² e nos PCN para Arte. Acontece que, em função da multiplicidade interna dessa área, com suas várias modalidades artísticas, estabelece-se uma certa concorrência entre as diversas linguagens, quanto à sua presença no espaço escolar de Arte. Nesse sentido, em relação às artes plásticas/visuais, que são dominantes nas salas de aula, a música encontra-se em alguma desvantagem, devido tanto ao menor número de instituições que mantêm licenciaturas na área – e por conseguinte de professores com qualificação adequada –, quanto à

²¹ Como mostra Fucks (1991, p. 124-126, 130-142), o “movimento chamado criatividade” surgiu no pós-guerra, articulado às mudanças estético-musicais deste período e às proposições da arte-educação. A tendência da pró-criatividade propunha uma abordagem integrada das linguagens artísticas e dava ao ensino de música um “caráter experimental”.

²² Seguindo princípios de flexibilidade e autonomia, a LDB delega aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Lei 9394/96, art. 12).

preferência dos profissionais da área pelas escolas especializadas, o que acarreta um certo descompromisso – ou pelo menos um afastamento – da escola regular de educação básica, como acima discutido.

Hoje, em decorrência de todo um processo de luta pelo direito à educação, a escola tem um alcance muito mais amplo, levando a educação formal a grupos sociais antes excluídos, com experiências, necessidades e expectativas próprias. A música, por sua vez, tem uma intensa presença na vida cotidiana, em função dos meios técnicos disponíveis na atualidade, que geram, inclusive, novas formas de vivência musical. A educação musical precisa, então, responder de modo produtivo a essas questões, para que seja capaz de estender e intensificar a sua presença na prática escolar, conquistando uma maior valorização social.

Enfim, seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educa-

cional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio. (Penna, 2002c, p. 18).

Certamente, como temos insistido, leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmas, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula. No entanto, tornando-se objeto de reflexão e questionamento, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de nossas práticas; analisados e reapropriados, podem, ainda, ser utilizados como base de propostas, reivindicações e construção de alternativas. Afinal, como coloca Saviani (1978, p. 193): “A organização [e a prática] escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra.” E este é um processo dinâmico, de modo que dele podemos participar de forma consciente, buscando romper o círculo vicioso que nos prende.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v. 6: Arte
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª à 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de O. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, [1994]. p. 69-83.
- _____. Os parâmetros curriculares nacionais e a área de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília/DF. *Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI: anais...* Brasília: [S. n.], 1998. p. 15-27.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 5. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.
- FUCKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- _____. Educador musical: leigo ou especialista. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília/DF. *Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI: anais...* Brasília: [S. n.], 1998. p. 79-87.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. *História do Brasil*. 6.ed. São Paulo: Atual, 1993.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1988.
- MAFFIOLETTI, Leda de A. *Propostas de educação musical no Rio Grande do Sul (1977, 1978, 1981 e 1993)*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2001. Trabalho acadêmico.
- MORATO, Cintia Thaís et al. Continuum as dificuldades relativas ao ensino de arte na educação básica. *Boletim Informativo da ABEM*, Porto Alegre, ano 6, n. 17, p. 5, fev. 2003.
- PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 113-134. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>.
- _____. (Coord.). *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002a. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>. Relatório de pesquisa.
- _____. *A arte no ensino médio nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002b. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>. Relatório de pesquisa.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002c.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 18-28, mar. 2004.

PENNA, Maura; SANTOS, Claudete Gomes dos. Pensando a sala de aula: práticas pedagógicas em arte no ensino médio. In: PENNA, Maura (Coord.). *O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003. p. 57-80.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Reverendo o ensino de 2ª grau: propondo a formação de professores*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Escola, arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*. Salvador, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 174-194.

WISNIK, José Miguel. Getúlio da paixão cearense (Villa-Lobos e o Estado Novo). In: SQUEFF, Enio; WISNIK, José Miguel. *O nacional e o popular na cultura brasileira: música*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 129-191.

Recebido em 19/03/2004

Aprovado em 20/04/2004

Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola

Júlia Maria Hummes

Fundação Municipal de Artes de Montenegro –
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (FUNARTE/UERGS)
jhummes@terra.com.br

Resumo. O presente artigo é um recorte da revisão bibliográfica realizada em meu trabalho de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS (Hummes, 2004), que trata das funções do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio do município de Montenegro (RS). Considero esse um dos grandes temas a serem abordados nos cursos de formação de professores, com o intuito de avaliar-se o *status* do ensino de música em um dos locais de atuação profissional dos educadores musicais, ou seja, nas escolas. O texto está dividido em quatro partes, sendo que na primeira o foco está no contexto atual onde a música está inserida; num segundo momento estão listadas as dez categorias de Merriam (1964) sobre as funções da música na sociedade; em seguida, trago alguns autores que revisaram Merriam, e, finalizando, cito outros trabalhos que abordaram o mesmo tema, mas focalizando a escola.

Palavras-chave: funções do ensino de música, funções da música, educação musical escolar

Abstract. This paper is based on my Master's Dissertation, carried out at the Federal University of Rio Grande do Sul (Hummes, 2004). It focused on the many functions of music in elementary and high schools in the town of Montenegro, south of Brazil. This seems an important issue to be approached in music teachers' education courses, in order to analyse the status of music teaching in the schools. This paper is divided in four sections. The first section focuses the present context where music is inserted, and the second one presents Merriam's (1964) categories about the functions of music in society. Following, I present some authors that revised Merriam and, finally, pieces of researches on the same subject, but focusing the school, are reviewed.

Keywords: functions of music teaching, functions of music, school music education

Funções da música: na sociedade e em particular na escola

Ao observarmos a realidade neste século XXI, nos defrontamos com os mais variados suportes em que a música está presente. Ela está nos meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na Internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes,

nos consultórios médicos, nos recreios escolares, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos, ou nos divertirmos, e também nos rituais de exaltação a determinadas entidades, enfim, nos eventos mais

variados possíveis. Essa é uma constatação apontada em vários trabalhos atuais de investigação na área de educação musical. Para Souza (2000, p. 48), um dos fenômenos importantes do século XX é o fenômeno da multimídia, que trabalha o som com imagem e movimento, tornando-se um dos eventos marcantes no âmbito técnico, político e cultural.

Outro trabalho que desvela a importância dos multimeios, principalmente na vida das comunidades de periferia, é o realizado por Fialho (2003), quando investigou o *hip hop* na cidade de Porto Alegre. Nesse trabalho, a pesquisadora mostra a função da televisão neste evento específico do *hip hop*, que apresenta acima de tudo uma função social, com o objetivo de discutir, denunciar, reivindicar, informar, comunicar, dar mensagens e dar alternativas de sobrevivência e inclusão social aos negros e população da periferia. Em seu trabalho de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Fialho (2003, f. 80) aponta que a função social da música no *hip hop*, especificamente nos programas televisivos, é

[...] passar a informação para a periferia por meio de uma música que faz parte da identidade musical da periferia, e que está sendo veiculada pela televisão [...] a televisão age reforçando a identidade coletiva da comunidade (Casetti e Chio, 1998) ao mesmo tempo que é reforçada por ela.

Del Ben (2000) também relata suas observações em relação às novas tecnologias enfatizando o fenômeno da velocidade da informação. Comenta que

O desenvolvimento crescente de novas tecnologias vem alterando significativamente o cotidiano das pessoas nas sociedades industriais. Na atualidade, a utilização da eletrônica e da informática nos permite, entre outras coisas, assistir à transmissão instantânea de imagens de qualquer parte do mundo via satélite, usar cartões magnéticos em transações bancárias e comerciais e trocar mensagens simultâneas com as pessoas de diferentes países na Internet. (Del Ben, 2000, p. 91).

Certamente essa convivência com as novas tecnologias, com os multimeios e com os variados suportes onde a música está presente influenciam a educação musical tanto no sentido pedagógico, estético, funcional como no de valorização da mesma.

As funções da música na sociedade têm sido tema de reflexões e investigações de vários professores e pesquisadores do cenário nacional e internacional da educação musical. Entre eles, destacam-se: Merriam (1964), Ibañes (1988), Gifford (1988), Fuks (1991; 1993), Freire (1992; 1999), Souza (1992; 2000), Tourinho (1993b; 1994), Bresler (1996), Swanwick (1997; 2003), Campbell (1998), Araújo

(2001), Beyer (2001), Del Ben e Hentschke (2002), Duarte (2002), Souza et al. (2002), entre outros.

Merriam (1964) aponta uma diferença entre “usos” e “funções” da música. A maneira como uma música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função. Ele comenta que

O “uso”, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a “função” diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização. (Merriam, 1964, p. 209).

Allan Merriam e suas concepções sobre as funções da música na sociedade

Vários autores elaboraram suas reflexões sobre as funções sociais da música a partir da categorização de Allan Merriam. As dez categorias principais são:

Função de expressão emocional: refere-se à função da música como uma expressão da liberação dos sentimentos, liberação das idéias reveladas ou não reveladas na fala das pessoas. É como se fosse uma forma de desabafo de emoções através da música. Uma importante função da música, então, é a oportunidade que ela dá para uma variedade de expressões emocionais – o descargo de pensamentos e idéias, a oportunidade de alívio e, talvez, a resolução de conflitos, bem como a manifestação da criatividade e a expressão das hostilidades (Merriam, 1964, p. 219).

Função do prazer estético: inclui a estética tanto do ponto de vista do criador quanto do contemplador. Para Merriam, deve ser demonstrável para outras culturas além da nossa. Música e estética estão claramente associadas na cultura ocidental, tanto quanto nas culturas da Arábia, Índia, China, Japão, Coréia, Indonésia e outras tantas (Merriam, 1964, p. 223).

Função de divertimento, entretenimento: para Merriam, essa função de entretenimento está em todas as sociedades. Necessário esclarecer apenas que a distinção deve ser provavelmente entre entretenimento “puro” (tocar ou cantar apenas), o que parece ser uma característica da música na sociedade ocidental, e entretenimento combinado com outras funções, como, por exemplo, a função de comunicação (Merriam, 1964, p. 223).

Função de comunicação: aqui se refere ao fato de a música comunicar algo, não é certo para quem essa comunicação é dirigida, ou como, ou o quê. Para Merriam a música não é uma linguagem univer-

sal, mas, sim, moldada nos termos da cultura da qual ela faz parte. Nos textos musicais ela emprega, comunica informações diretamente àqueles que entendem a linguagem que está sendo expressa. Ela transmite emoção, ou algo similar à emoção para aqueles que entendem o seu idioma (Merriam, 1964, p. 223).

Função de representação simbólica: há pouca dúvida de que a música funciona em todas as sociedades como símbolo de representação de outras coisas, idéias e comportamentos sempre presentes na música. Ela pode cumprir essa função por suas letras, por emoções que sugere ou pela fusão dos vários elementos que a compõem (Merriam, 1964, p. 223).

Função de reação física: Merriam apresenta essa função da música com alguma hesitação, pois, para ele, é questionável se a resposta física pode ou deve ser listada no que é essencialmente um grupo de funções sociais. Entretanto, o fato de que a música extrai resposta física é claramente mostrado em seu uso na sociedade humana, embora as respostas possam ser moldadas por convenções culturais. A música também excita e muda o comportamento dos grupos; pode encorajar reações físicas de guerreiros e de caçadores. A produção da resposta física da música parece ser uma importante função; para Merriam, a questão se esta é uma resposta biológica é provavelmente anulada pelo fato de que ela é culturalmente moldada (Merriam, 1964, p. 224).

Função de impor conformidade às normas sociais: músicas de controle social têm uma parte importante num grande número de culturas, tanto por advertência direta aos sujeitos indesejáveis da sociedade quanto pelo estabelecimento indireto do que é ser considerado um sujeito desejável na sociedade. Por exemplo, as músicas de protesto chamam a atenção para o decoro e inconveniência. Para Merriam a obtenção da conformidade com as normas sociais é uma das principais funções da música (Merriam, 1964, p. 224).

Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos: enquanto a música é usada em situações sociais e religiosas, há pouca informação para indicar a extensão que tende a validar essas instituições e rituais. Os sistemas religiosos são validados, como no folclore, pela citação de mitos e lendas em canções, e também por música que exprime preceitos religiosos. Instituições sociais são validadas através de música que enfatiza o adequado e o impróprio na sociedade, tanto quanto aquelas que dizem às pessoas o que e como fazer. Essa

função é bastante semelhante à de impor conformidade às normas sociais (Merriam, 1964, p. 224).

Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura: segundo Merriam, se a música permite expressão emocional, ela fornece um prazer estético, diverte, comunica, obtém respostas físicas, conduz conformidade às normas sociais, valida instituições sociais e ritos religiosos, e é claro que também contribui para a continuidade e estabilidade da cultura. Nesse sentido, talvez, ela contribua nem mais nem menos do que qualquer outro aspecto cultural.

Nem sempre outros elementos da cultura proporcionam a oportunidade de expressão emocional, diversão, comunicação, na extensão encontrada em música. Para Merriam, a música é, em um sentido, uma atividade de expressão de valores, um caminho por onde o coração de uma cultura é exposto sem muitos daqueles mecanismos protetores que cercam outras atividades culturais que dividem suas funções com a música. Como veículo da história, mito e lenda, ela aponta a continuidade da cultura; ao transmitir educação, ela controla os membros errantes da sociedade, dizendo o que é certo, contribuindo para a estabilidade da cultura (Merriam, 1964, p. 225).

Função de contribuição para a integração da sociedade: de certa forma essa função também está contemplada no item anterior, pois, ao promover um ponto de solidariedade, ao redor do qual os membros da sociedade se congregam, a música funciona como integradora dessa sociedade. A música, então, fornece um ponto de convergência no qual os membros da sociedade se reúnem para participar de atividades que exigem cooperação e coordenação do grupo. Nem todas as músicas são apresentadas dessa forma, por certo, mas todas as sociedades têm ocasiões marcadas por música que atrai seus membros e os recorda de sua unidade (Merriam, 1964, p. 226).

Merriam ressalta que é bem possível que essa lista de funções da música possa requerer condensação ou expansão, mas, em geral, ela resume o papel da música na cultura humana. A música é claramente indispensável para uma promulgação apropriada das atividades que constituem uma sociedade; é um comportamento humano universal.

Um olhar dos educadores musicais

Freire (1992, p. 159) pesquisou a relação música e sociedade e suas implicações no ensino superior de música, tomando como base a categorização de Allan Merriam (1964). Buscou investigar que concepções e qual a função social da

música ensinada no curso de música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua questão de pesquisa surgiu nas salas de aula da Escola de Música da UFRJ, onde as discussões convergiram para a idéia de que a arte, a música e a educação são instrumentos de transformação individual e social.

Essa articulação entre música e sociedade, investigada no trabalho de Freire (1992), veio confirmar que a música na sociedade e no contexto escolar pode ser transformadora, portanto ela deve assumir um papel mais definido no ensino escolar.

Assim como fez Freire, aqui cabe lembrar que esta categorização de Merriam também pode ser objeto de muitas questões:

A função de “expressão emocional” é individual ou social? “Representação simbólica” e “comunicação” devem ser categorias separadas? “Divertimento” é, realmente, atribuição da arte? Essas categorias são realmente aplicáveis a qualquer cultura, em qualquer tema? (Freire, 1992, p. 25).

Todas as perguntas são pertinentes e poderiam ser listadas várias outras, porém essa lista de funções de Merriam, revisada por vários pesquisadores, forma um marco de referência para se pensar a sociedade e a escola (que é uma instância da sociedade) em seu papel de fomentadora da cultura e do ensino musical. Podemos considerar essas categorias como um dos referenciais da educação musical que ainda pode ser ratificado e reavaliado, dependendo do contexto em que estiver inserido.

Swanwick (1997) faz uma análise das funções da música listadas por Merriam, dividindo-as em duas possibilidades: a transformação e transmissão cultural, ou a reprodução cultural. Para ele, as funções de expressão emocional, prazer estético, comunicação e representação simbólica, mesmo apresentando componentes reprodutivos, também apresentam possibilidades de metáforas que podem gerar novos significados. Já as funções de validação de instituições sociais, de forçar conformidades às normas sociais, de auxílio aos rituais religiosos, de contribuir para a continuidade e para a estabilidade da cultura, além da integração da sociedade, não tendem a criar ou a encorajar novos significados. O autor aponta que para a educação musical, em que a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades criativas é uma forte meta, torna-se importante focalizar as funções da música que busquem a transformação cultural e não apenas a reprodução. Ele salienta que

Os professores de música têm também que perguntar a si mesmos se eles estão interessados principalmente em resposta cultural, ou se eles estão também buscando algo mais abrangente e aberto. (Swanwick, 1997, tradução minha).

O mesmo autor ratifica sua posição em 2003, no seu livro *Ensinando Música Musicalmente*, onde comenta a lista de Merriam novamente e se posiciona da mesma maneira, enfatizando as funções da música voltadas para a construção de significados e não apenas focadas na reprodução cultural. Em seu discurso, procura alertar os professores de música, dizendo:

Os professores perderiam estudantes, caso se comprometessem somente com os tímidos e culturalmente limitados elementos da lista de Merriam, embora isso seja parte do que é feito. O foco educacional tem, acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical. Somente então é possível dar sentido ao contexto, seja histórico, social, biográfico, acústico ou outro. (Swanwick, 2003, p. 50).

A posição de Swanwick em relação às categorias listadas por Merriam é muito pertinente, pois não podemos deixar de considerar que Allan Merriam realizou seus estudos nos anos 1960 em uma realidade diferente, quando as questões pedagógicas tendiam para uma educação funcional. Merriam pode ser um referencial, mas é necessária uma certa cautela ao segui-lo rigorosamente nos trabalhos de educação musical. A lista aponta para um foco educativo tendendo para a tradição e reprodução cultural, sem a construção de novos significados, sem trabalhos de criação e talvez muito cansativos. Isso, logicamente, dependendo do enfoque pedagógico e procedimentos adotados na sala de educação musical.

Campbell (1998), em suas investigações realizadas com crianças e jovens, também utiliza as categorias de Merriam como um de seus referenciais. Ela enfatiza que não podemos ignorar que o universo musical da criança é bastante rico de possibilidades, ao contrário do que muitos pensam. Os adultos, às vezes, esquecem que as crianças escutam vários tipos de música, pois esta está ao seu redor, e se manifestam espontaneamente em relação à sua satisfação ou não ao ouvi-la. Ao referir-se às funções da música na educação musical de crianças e jovens, ela afirma que

para as crianças, o significado da música é profundamente relacionado à função. A “música boa”, dizemos, deveria ser a base da experiência infantil; “boa para quê?”, questionam elas. As crianças usam a música de todas as formas e funções, e descobrem que, ao pensar e fazer música, são animadas por ela, confortadas nela, reflexivas através dela, exuberantes com o resultado dela. O seu uso da música varia do lúdico ao sério, e do solitário ao social. Estes usos e funções moldam-se às categorias levantadas por Merriam (1964) e Gaston (1968); eu utilizo a lista de Merriam como um referencial. Mais importante, a música contribui positivamente para a vida das crianças, e muitas reconhecem – mesmo em sua juventude e imaturidade – que não poderiam viver sem ela. (Campbell, 1998, p. 175, tradução minha).

A mesma autora também salienta que a música é facilmente acessível para múltiplos usos e que tem nas crianças os seus mais ávidos fãs, incluindo os bem mais jovens, que normalmente fazem suas próprias escolhas. Diz que não é preciso nenhum adulto para determinar o gosto dos menores. A criança é capaz de se conectar com a música além da escola, em seu próprio ritmo, e nos momentos que lhe forem mais confortáveis. A criança escolhe a música por uma afinidade especial, ajustada às suas particularidades, personalidade e temperamento. Ela canta imitando seus cantores favoritos; toca teclado, guitarra e bateria pela exploração de suas possibilidades. Muitas crianças fazem música fora da escola, segundo seus interesses (muito mais relevantes à “vida real”, argumentam, do que bandas marciais ou xilofones). Campbell (1998, p. 181) afirma que a música está aí para o deleite das crianças, e elas se deliciam.

Ainda referindo-se à educação musical de crianças e jovens, principalmente com o foco na escola, a autora alerta que os estilos e funções musicais variam muito, e poderia ser uma irresponsabilidade nossa negar à criança um mínimo de exposição e instrução nesse sentido. Uma dieta musical nunca é simplesmente balanceável: temas da Disney e clipes da MTV dão prazer, mas compreendem e revelam apenas algumas das esferas e funções que a música é capaz de expressar. Juntamente com música de entretenimento, a criança merece conhecer que tipo de música é usada para trabalho ou culto, para isolamento e meditação, para trazer solidariedade a uma comunidade e para transmitir emoções que variam de pesar à exaltação. A criança é capaz de entender a música de seu tempo e lugar, tanto quanto pela história como por várias outras culturas, ganhando, assim, um maior discernimento intelectual via essas explorações (Campbell, 1998, p. 182).

As opiniões de Swanwick (1997, 2003) e Campbell (1998) parecem entrar em sinergia no momento em que ambos alertam para as questões de construção de significado, de ir além da simples reprodução cultural ou do divertimento. O ensino da música abre possibilidades para construção de conhecimento tanto quanto outras áreas de ensino dentro da escola. O manuseio dos elementos formadores da música, os componentes estéticos que a envolvem e as questões históricas que a localizam são fontes que abastecem o estudante de várias possibilidades de criação e recriação de significados.

Outro autor que revisou Merriam foi Ibañes (1988), citado por Duarte (2002) em seu artigo sobre as funções das representações sociais e as funções

sociais da música. Ibañes lista cinco funções desempenhadas pelas representações sociais, as quais parecem coincidir e condensar as funções sociais da música apresentadas por Merriam (1964).

Ibañes apresenta as funções desempenhadas pelas representações sociais, da seguinte forma:

a) comunicação social, que corresponderia exatamente à função social da música de comunicação citada por Merriam, ou seja, comunica informações diretamente àqueles que entendem a linguagem que está sendo expressa;

b) integração da novidade social, cujo fim é manter a coesão e a estabilidade cultural, que corresponderia à função social da música de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura;

c) legitimação da ordem social, tanto no nível simbólico quanto no nível prático, dando às representações sociais a capacidade de orientar as condutas, que corresponderia às funções sociais da música de impor conformidade a normas sociais, de representação simbólica e de validação das instituições;

d) expressão pessoal, que corresponderia à função de expressão emocional de Merriam, quando se refere à função da música como uma expressão da liberação dos sentimentos, liberação das idéias reveladas ou não reveladas no discurso direto;

e) configuração grupal, que corresponderia também à função social da música de contribuição para a integração da sociedade, em que a música fornece um ponto de convergência no qual os membros da sociedade se reúnem para participar de atividades que exigem cooperação e coordenação do grupo.

Na escola: funções atribuídas à música

Tourinho (1993a) relata um estudo que realizou em Brasília com o objetivo de analisar relações entre música e controle em salas de aula do ensino fundamental, mais especificamente salas de 1ª série do ensino fundamental. Ela também utiliza Merriam como um de seus referenciais. A autora traz reflexões importantes para a educação musical, alertando que uma das funções da música na escola pode ser a de preencher os “tempos” e “espaços” em que se divide a atividade da educação escolar. Dessa forma, a música seria um elemento de organização do dia-a-dia da escola, neutralizando e suavizando a

rotina e transformando o cotidiano escolar. Esta função de estruturação do espaço escolar pode ser uma forma de controle imposto pela instituição.

Outra forma de controle do grupo de estudantes é determinada pela seleção do repertório por grupos. Segundo Tourinho (1993a, p. 69),

Além do “conteúdo” afetivo sensivelmente aprendido em experiências com música, o ouvir e/ou produzir música em grupo pode provocar uma forma especial de prazer que tanto serve para integrar os participantes como para marcá-los em suas especificidades de idade, função e mesmo gênero.

A autora também salienta que os produtos musicais são muito visíveis, podendo ser objeto de ameaça e de poder ou força de resistência, dependendo de como forem utilizados. Destaca a importância de se refletir sobre os significados e funções da educação e da música na escola. Para ela,

Essas reflexões, que deveriam acontecer constantemente em cada escola, tomariam como base a natureza hipotética de qualquer reflexão e, portanto, a necessidade de permanente construção de significados tanto para o ensino de música como para as funções deste ensino no contexto institucionalizado da educação. (Tourinho, 1993a, p. 77).

A escola é uma parte importante da sociedade, onde os jovens têm a oportunidade de focalizar o mundo em que vivem, de estabelecer relações entre vários conhecimentos, inclusive os conhecimentos musicais. Vários pesquisadores na área de educação musical têm investigado a escola e seus fazeres musicais. O trabalho realizado por Fuks (1991), junto à Escola Normal do Rio de Janeiro, serviu de referência para várias teses e dissertações, uma vez que esta pesquisadora aguçou a curiosidade de todos com seus relatos sobre a postura dos educadores diante do ensino de música. Que funções essa arte exerce dentro da escola? Que preparo as normalistas têm para exercerem o papel de professor de música quando estiverem atuando como docentes?

Cabe aqui citar um dos textos publicados em seu livro *O Discurso do Silêncio*, editado em 1991.

Em suas entrevistas, realizadas com professores e futuros professores, Fuks (1991, p. 68-69) registra respostas ainda muito presentes na escola:

Eu usava música como artifício para acalmar as crianças; quando a música terminava, já estava todo mundo “dominado” [...] Fica bem mais agradável você dar uma ordem através de uma musiquinha do que dizer: faz isso, faz aquilo [...] O “gestinho” é para incentivar, porque às vezes tem crianças que não entendem a letra da “musiquinha”. Então é importante aquele “gestinho”.

A música, nesses casos específicos, funciona como recurso para acalmar ou doutrinar as crianças, colocando em segundo plano o trabalho específico com os elementos musicais. Os termos diminutivos agravam o quadro, qualificando o fazer musical como algo menor, aparentemente menos importante.

Outro trabalho que nos traz dados sobre como a música é vista e trabalhada dentro da escola é o realizado por Del Ben e Hentschke (2002), que trata de uma investigação com três professoras de música (especialistas) de escolas do ensino fundamental de Porto Alegre. Nos dados da pesquisa algumas professoras demonstram preocupação em inserir efetivamente a música no currículo escolar, e parecem valorizar o ensino de música. Mesmo colocando algumas vezes o valor da música fora das habilidades especificamente musicais, as professoras, em seus depoimentos, parecem preocupar-se em citar aspectos da educação musical.

Nos relatos de Del Ben e Hentschke percebe-se que algumas professoras defendem que a música é uma forma de conhecimento tão importante quanto as outras áreas. Mas em outros momentos parecem não ter certeza disso, fato que se verifica na ocasião em que algumas justificam a valorização desse ensino com motivos que estão fora do contexto musical e não pelo conhecimento musical independente, que seja relevante em si mesmo, em suas especificidades.

Encontramos nos depoimentos mais aspectos extramusical, ligados às emoções e às questões culturais, do que elementos intrínsecos à música. Talvez essas questões sejam consequência da ausência de reflexões mais detalhadas sobre o ensino de música. Isso pode ser comprovado nos seguintes depoimentos:

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura”. (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 52-53).

Não só no ensino fundamental ou na escola normal encontramos esses pensamentos em relação ao ensino de música. Na educação infantil, espaço investigado por Beyer (2001), a autora traz “crenças” em relação a esse ensino coletadas em diálogos e entrevistas realizadas junto a diretores e envolvidos com o fazer musical nessas instituições de ensino formal e informal. A autora constatou que várias das concepções reveladas em relação à música

são voltadas a um pensamento utilitarista, e assinala algumas delas:

Música é importante coadjuvante no trabalho psicomotor, inglês, aprendizagem de números, cores, etc. [...] música vai ajudar a acalmar as crianças [...] música vai organizar as crianças [...] música alegre as crianças [...] música é excelente *marketing* para a escola. (Beyer, 2001, p. 46-47).

Essas questões relatadas por Fuks (1991), Del Ben e Hentschke (2002) e Beyer (2001) foram realçadas por Souza et al. em 2002, quando da publicação do livro *O que faz a Música na Escola?* Essa obra é o resultado de um estudo realizado em quatro escolas do ensino fundamental nas cidades de Porto Alegre, Salvador e Florianópolis, entre os anos de 1996 e 1998. Nas falas das várias professoras entrevistadas, as questões da valorização do ensino de música com foco extramusical também marcaram essa investigação.

Nesse trabalho, as categorias para a análise dos dados coletados foram baseadas nos estudos realizados por Gifford (1988), Tourinho (1993a) e Bresler (1996), resumindo-se nos seguintes itens: música como terapia; música como auxílio no desenvolvimento de outras disciplinas; música como mecanismo de controle; música como prazer, divertimento e lazer; música como meio de transmissão de valores estéticos; música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos; música como disciplina autônoma.

Nas considerações finais do trabalho, Souza et al. (2002, p. 114) constataram que os professores em geral valorizam o ensino de música, mesmo sendo esse ainda periférico na maioria das escolas. Manifestando-se muitas vezes por realização de uma hora cívica, ou de uma banda marcial, ou apenas como música de fundo, certamente a música está presente nas escolas.

As funções da música listadas por Merriam vêm ao encontro das demais pesquisas citadas anteriormente, podendo ser acrescidas de outras funções que são específicas do ensino de música nas escolas, do ponto de vista dos seus atores. A função de expressão emocional, a música a serviço de outras disciplinas ou como mero meio de divertimento, bem como a música a serviço dos talentosos foram elementos que apareceram nas falas de professores e administradores escolares.

Conforme Souza et al. (2002, p. 114-115),

Muitas professoras relataram suas crenças com relação ao valor da música como meio para acalmar e tranquilizar os alunos [...] também parece ser muito comum a utilização da música como auxiliar no

desenvolvimento de outras disciplinas ou como pano de fundo para a realização de outras atividades [...] as aulas de música devem ser prazerosas para as crianças, já que estas estão submetidas, no seu cotidiano escolar, a uma série de atividades e disciplinas compulsórias.

Para os autores Gifford (1988), que investigou as escolas australianas, e Bresler (1996), que investigou as escolas americanas, a situação do ensino de música nessas instituições não é muito diferente da situação brasileira que se observa nos relatos anteriores. Ambos listaram em suas investigações categorias semelhantes às encontradas por Merriam, assim como os autores citados que o revisaram, bem como semelhanças com os resultados encontrados nas pesquisas brasileiras.

Bresler (1996) descreveu o ensino de artes em três escolas americanas e listou quatro orientações para esse ensino, que podemos considerar como funções para as quatro áreas das artes: música, teatro, dança e artes visuais:

a) as artes como orientação (ou função) social: artes como construtor da comunidade, ou seja, artes como elemento que serve de elo entre a comunidade e a escola. Isso é muito presente nos eventos comemorativos de Natal, Dia dos Pais, nas datas comemorativas nas quais a comunidade escolar se reúne para troca de galanteios. Os diretores valorizam o aspecto social que a arte favorece, principalmente as relações que ela estabelece com a família de seus alunos. Segundo essa orientação, as artes parecem ser a primeira instância para as funções sociais (Bresler, 1996, p. 24-35);

b) as artes como subservientes às disciplinas acadêmicas: os professores acreditam que as habilidades artísticas podem contribuir para a aquisição de outros conhecimentos em outras áreas. Pensam que um aluno que desenvolve essas habilidades artísticas pode ter mais sucesso (Bresler, 1996, p. 24-35);

c) as artes como orientação efetiva, como auto-expressão: centrada no aluno, em que os professores (neste caso da pesquisa, alguns sem qualquer formação artística) deixam os alunos criarem livremente buscando sua auto-expressão. Esses momentos também seriam de relaxamento dos alunos (Bresler, 1996, p. 24-35);

d) As artes como disciplina com conhecimentos e habilidades específicas: essa orientação exige um professor com conhecimentos

específicos da área das artes, incluindo lições de apreciação e história das artes, aspectos excluídos das demais orientações (Bresler, 1996, p. 24-35).

Gifford (1988), ao investigar as escolas australianas, mais especificamente a educação musical nas escolas, discorre sobre as funções da música no currículo escolar, posicionando-se quanto à sua importância em tal contexto. Para ele, a música tem vários propósitos, pois é uma linguagem que formula significações pelo som,

[...] ela também oferece outros benefícios, como interação social e, através de processo de transferência, desenvolve certas qualidades, como concentração, memória e coordenação física [...] a música apresenta potencial integrador, embora seja uma forma ímpar de conhecimento que oferece modos distintos de interação direta do som. (Gifford, 1988, p. 118, tradução minha).

Esse mesmo autor lista algumas funções que a música pode assumir na educação musical escolar. São elas: música como diversão e prazer; música e educação para o lazer; música e transferência do saber; música e integração; música como agen-

te socializante; música como herança cultural; música como auto-expressão ou expressão das emoções; música como linguagem; música como conhecimento; música como educação estética (Gifford, 1988, p. 115-140).

Considerações finais

É certo que a música tem função nas atividades de entretenimento, de rituais cívicos e religiosos, e mesmo como um elemento integrador de outros componentes curriculares. A música também propicia trabalhos corporais ou que desenvolvam o raciocínio, bem como a motricidade ampla e fina. As categorias listadas por Merriam (1964), bem como outros trabalhos realizados sobre esse tema, demonstram que a música exerce várias funções na sociedade e na escola (que é um segmento da sociedade). A música está presente no cotidiano das sociedades e exerce várias funções, dependendo da situação em que estiver inserida. Principalmente nos dias de hoje, a música está presente na vida dos alunos dentro e fora da escola, na TV, no rádio, nos CDs, no telefone, enfim, diuturnamente.

Referências

- ARAÚJO, R. *O ensino da música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)—Programa de Estudos Pós-Graduados, Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti, Curitiba, 2001.
- BEYER, E. O formal e o informal na Educação Musical: o caso da educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001.
- BRESLER, L. Traditions and change across the arts: case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, n. 27, 1996.
- CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads*. New York: Oxford University Press, 1998.
- DEL BEN, L. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, J. (Org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2000.
- DEL BEN, L.; HENTSCHKE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, 2002.
- DUARTE, M. A. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, 2002.
- FIALHO, V. M. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)—Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- FREIRE, V. L. B. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Porto Alegre: ABEM, 1992. (Série Teses 1).
- _____. Música, globalização e currículos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 1999.
- FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991. (Série Música e Cultura, v. 1).
- _____. *Transitoriedade e permanência na prática musical escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 1993. (Fundamentos da Educação Musical 1).
- GIFFORD, E. F. An Australian rationale for music education revisited: a discussion on the role of music in the curriculum. *British Journal of Music Education*, v. 5, n. 2, p. 115-140, 1988.
- HUMMES, J. *As funções do ensino de música, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)—Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- IBAÑES, T. Representaciones sociales: teoría y método. In: IBAÑES, T. *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988.
- MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- SOUZA, J. Funções e objetos da aula de música visto e revisto através da literatura dos anos trinta. *Revista da ABEM*, n. 1, 1992.

_____.(Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2000.

SOUZA J. et. al. *O que faz a música na escola?* Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2002. (Série Estudos 6).

SWANWICK, K. *Music as culture*. 1997. Disponível em: <<http://www.nyu.edu/education/music/mayday/maydaygroup/papers/swanwick1a.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2004.

_____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, I. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano 5, n. 7, 1993a.

_____. *Usos e funções da música na escola pública de 1º grau*. Porto Alegre: UFRGS, 1993b. (Fundamentos da Educação Musical 1).

_____. A atividade musical como mecanismo de controle no ritual da escola. *Boletim do Nea*. Porto Alegre, n. 2, 1994.

Recebido em 14/06/2004

Aprovado em 20/08/2004

A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar

Cristina Mie Ito Cereser

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Colégio Israelita Brasileiro – Porto Alegre/RS
cereser@cpovo.net

Resumo. Devido às transformações sociais verificadas nessas últimas décadas, ampliou-se o papel do professor, e este se viu obrigado a desempenhar papéis cada vez mais complexos para atuar nas escolas. O objetivo deste artigo é discutir e apresentar alguns resultados de pesquisa que investigou, sob a ótica dos alunos de licenciatura em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor (Cereser, 2003). Utilizo como referencial teórico as perspectivas de formação de professores segundo Pérez Gómez (2000). Realizei um *survey* de pequeno porte, com a participação de quatorze licenciandos de três universidades federais do Rio Grande do Sul. As perspectivas de formação de professores que eles consideraram necessárias para atuar nos espaços pedagógico-musicais escolares se encontram dentro da *perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática* e na *perspectiva de reconstrução social* com seus respectivos enfoques (Pérez Gómez, 2000).

Palavras-chave: formação inicial de professores de música, educação musical, espaço escolar

Abstract. Because of the social transformations in the last decades, the teacher's function was extended, and she/he saw her/himself obligated to carry out more complex roles to act in the schools. The purpose of this paper is to discuss and present some results from a research that investigated the adequacy of the music education undergraduate program with relationship to the musical-pedagogical demands of teacher's practice (Cereser, 2003). The theoretical framework of this study is based on the perspectives of teacher education presented by Pérez Gómez (2000). A small survey was conducted engaging fourteen teacher trainees from three federal universities in Rio Grande do Sul. The perspectives of teacher education they considered necessary to develop their work in the school spaces were found in the *practical perspective with reflexive focus on practice* and the *social reconstruction perspective* with their respective focuses (Pérez Gómez, 2000).

Keywords: Initial education of music teachers, music education, school spaces

Introdução

Durante esses anos que atuo como professora de música no ensino básico, pude perceber, na prática, que apenas saber música não era suficiente para atuar nos contextos pedagógico-musicais. Isso

está além dos conteúdos musicais, havendo a necessidade de um suporte teórico-pedagógico específico. Sem essa preparação e com muitas dificuldades, entre erros e acertos, fui aprendendo a comple-

xidade de ser professor de música nas escolas. Essa experiência me motivou a desenvolver uma pesquisa sobre a formação inicial de professores de música. Um dos questionamentos era: se o curso de licenciatura prepara os indivíduos para darem aula de música, por que os licenciandos ou licenciados não estavam atuando também nas escolas de ensino básico?

A evolução das novas tecnologias de comunicação, o desenvolvimento científico e tecnológico e a internacionalização da economia proporcionaram uma nova forma de relacionamento entre os indivíduos, criando assim novos interesses nas relações econômicas, políticas e culturais (Marcelo García, 1999). Surge um novo tipo de cidadão, com novos hábitos, modos de pensar, sentir e agir, e, conseqüentemente, ocorrem mudanças na relação entre o trabalho e a organização de produção (Kincheloe, 1997; Pérez Gómez, 2000). Devido a esses fatos, surge a preocupação com a formação, que não se restringe apenas ao contexto escolar, mas abrange contextos mais amplos, como o contexto empresarial, contexto social, contexto político, entre outros (Marcelo García, 1999, p. 11).

Para o indivíduo entender e conviver em uma sociedade com essa nova configuração, é imprescindível ter acesso a uma educação, a uma formação escolar. A educação a que me refiro não deve ser entendida como especialização, ou apenas aquisição, difusão e reprodução de conhecimento e cultura, mas também como diferenciação de uma formação geral de inovação do conhecimento que abarca toda a personalidade, que se preocupa com o desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos e os insere nas "atividades sociais produtivas" (Gimeno Sacristán, 2001, p. 17).

Essa necessidade de formação no contexto escolar legitima a preocupação com a formação de professores, pois são estes que estarão formando os indivíduos dentro dessa nova concepção de educação. Marcelo García (1999, p. 26) considera a formação de professores como uma área de "conhecimento e investigação", a qual enfoca o "estudo do processo" (sistemático e organizado), onde os professores aprendem e desenvolvem, sozinhos ou em grupo, seus conhecimentos e competências profissionais.

Devido ao fato desse conceito abranger tanto a formação inicial, formação de professores iniciantes e desenvolvimento profissional de professores, vale delimitar o tema que será discutido neste trabalho: a formação inicial de professores de música. Para Marcelo García (1999), a formação inicial de profes-

sores ocorre em instituições específicas, onde as aulas são ministradas por professores especializados e o currículo estabelece a seqüência e o conteúdo de instrução do programa. No caso do Brasil, a formação inicial de professores de música deverá acontecer nos cursos de licenciatura em música.

Segundo Estrela (2002), devido às transformações sociais verificadas nessas últimas décadas, houve reformas de ensino que procuraram acompanhar e dar respostas às novas demandas da sociedade industrializada. Nesse processo, ampliou-se o papel do professor, e este se viu obrigado a desempenhar papéis cada vez mais complexos para atuar nas escolas. Atuação que não se esgota na sala de aula "[...] mas que se estende a toda a escola e à comunidade, configurando uma nova profissionalidade e um novo profissionalismo, e postulando uma nova formação profissional, inicial e continuada" (Estrela, 2002, p. 5).

O Brasil sofreu e sofre influências das modernizações e transformações sociais. Para acompanhar essas transformações também foram feitas reformas. Em 1996, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Essa lei reconhece que a educação compreende os processos de formação que se desenvolvem nos diversos contextos da sociedade.

A LDB introduz um currículo mais flexibilizado e procura respeitar e aceitar as diferenças de perfis das várias instituições e regiões brasileiras (Oliveira, 1999). Essa lei contribuiu com a área da música quando tornou o ensino das artes (música, dança, artes visuais e teatro) como componente obrigatório na educação básica. Segundo Hentschke e Oliveira (2000), o uso dos termos "Ensino das Artes" substituindo "Educação Artística" foi um dos grandes avanços que a LDB trouxe para a área da educação musical. Surge, assim, uma oportunidade para a área valorizar e legitimar as aulas de música nos currículos escolares.

No entanto, ainda é possível constatar que muitos profissionais que trabalham o ensino das artes nas escolas são oriundos do curso de licenciatura em educação artística. Esses professores, devido à formação polivalente na área das artes (artes visuais, música e teatro), não conseguem trabalhar de forma satisfatória todas as modalidades artísticas. De acordo com Figueiredo (1997) e Penna (2001), o ensino polivalente das artes na prática da educação artística tem ênfase maior nas artes visuais. Isso acontece devido ao fato que, por várias razões que não serão discutidas neste artigo, a maio-

ria dos cursos de licenciatura em educação artística privilegiou o ensino das artes visuais (Hentschke; Oliveira, 2000). Dessa forma, o ensino de música foi gradativamente desaparecendo do currículo escolar, e, quando as escolas possuem aulas de música, estas se resumem ao canto nos eventos, às apreciações musicais utilizando desenhos ou trabalhos manuais, entre outras. No caso da apreciação musical da forma descrita, trata-se de uma atividade passiva, com a música servindo “de pano de fundo para outras atividades” (Souza; Hentschke; Oliveira; Del Ben; Mateiro, 2002, p. 100).

Considerando esses fatos, surge a necessidade de preparar professores especialistas em música para atuarem nos contextos pedagógico-musicais escolares. A minha preocupação em focar com maior ênfase o contexto escolar se justifica na medida em que há uma grande necessidade, neste momento, de nós, educadores musicais, fortalecermos o espaço escolar que nos foi concedido legalmente. É preciso formar e inserir os licenciados nesses espaços de modo que consigam interagir com as concepções atuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo. Além disso, devem saber, de forma competente e fundamentada, defender e valorizar a inserção da música no currículo escolar em todos os níveis da educação básica; devem, também, ter conhecimentos pedagógico-musicais para proporcionarem aos seus alunos experiências musicais¹ de maneira completa e significativa.

Para tal fato, a formação de professores de música, que irão atuar nesses contextos, necessita ser vista sob uma perspectiva mais crítica e com uma concepção mais ampla do papel do professor de música. Constatei na literatura da educação musical no Brasil que, nessa última década, dentre as preocupações com a formação de professores, a formação inicial vem se destacando, visto que esta, conforme a literatura, capacita os indivíduos a exercerem profissional e legalmente a função de professor.

De acordo com Hentschke (2001, p. 72), atualmente o papel do professor de música está sendo questionado. Este deve ter flexibilidade, ser reflexivo, possuir um conhecimento pedagógico-musical fundamentado na literatura e experienciado na prática, além de ter a competência de perceber e agir em realidades distintas. É necessário proporcionar aos licenciandos, na formação inicial de professores de música, a capacidade de “saber administrar e

gerenciar o conhecimento dos alunos, capacitando-os a atribuir sentido ao mundo musical à sua volta” (Hentschke, 2001, p. 72).

A proposta deste artigo é sugerir uma discussão no que se refere à formação inicial de professores de música através da perspectiva dos licenciandos, que trazem dados diretos da realidade do contexto pedagógico-musical em que atuam. Neste recorte destacarei as áreas e espaços de atuação em que os licenciandos estão inseridos, bem como as demandas pedagógico-musicais necessárias para atuar nos contextos escolares.

A necessidade de dar voz aos licenciandos

A necessidade de dar a voz aos licenciandos no trabalho se deveu a dois fatores. Em primeiro lugar porque os licenciandos são considerados sujeitos adultos que pensam e aprendem, e não meros consumidores e reprodutores de saberes. Para Pereira (1998, p. 58) o licenciando deve

[...] ser compreendido como sujeito em formação que traz consigo uma representação de educação construída durante sua própria escolarização, que vivencia uma formação superior fundamentada e que continuará se formando na prática pedagógica com questões advindas da realidade escolar.

Em segundo lugar, considere que o licenciando, pelo fato de estar submetido a dois âmbitos, de um lado como aluno na universidade e, de outro, como professor, poderia trazer dados de sua experiência nessas realidades. Esses dados me auxiliaram na identificação dos espaços em que atua, quais os conhecimentos adquiridos na universidade que foram aproveitados na prática e quais são as necessidades para que novos conhecimentos venham a ser utilizados nesses contextos de atuação.

No campo da educação musical, Bastian (2000) sugere, para a prática da pesquisa na área, que os sujeitos pesquisados não devem ser entendidos separadamente de seus dados sociais e biográficos. O autor entende que os sujeitos são seres sociais cujas atividades musicais, tendências e preconceitos refletem um aspecto de suas condições objetivas de vida e trabalho. Além disso, é necessário que a pesquisa em educação musical considere as questões da prática pedagógica num diálogo conjunto entre práticos e pesquisadores. Para o autor, atualmente, os professores e alunos são importantes cooperadores da pesquisa. Faz referência a uma citação de Schneider, de que

¹ Segundo Swanwick (1999), a experiência musical existe em três níveis: a) quando aceitamos a ilusão sonora como forma expressiva; b) quando as formas são percebidas em novas relações; e c) quando nós somos mudados através de discernimentos provocados pela música, que nos informa e coloca frente às nossas histórias pessoais, causando-nos modificações.

quem quiser elevar a eficiência da pesquisa pedagógico-musical e manter o impulso para a própria pesquisa, tem que decididamente fomentar o trabalho conjunto com professores no contexto da Escola Superior e da formação continuada. Junto a isso surgirão também campos da pesquisa educacional que didaticamente são extremamente importantes, mas que, no entanto, até agora pouco ou de nenhuma maneira foram observados pela pesquisa (Schneider apud Bastian, 2000, p. 79-80).

Por considerar professores e alunos como importantes colaboradores para a pesquisa em educação musical, neste trabalho trago essas duas possibilidades em uma mesma pessoa: o licenciando. Como já disse anteriormente, o licenciando, de um lado, é aluno na universidade, e, de outro, professor nos espaços onde atua. Isso o torna um colaborador em potencial nas pesquisas cujo tema é a formação de professores.

Perspectivas, enfoques e modelos de formação de professores segundo Pérez Gómez

Utilizei a classificação de perspectivas de formação de professores, segundo Pérez Gómez (2000), para fundamentar os dados da minha pesquisa. No entanto, gostaria de salientar que esse não é o único autor que traz essa discussão. Pérez Gómez (2000), utilizando os estudos de Zeichner e de Feiman-Nemser, e levando em consideração alguns detalhes comuns na organização e na conceitualização dos autores em relação ao seu conceito, apresenta uma síntese das contribuições desses teóricos. Assim, apresenta quatro perspectivas básicas, estabelecendo dentro delas enfoques e modelos que enriquecem ou singularizam as posições da perspectiva básica: *perspectiva acadêmica*, *perspectiva técnica*, *perspectiva prática*, *perspectiva de reconstrução social*. A seguir, farei uma breve descrição de cada perspectiva, modelo e enfoque.

Na *perspectiva acadêmica* o ensino é um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição de cultura e o professor um especialista nas diferentes disciplinas científicas e culturais. A formação de professores é centrada no domínio das disciplinas e dos conteúdos que deve transmitir. De acordo com Pérez Gómez (2000, p. 354), essa perspectiva apresenta dois enfoques "extremos": o *enfoque enciclopédico* e o *enfoque compreensivo*.

O *enfoque enciclopédico* entende o ensino como transmissão de conteúdos da cultura e da aprendizagem como acumulação de conhecimentos. Nesse enfoque não se difere o professor do especialista nas diferentes disciplinas, e não se tem clareza entre o saber e o saber ensinar, havendo pouca importância quanto à formação didática da própria dis-

ciplina e quanto à formação pedagógica do professor. O *enfoque compreensivo* prioriza o conhecimento das disciplinas como "objetivo-chave" na formação do professor, que é entendido como um intelectual que proporciona ao aluno aquisições científicas e culturais da humanidade. Competência do professor: conhecimento da disciplina, domínio das técnicas didáticas para uma transmissão mais eficaz, ativa e significativa das mesmas.

Ambos os enfoques citados ressaltam a aquisição de conhecimento através da investigação científica. Não valorizam conhecimentos pedagógicos que não sejam relacionados com a disciplina no seu modo de apresentação e transmissão, nem o conhecimento que advém da experiência prática do professor.

Na *perspectiva técnica* a qualidade do ensino está na qualidade dos produtos e na eficácia e economia de sua realização. O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em exemplo. A perspectiva técnica apresenta dois modelos: o *modelo de treinamento* e o *modelo de tomada de decisões*.

O *modelo de treinamento*, como o próprio nome sugere, é proporcionar ao professor uma formação de competências específicas, entendidas como habilidades de intervenção, que são consideradas suficientes para produzir na prática os resultados que se espera. No *modelo de tomada de decisões* o professor não necessita ter várias competências, destrezas, mas ser capaz de selecionar e decidir qual a forma mais adequada de solucionar uma situação. Os professores devem aprender técnicas de intervenção na aula, bem como saber quando as utilizar. Por isso, necessita a formação de competências estratégicas, de formas de pensar fundamentadas em princípios e procedimentos de intervenção. Para os processos de raciocínio e tomada de decisões, é preciso um conhecimento de princípios e procedimentos que se apóie também na investigação científica.

Na *perspectiva prática* o ensino é uma atividade complexa que se desenvolve em contexto único, com resultados em grande parte imprevisíveis, e carregada de conflitos de valores que requerem opções éticas e políticas. O professor é concebido como artesão, artista ou "profissional clínico" que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas e conflitantes da sala de aula. A formação do professor está baseada na aprendizagem "da prática, para a prática e a partir da prática". A perspectiva prática

apresenta duas correntes bem distintas: *enfoque tradicional* e *enfoque reflexivo sobre a prática*.

No *enfoque tradicional* o ensino é uma “atividade artesanal”, ou seja, o conhecimento foi sendo absorvido durante anos em um processo de tentativa e erro. Dessa forma, origina uma sabedoria profissional que se transmite de geração em geração, pelo contato direto e prolongado com a prática especializada do professor experiente. O conhecimento profissional é implícito, pouco verbalizado e sem uma organização teórica. No *enfoque reflexivo sobre a prática* é dado ao professor um novo papel, e ele terá que enfrentar situações complexas e conflitantes. Nesse enfoque se vê presente a vontade de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula. O problema central que se aborda nesse enfoque é como gerar um conhecimento sem impor restrições mecanicistas e que seja útil e compreensivo para facilitar sua transformação.

Segundo Pérez Gómez (2000, p. 373), na perspectiva de reconstrução social o ensino é compreendido como

uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre.

Nessa perspectiva, o autor apresenta o *enfoque de crítica e reconstrução social* e o *enfoque de investigação-ação*.

O *enfoque de crítica e reconstrução social*, segundo o autor, considera a escola e a educação do professor como elementos fundamentais no processo de realização de uma sociedade mais justa. A escola deve ter como objetivo principal subsidiar os alunos e professores a pensarem criticamente sobre a ordem social. O professor é concebido como um intelectual transformador, que tem compromisso político de gerar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem. No enfoque de *investigação-ação* o professor deve ser um investigador na aula, e não um simples técnico que aplica os conhecimentos que adquiriu durante a formação acadêmica. A prática profissional do professor é considerada como uma prática intelectual e autônoma, e não apenas técnica. De acordo com Pérez Gómez (2000, p. 379), através de um processo de ação e de reflexão, concomitante à indagação e experimentação, o pro-

fessor aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém não para impor ou substituir a compreensão do aluno, mas para facilitar a reconstrução de seu “conhecimento experiencial”. E ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão.

Metodologia

A minha pesquisa buscou investigar, sob a ótica dos licenciandos em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor. Para esse objetivo, o *survey* demonstrou ser o método mais apropriado. De acordo com Lindemeyer (2002), a palavra *survey* recebe três traduções: levantamento, pesquisa ou enquête. Mas, segundo a American Statistical Association (ASA), atualmente a palavra *survey* é empregada com mais frequência para descrever um método de coleta de informação de uma amostra de indivíduos. Essa amostra é apenas uma fração da população que está sendo investigada.

Através desse método de coleta de informação de uma amostra de licenciandos, busquei fazer um mapeamento sobre a realidade que estes vivenciam no seu curso de formação inicial e no espaço em que estão atuando, bem como suas opiniões sobre o curso de licenciatura em música.

Cohen e Manion (1994, p. 83, tradução minha) consideram que, geralmente, “os *surveys* agrupam dados de um determinado momento” com a intenção de: descrever a natureza das condições existentes e/ou identificar padrões, com os quais essas mesmas condições possam ser comparadas, e/ou determinar as relações que existem entre eventos específicos.

Os autores ainda ressaltam que existem três pré-requisitos para construir um *survey*, que são: especificação exata dos propósitos da investigação (ou seja, os objetivos), a população que será o seu foco e os recursos disponíveis. De acordo com Babbie (1999), depois de especificar os objetivos e as unidades de crítica do *survey*, que são a amostra e os recursos, é possível escolher o desenho do método. O desenho desta pesquisa se caracteriza como um *survey* interseccional (*cross-sectional*), ou seja, as amostras foram coletadas em um mesmo determinado momento (Babbie, 1999, p. 101).

Segundo André (2002), o método *survey* foi muito utilizado nas décadas de 1960 e 1970. O uso desse método atingiu seu auge na década de 1980, mas, devido à mudança de perspectivas de paradigmas de pesquisa na área da educação no Brasil, teve o seu declínio nos anos 1990. Para a

autora, a retomada desse método torna-se importante na medida em que os estudos de *survey* geram conhecimentos necessários para apresentar, de forma mais ampla, uma determinada problemática.

Sob o mesmo ponto de vista, Hentschke (2001, p. 69) ressalta que na área da educação musical há necessidade urgente de metodologias de pesquisa que possam abranger resultados que possibilitem “[...] um diagnóstico em maiores proporções da realidade educativo-musical brasileira”. A autora enfatiza que esse diagnóstico abrangente possibilitará aos estudiosos da área intervir social e politicamente para o crescimento da educação musical no Brasil.

Compartilho com as autoras Hentschke (2001) e André (2002) a sua opinião quanto à necessidade da utilização de métodos de pesquisa que permitam conhecer de forma abrangente a área que se quer investigar. Volto a salientar que não pretendi, com minha pesquisa, generalizar a situação em que se encontra a formação inicial de música no Brasil, uma vez que somente o discurso dos licenciandos não revelará toda a realidade. Para isso, é necessário analisar a formação inicial de professores de música sob várias perspectivas. No entanto, os dados podem apresentar aspectos semelhantes a outros cursos de licenciatura em música.

A entrevista semi-estruturada se mostrou a mais adequada para investigar o ponto de vista dos licenciandos. Esse tipo de entrevista consiste, segundo Laville e Dionne (1999), em perguntas abertas, feitas verbalmente, seguindo um roteiro organizado pelo investigador, sendo possível acrescentar perguntas de esclarecimento. Algumas vezes torna-se necessário explicitar as questões durante a entrevista, reformulá-las para melhor compreensão dos entrevistados ou, então, mudar a ordem das perguntas em razão das respostas obtidas. Outras vezes, é necessário acrescentar perguntas para haver um aprofundamento nas respostas que se espera obter (Laville; Dionne, 1999, p. 188).

A amostragem foi realizada a partir do universo de alunos nas instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul. A seleção dos licenciandos foi realizada através da amostragem não-probabilística. Segundo Cohen e Manion (1994), nas amostragens não-probabilísticas nem todos os indivíduos de uma população terão chances de serem incluídos na amostra. Para esses autores, esse tipo de amostragem é utilizado em *survey* menor.

Dentre os tipos de amostragens não-probabilísticas, utilizei o princípio de amostragem proposital, onde o pesquisador seleciona os sujeitos a

serem investigados de acordo com as características desejadas para o estudo (Cohen; Manion, 1994, p. 89). De acordo com o objetivo deste trabalho, os requisitos necessários eram de que os licenciandos tivessem cursado mais de 80% dos créditos, tanto no campo musical quanto no pedagógico, terem feito ou estarem realizando o estágio supervisionado e estarem exercendo alguma atividade pedagógico-musical. A escolha desses critérios baseou-se no fato de que o aluno, tendo cumprido mais da metade do curso, poderia trazer dados concretos, vindos da realidade pedagógico-musical que vivenciava, tanto no curso de licenciatura como na sua prática pedagógico-musical. Outro critério de seleção da amostra foi a disponibilidade do aluno em participar da pesquisa.

Participaram da pesquisa quatorze licenciandos provenientes de três Universidades Federais. As análises dos dados foram realizadas conjuntamente, uma vez que pretendi conhecer de uma forma mais ampla a situação da formação inicial de professores de música no Rio Grande do Sul. Vale ressaltar também que, devido ao fato de ter utilizado a técnica de pesquisa de entrevista semi-estruturada, os dados fornecidos foram qualitativos. Isso possibilitou uma análise qualitativa, além da representação em gráficos das reduções quantitativas dos dados.

Alguns resultados e discussões

A minha intenção em trazer a voz dos licenciandos para este trabalho foi justamente a de proporcionar dados vivenciados por eles na formação e as necessidades que sentem para atuar nos espaços pedagógico-musicais.

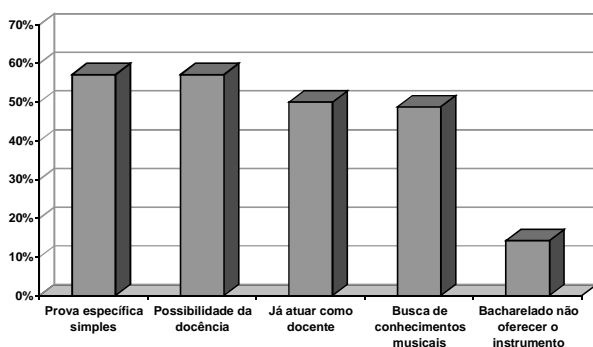
Atualmente, por estar atuando como professora de música nas escolas, focalizei, neste artigo, com maior ênfase aspectos sobre os espaços escolares, pois tenho a preocupação de trazer à discussão a preparação de professores de música nesse contexto. Mesmo sabendo que o ensino das artes envolve mais linguagens artísticas (música, teatro, dança e artes visuais), e que há uma certa liberdade de opção às instituições sobre qual linguagem artística estará inserida em seu currículo, faz-se necessário formar um profissional, de acordo com os relatos dos licenciandos, dentro da perspectiva atual de formação de professores, que se encontra na *perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática* e na *perspectiva de reconstrução social* segundo Pérez Gómez (2000).

Através das vozes dos licenciandos foi possível conhecer as necessidades, dificuldades, sonhos, alegrias e decepções que vivenciam ou vivenciaram em sua formação como alunos e na atuação como

professores de música em espaços pedagógico-musicais existentes na sociedade atual.

Observando o Gráfico 1, pode constatar que apesar da literatura trazer à discussão que a escolha dos indivíduos pela licenciatura, na maioria das vezes, ocorre por esta ser um curso “mais leve”, “mais fácil para entrar”, entre outros motivos, os licenciandos optam pelo curso não somente por esses ou por um único motivo. Os dados mostraram proporções iguais entre aqueles que optaram pela licenciatura por ser um curso “mais fácil de entrar”, pela prova específica ser menos exigente, e aqueles que optaram pelo curso por este prepará-los para serem professores de música.

Gráfico 1* – Motivos da escolha por licenciatura em música

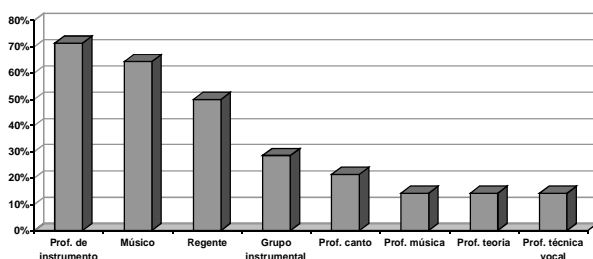


* gráfico de resposta múltipla

A metade dos licenciandos em música entrevistados, ou seja, 50%, já atuavam como professores antes do curso. Legalmente sabemos que isso não poderia estar ocorrendo, pois apenas depois de receber o certificado dos cursos superiores é que o licenciando obterá a licença para atuar profissionalmente. Mas na “vida real”, segundo o relato dos licenciandos, não é isso que acontece.

No Gráfico 2, quanto às áreas de atuação, 71,42% atuam como professores de instrumento,

Gráfico 2* – Áreas de atuação dos licenciandos



* gráfico de resposta múltipla

50% como regentes e apenas 14,28% como professores de música.² Ressalto que os licenciandos desta pesquisa atuam em mais de uma área e em mais de um espaço.

Há uma grande diferença entre a atuação como professores de instrumentos (71,42%) e professores de música (14,28%). Segundo os licenciandos, essa grande diferença ocorre devido à maneira como são preparados nos cursos de licenciatura. Os licenciandos apontam que o curso não os está preparando de forma adequada para o trabalho com a realidade pedagógico-musical na escola, mas para com uma “realidade” onde os alunos “gostam” e “querem” ter aulas de música. Segundo o relato, o curso:

nos prepara para trabalhar com crianças que gostam de música, que querem música, não que não gostam de música. Que querem aprender a tocar algum instrumento, que querem aprender a cantar que... daí sim. Aí é legal de trabalhar, tu não tem dificuldade nenhuma. Eles já vêm prontos para isso, eles já vêm motivados. Agora quando não estão motivados, aí a faculdade não nos deu [preparação]... aí eu também não sei se eles [os professores formadores] não deram porque eles também não têm [conhecimento da realidade].

Ao receberem esse tipo de preparação, que pressupõe o trabalho com crianças que gostam de música, a prática dos licenciandos dentro da realidade escolar, onde nem todos “gostam de música”, transforma-se, muitas vezes, em uma experiência frustrante. Dessa forma, poderá ocorrer desinteresse em atuar no contexto escolar dentro da sala de aula. Esse fato pode ser o motivo da maior parte dos licenciandos estar atuando nas escolas específicas e em aulas particulares, onde os alunos “já vêm prontos” e “querem tocar algum instrumento”.

Para prepará-los para atuar na realidade escolar, os professores formadores devem ter tido, segundo os licenciandos, experiências com essa realidade. Isso é destacado neste depoimento:

[...] acho que o professor que trabalha com a gente tem que ter experiência. [...] Ele tem que ter trabalhado também com ensino médio. Só que também de repente é uma utopia, querer demais. Para ele poder dizer para mim o que eu tenho que fazer com meu aluno, ele tem que ter feito antes alguma coisa. Se ele não fez, ele não pode nos dizer nada. Só de olhar tu não aprende, não aprende. Ninguém aprende olhando.

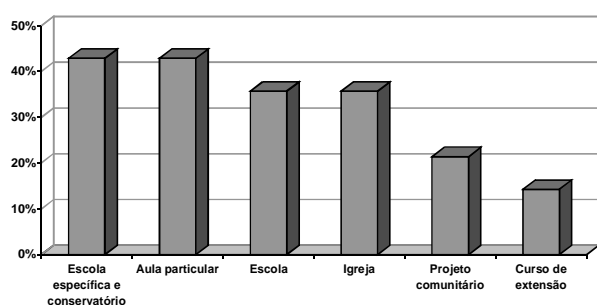
Os licenciandos sentem que os professores formadores que não conhecem a realidade das escolas muitas vezes os preparam para “dar aula para quem gosta de música”, não para aqueles que “não

² Neste trabalho considero como “professores” os professores de musicalização, iniciação musical, educação musical, sensibilização musical, entre outras denominações.

gostam de música”. Sentiram-se preparados para uma realidade onde possam encontrar, pelo menos, o mínimo de recurso para dar aula, e não para atuarem com a realidade dos contextos escolares, onde muitas vezes enfrentam dificuldades materiais e problemas sociais. Esse resultado vem responder à minha questão quanto à pouca atuação de licenciados em música no contexto escolar.

A seguir, no Gráfico 3, é possível visualizar em que espaços os licenciandos estão atuando.

Gráfico 3* – Espaços de atuação pedagógico-musical dos licenciandos



* gráfico de resposta múltipla

Através dos dados pude constatar que os licenciandos atuam, na maioria das vezes, em mais de um espaço. Nas escolas específicas, as aulas que os licenciandos ministram são: instrumento (violão, teclado, piano, flauta e violino), canto, técnica vocal e teoria. No Gráfico 3, é possível verificar que há uma mesma proporção de licenciandos (42,85%) atuando nos espaços das escolas específicas de música e conservatórios em relação aos que estão atuando em aulas particulares. Isso sugere que a maioria dos licenciandos ainda atua nos espaços conhecidos e reconhecidos pelo senso comum.

Dos 35,71% dos licenciandos entrevistados que atuam em escolas regulares, apenas 40% estão ministrando aulas em sala de aula; os outros 60% atuam em atividades extra-classe (oficinas e corais). Espaços que eu considero não comuns, que alguns denominam de espaços “emergentes”, como as igrejas e projetos comunitários, também se encontram presentes nesta pesquisa. Nas igrejas estão atuando 35,71% dos licenciandos, e 21,42% em projetos comunitários.

Alguns licenciandos conseguiram vislumbrar esse amplo leque na área de atuação e espaço que a licenciatura proporciona em algumas disciplinas pedagógico-musicais do curso, quando responderam a minha questão referente às demandas profissionais de um licenciando em música.

O mercado é bem variado. Essa pessoa poderia trabalhar como instrumentista, dando aulas em escolas públicas ou em conservatórios. Existem outros mercados, como composição de trilhas pra TV... tu podes... porque a licenciatura, tu podes encará-la de forma abrangente.

[...] eu acho a questão dos grupos em instituições, que está aparecendo muito essa questão da terceira idade, a coisa da Internet, outros meios. Então eu acho que vai muito da gente procurar.

Eu acho que até é melhor do que outros cursos. Até por ser um curso novo, por ter bastante campo ainda a ser explorado. Mas é aquela... você tem que correr atrás também.

Esses depoimentos sugerem que os licenciandos vêm sua formação de forma “abrangente”, com possibilidade de atuação em diversas áreas e espaços, pois o “mercado é bem variado”, tem “bastante campo ainda a ser explorado”, “outros meios”, mas há que “procurar”, “correr atrás”.

Entretanto relatam que não receberam formação suficientemente fundamentada para ser um instrumentista, um regente, um arranjador, um cantor, um músico popular, etc. Analisando os depoimentos dos licenciandos posso concluir que eles percebem a sua formação como ampla, em princípio podendo estar inseridos em qualquer espaço e atuando em qualquer área musical. No entanto relatam que sua formação é bastante “falha” e “fragmentada” para abranger todos os espaços pedagógico-musicais.

Considerando essa visão dos licenciandos, acredito que a área deve acelerar ações para definir qual será a formação inicial de professores de música, pois é impossível, em quatro anos, formar esse profissional “polivalente”. Os relatos me levaram a vislumbrar uma polivalência dentro da área da música. A formação polivalente em educação artística, que tanto foi criticada pelos educadores musicais, parece estar ocorrendo dentro das licenciaturas em música. Os próprios licenciandos legitimam a sua atuação nessas outras áreas da música, mesmo afirmando não terem recebido subsídios para tal.

Nas falas dos licenciandos foi possível observar que, em muitos momentos, eles classificam o curso de licenciatura em música como um curso que oferece uma habilitação “ampla”, “aberta” e “abrangente”, que mencionei anteriormente. Hentschke (2001, p. 69) alerta que formar profissionais para múltiplos espaços é “assustador”. A pesquisadora faz alguns questionamentos a este respeito:

[...] seria possível falarmos em construção de currículos e/ou modelos teórico-práticos que possibilitassem uma formação autônoma dos professores para todos os espaços de acesso profissional? Teria chegado o momento de subdividir as licenciaturas em subáreas de formação? (Hentschke, 2001, p. 70).

Até o momento, ainda se encontra em discussão, na área político-educativa e também entre educadores musicais, qual será a configuração do curso de licenciatura em música. Souza (1997, p. 19) afirma que a formação que a universidade oferece atualmente não condiz com o que os licenciandos vão encontrar nas escolas "lá fora". Também sugere que "a desuniformização e flexibilização dos currículos deve permitir que se diferencie entre professor de instrumento e professores de classe que atuarão em escolas não específicas" (Souza, 1997, p. 17).

Os relatos dos licenciandos sugerem que sua formação esteve dentro da *perspectiva acadêmica*, mais no *enfoque enciclopédico* do que no *enfoque compreensivo*; na *perspectiva técnica* e na *perspectiva prática com enfoque tradicional* de formação de professores, segundo Pérez Gómez (2000). No curso, as disciplinas musicais e as disciplinas pedagógicas estiveram bem delimitadas. Devido à falta de "união entre os professores" não houve conexão entre as disciplinas. Essa falta de conexão é decorrente da própria *perspectiva acadêmica*, onde cada professor transmite a sua especialidade. Dessa forma, de um lado estavam as disciplinas musicais dentro de uma formação tradicional (*perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática com enfoque tradicional*), e, de outro, as disciplinas pedagógicas que, dependendo da "linha do professor", ora se encontravam na *perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática*, ora na *perspectiva de reconstrução social* com seus respectivos enfoques.

Os licenciandos reconhecem que a universidade não poderia prepará-los para esse amplo leque de opções, tanto de áreas como de espaços, no curto prazo de quatro anos. Faço uma construção das vozes dos licenciandos quanto a esse assunto: a universidade "mostra um caminho", mas é preciso "buscar as coisas", "vai ter que depois tentar cavar o teu espaço ou tentar a partir daquilo que você apren-

deu". Esse "caminho" pode ser melhorado "através de cursos extras, de participação em eventos e da parte prática também".

Os dados sugerem que as experiências mais significativas nos estágios supervisionados foram aquelas realizadas em contexto escolar, principalmente naqueles que estavam inseridos dentro da sala de aula. Não estou desmerecendo outros espaços em que os licenciandos realizaram seus estágios supervisionados. No entanto, os dados mostraram que nos contextos escolares os licenciandos classificaram o estágio como "difícil", mas que puderam experienciar uma aprendizagem significativa e toda a complexidade de ser um professor de música, como relatado por Souza (2000).

Analisando as vozes dos licenciandos sobre as necessidades que um professor de música tem para atuar no espaço pedagógico-musical na sociedade atual, vê-se que este deve ser formado dentro da *perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática, com a perspectiva de reconstrução social* com o *enfoque de crítica e reconstrução social e enfoque de investigação-ação* (Pérez Gómez, 2000).

De acordo com essas perspectivas, o professor deve ser um profissional autônomo que reflète criticamente sobre a prática para compreender as características dos processos de ensino e aprendizagem em música, levando em consideração o contexto, e deve saber dialogar com "a diversidade de vivências musicais não escolares que a sociedade atual propicia" (Arroyo, 2000, p. 78). Deve também ser um intelectual transformador, com compromisso político de provocar a formação da consciência dos indivíduos para uma educação musical para todos, de uma maneira mais justa. Acredito que estando dentro do contexto escolar o professor de música poderá estar atuando dentro dessa perspectiva, no que se refere a abranger uma gama maior de alunos.

Referências

- ANDRÉ, Marli. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC, 2002.
- ARROYO, Margarete. Transitando entre o "Formal" e o "Informal": um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 77-90.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 76-106, abr./nov. 2000.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2003.
- 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.

- COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.
- ESTRELA, Maria Tereza; ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Lisboa: FPCE-UL/INAFOP/HE, 2002.
- FIGUEIREDO, Sérgio. Educação musical e realidade social: uma experiência na comunidade cafuzá de José Boiteux – Santa Catarina. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6.; ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 1., 1997, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1997. p. 85-95.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 67-74.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane. (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação de professores como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LINDEMEYER, Rafael Peres. *Instrumentos de pesquisa: como elaborá-los para obter melhores resultados em levantamentos de dados*. 2002. Monografia (Graduação em Estatística)–Instituto de Matemática - Departamento de Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *A formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999.
- OLIVEIRA, Alda. Currículo de música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 1999. p. 17-38.
- PENNA, Maura. *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.
- PEREIRA, Júlio E. D. A formação de professores nas licenciaturas: dilemas e novas perspectivas.. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 1998. p. 45-60.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador, 1997. p.13-20.
- _____. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção do docente. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 137-146.
- SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6).
- SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London:Routledge, 1999.

Recebido em 14/06/2004

Aprovado em 19/07/2004

A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio

Daniela Dotto Machado

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
daniela_dotto@uol.com.br

Resumo. A pesquisa de que trato neste artigo teve como objetivo investigar as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. Para a análise dos dados tomei como fundamentação teórica a noção de competência de Philippe Perrenoud. Nesse estudo empreguei o método de *survey*. Através dele foram selecionados 12 professores de música atuantes no ensino fundamental e médio de Santa Maria (RS), que participaram da pesquisa. As informações dos docentes foram coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas. Sete competências docentes foram identificadas: 1) elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; 2) organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos; 3) administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; 4) administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; 5) conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; 6) relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites; e 7) manter-se em continuado processo de formação profissional.

Palavras-chave: competências docentes, formação de professores, formação continuada de professores

Abstract. This research aimed to investigate the teaching competencies necessary for the exercise of the musical-pedagogical practice in the school context, from the perspective of elementary and high school music teachers. The theoretical framework adopted was that of Philippe Perrenoud. The method chosen to carry out this research was the survey. Twelve active music teachers of elementary and high school levels in Santa Maria (RS) were investigated. Data were collected through semi-structured interviews. Seven competencies were identified: 1) To elaborate and develop proposals for music teaching within the school context; 2) To organize and direct “interesting” situations of music learning for the students; 3) To administrate the progression of musical learning among the students; 4) To administrate the funds that the school dispose for music making; 5) To conquer the value of music teaching in the school context; 6) To have a relationship with the students but setting some limits; and 7) to maintain an updated the process of professional learning.

Keywords: teaching competencies, teacher initial education, in-service education

Introdução

Na literatura da área da educação musical, a formação dos professores de música, que se destinam a atuar no ensino básico, tem se tornado um dos assuntos mais enfatizados, uma vez que os cursos de licenciatura em música não têm contribu-

ído totalmente à qualificação dos docentes para enfrentarem a realidade do mercado de trabalho (Beineke, 2001; Hentschke, 2000; Souza, 1997). Em função disso, e de outras constatações, como a amplitude que pode ter a atuação prática dos profes-

sores de música na sociedade (Hentschke, 2001; Oliveira, 2001; Souza, 2001), a necessidade de um perfil profissional mais adequado às exigências atuais e as novas determinações legais com relação à formação dos professores, é que se tem cada vez mais discutido a formação continuada dos docentes.

Publicações da área educacional encontradas revelam que muitos dos programas de formação continuada oferecidos até então têm ignorado as questões que norteiam as práticas pedagógicas, e não contribuem para o desenvolvimento de competências docentes e uma maior autonomia e criticidade desses profissionais na realização de suas práticas educativas (ver Barilli, 1998; Gutierrez, 2001). Na área específica de educação musical, pude ainda averiguar a existência de poucas pesquisas sobre os cursos ou programas de formação continuada existentes e/ou relatos de experiências que buscam informações para alimentar discussões sobre a formação continuada dos professores. Desse modo, visando auxiliar nas discussões e nas elaborações de programas de formação continuada para os docentes de música em serviço, essa pesquisa, de que trato neste artigo, foi proposta e realizada tendo como objetivo identificar as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar.

Este artigo apresenta-se dividido em quatro partes. Na primeira parte abordo, de forma breve, o processo de adoção do termo "competência" na área educativa e a relevância de se desenvolver pesquisas na ótica dos docentes. Na segunda, apresento a noção de competência que utilizo como fundamentação teórica para análise dos dados colhidos por esse estudo. Na terceira, procuro descrever sucintamente o método de pesquisa utilizado. Na quarta, trato das competências docentes identificadas na visão dos professores de música, as quais são necessárias à prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio.

A inserção da noção de competência na educação

Na atualidade, o uso da noção de competência não se constitui em uma novidade, pois há tempos vem sendo utilizada em diversos contextos e com diferentes significados (Ropé; Tanguy, 1997). No entanto, seu conceito emerge numa tentativa de identificar a ampliação e o singular enriquecimento das habilidades, conhecimentos e entendimento demandados no cenário contemporâneo para uma *performance* trabalhista satisfatória (Zúñiga, 2000).

Na educação, a noção de competência tem sido incorporada numa tentativa de aproximar a escola ao mundo do trabalho (Ramos, 2001), pois, como tem sido possível averiguar, o tipo de educação oferecido tem se apresentado distante das demandas da atuação prática profissional, acarretando um despreparo dos jovens ao ingresso no mercado de trabalho. Em função disso é que Tanguy (1997) afirma que o movimento pedagógico centrado na competência foi assumido inicialmente no ensino técnico e profissionalizante.

Ainda, é possível verificar que a noção de competência foi surgindo e foi sendo empregada cada vez mais ao se tratar da formação dos professores diante das mudanças nas funções sociais da educação e da escola, que têm ressignificado tal atividade profissional. Vista desse modo, a atividade docente buscou superar o ato técnico que era dado ao ofício de ensinar.

No Brasil, com o sancionamento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) no ano de 1996, a noção de competência aparece sendo utilizada nos novos documentos governamentais que se destinam a guiar os diversos níveis de ensino, desde o básico até o superior.

Diante das novas determinações governamentais, a necessidade de um perfil dos docentes mais adequado às demandas do mercado de trabalho é reforçada, acarretando discussões no âmbito acadêmico, principalmente com relação às formações (inicial e/ou continuada) dos docentes. É possível perceber que esse assunto tem aparecido ressaltado nas publicações de autores da literatura nacional e internacional da área da educação, dos quais destaco: Kincheloe (1997); Marcelo García (1995, 1999); Perrenoud (2000, 2001a; 2001b); Schön (1995, 2000). Na área da educação musical brasileira verifico autores que também refletem sobre esse assunto, como: Arroyo (1991), Beineke (2000, 2001), Del Ben (2001), Figueiredo (1997), Hentschke (2000, 2001), Hentschke e Oliveira (2000), Souza (1997, 2001).

Na busca por contribuir com as reflexões em torno da formação docente, bem como para a reestruturação e a criação de novas propostas de formação inicial e continuada desses profissionais, pesquisas pertencentes à linha de formação de professores vêm sendo realizadas. Inúmeras dessas investigações são efetuadas tendo como foco a análise dos depoimentos de docentes.

A ótica docente como foco de análise em pesquisas na área educativa

Pesquisadores educacionais, ao perceberem e assumirem o protagonismo dos docentes, reconhecendo-os como um dos principais agentes envolvidos no processo educativo (Nóvoa, 1995; Pimenta, 1997), entendem que o fato de os mesmos participarem de pesquisas, expondo suas percepções, idéias e concepções, torna-se imprescindível para entender suas atuações práticas de ensino, assim como suas formações profissionais. Nesse sentido, Del Ben (2001) aponta a necessidade de superação da representação social de que os docentes sejam agentes passivos e não reflexivos. Como essa mesma pesquisadora destaca, ao refletir sobre a literatura da área educacional:

Assumir o protagonismo dos professores supõe aceitar sua capacidade de fazer julgamentos, refletir e tomar decisões, tendo como base suas próprias concepções, crenças, conhecimentos e experiências, articulados com suas percepções sobre os alunos e com fatores externos à sua atuação, pré-figurados, de uma forma ou de outra, em contextos sociais e institucionais particulares. (Del Ben, 2001, f. 24).

Assim, estudos como esse, que se dedicam à análise da ótica de docentes, são propostos e efetuados na tentativa de melhor entender e modificar qualitativamente tanto as formações como as práticas pedagógicas desses profissionais. É possível destacar que na área de educação musical algumas pesquisas foram realizadas sobre a temática “competências docentes”, focalizando o estudo de depoimentos de professores.

A definição de competência tomada para a análise dos dados: noção de Philippe Perrenoud

Na investigação realizada, a expressão “competências profissionais” foi entendida pela ótica de Philippe Perrenoud, como uma gama variada de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados na atuação prática da profissão, podendo ser de ordem cognitiva, afetiva e prática (Perrenoud et al., 2001, p. 12). Nessa perspectiva, tendo como base as concepções de Pierre Bourdieu, a definição de competência é defendida por Philippe Perrenoud como sendo a capacidade humana de mobilizar diversos recursos¹ com o propósito de enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura (Perrenoud, 1999).

Segundo Perrenoud (2000, p. 15), as competências profissionais são construídas no decorrer da formação como também do exercício prático. Nesse sentido, o processo de construção e o grau de complexidade da competência depende das circunstâncias ou situações enfrentadas pelo professor. É a partir do reconhecimento da ordem de complexidade de tais situações que uma competência será edificada.

A construção de uma competência parece ser uma tarefa impossível de acontecer sem a elaboração de esquemas de mobilização de recursos (Perrenoud, 1999). O termo “esquemas” é compreendido e empregado, na ótica do autor, na mesma perspectiva de Jean Piaget. Ou seja, como uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação que, por permitir acomodações menores, enfrenta uma gama de situações que possuem estruturas idênticas (Perrenoud, 1999, p. 23). Perrenoud (2001b, p. 161) chama de esquemas de ação “[...] aquilo que, em ação, é transferível, generalizável ou diferenciado entre uma a situação e outra; em outras palavras, aquilo que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação”.

Como aborda Philippe Perrenoud, sua noção de competência insiste em quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, saber-fazer ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, submetidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (Perrenoud, 2000, p. 15).

¹ Como destaca o autor, essa concepção “[...] acrescenta o valor de uso dos recursos mobilizados, assim como uma receita culinária engrandece seus ingredientes, pois ordena-os, funde-os em uma totalidade mais rica do que sua simples união aditiva” (Perrenoud, 1999, p. 28, grifo do autor).

Na ótica de Perrenoud (2000), descrever uma competência evoca três aspectos: os tipos de situações, a natureza dos esquemas de pensamento e os recursos mobilizados.

Método de investigação

Ao refletir sobre o objetivo desse estudo e as características dos métodos de pesquisa existentes, optei por utilizar o método de *survey*. O método de *survey* não se refere necessariamente a um estudo de todos os componentes de uma população, mas a uma amostra representativa da mesma (Babbie, 1999; Cohen; Manion, 1994).

O método de *survey* que foi empregado possui desenho interseccional (ou *cross-sectional*); nesse tipo de desenho de *survey* a coleta dos dados é realizada uma única vez, em um determinado período de tempo, com cada indivíduo da amostra selecionada (Babbie, 1999, p. 101). A decisão de optar por esse tipo de desenho de *survey* ocorreu a partir das reflexões que realizei sobre o objetivo geral dessa investigação, os recursos financeiros e o tempo disponível para a sua realização.

Amostra da pesquisa

Para a seleção dos professores de música que fizeram parte da amostra dessa pesquisa, foram realizadas duas etapas seletivas.

Na primeira etapa de seleção da amostra totalizei 17 professores de música. Tal processo de seleção da amostra ocorreu tendo em vista três critérios de seleção, que foram os seguintes: 1) atuar como professor de música em escola(s) pública(s) e/ou privada(s) do ensino fundamental (de 5ª à 8ª séries) e ensino médio da cidade de Santa Maria (RS); 2) desenvolver propostas de ensino musical nessas escolas, independentemente das mesmas estarem inseridas no currículo (disciplina) ou fora dele (como banda, grupo instrumental, coral – desde que a oferta fosse gratuita); e 3) aceitar colaborar com a pesquisa.

A segunda etapa de seleção ocorreu diante da necessidade e possibilidade de se realizar um refinamento da amostra. Assim, objetivando garantir uma representatividade de cerca de 70% da amostra da primeira etapa de seleção, foram selecionados 12 indivíduos dos 17 resultantes da listagem da amostra da primeira etapa.

Instrumento de coleta de dados: entrevista semi-estruturada

Na realização da pesquisa, utilizei, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada. É mister ressaltar que para a realização da coleta de dados com a utilização da entrevista semi-estruturada elaborarei um roteiro para a mesma, a fim de que diminuíssem as chances de perda de dados importantes à pesquisa.

Procedimentos de análise dos dados

O processo de análise dos dados englobou: 1) a transcrição das entrevistas realizadas; 2) a categorização das respostas fornecidas pelos professores entrevistados de acordo com: a formação profissional; a atuação profissional e a prática pedagógico-musical na escola *versus* competências docentes; 3) análise qualitativa de dados através de sua codificação por assuntos relevantes à pesquisa; 4) redação dos resultados e discussão dos mesmos; e 5) textualização² das falas das entrevistas que foram transcritas.

Resultados da pesquisa: as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio, na visão dos professores de música

Elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar

Da totalidade dos docentes entrevistados, 83,33% apontam a necessidade de os professores de música apresentarem interesse e disposição para elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar, pois, como salienta um professor: “ele [o professor de música] tem que ter um projeto de trabalho”. Essa competência torna-se relevante à realização da prática pedagógico-musical específica no contexto escolar, pois foi constatada a inexistência de disciplinas³ e currículos estruturados específicos destinados ao ensino musical no ensino fundamental e médio onde os professores entrevistados atuam.

Desses 83,33% de docentes, 90% salientaram a necessidade de as propostas de ensino musical irem ao encontro dos interesses dos educandos:

“[...] Eu acho que basicamente isso: o que que eu quero [...] e o interesse dos alunos também acho que conta. [...] Eu acho que [é] baseado em cima disso que eu vou montar uma proposta.”

² Segundo Gattaz (1996), o processo de textualização caracteriza-se por uma reformulação dos dados que foram transcritos literalmente dos depoimentos dos indivíduos.

³ Refiro-me às disciplinas de música propriamente ditas, não às de “educação artística”.

Como aparece apontado na literatura da educação musical, talvez o embate entre as práticas de ensino musical e as expectativas e interesses dos alunos possa ter sido uma das causas da grande insatisfação de alunos e de professores de música na escola, ao longo dos últimos tempos (Souza, 2000). Como destaca Souza (2000), a insatisfação quanto às vivências musicais ofertadas no ambiente escolar tem desencadeado a evasão dos alunos e a desistência dos professores de música de suas práticas de ensino.

O fato de os professores de música acreditarem ser importante considerar os interesses dos alunos na elaboração de suas propostas de ensino musical denota que tais profissionais estão reconhecendo e valorizando as outras vivências musicais que não somente as oferecidas na escola. Assim, ao refletir sobre a ótica dos docentes e dos autores da área da educação musical (Souza, 2000; Tourinho, 1995), é possível inferir que as propostas de ensino musical precisam ser sustentadas no contexto escolar não só como área de conhecimento, mas também por meio do sentido e da importância que os saberes musicais têm na formação e na vida dos alunos.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos

Durante suas atuações profissionais ensinando música, 58,33% dos professores entrevistados revelaram que um dos problemas que dificultam a aprendizagem musical dos discentes é a falta de concentração, interesse e motivação dos mesmos com relação às situações de aprendizagem⁴ que são promovidas na realização das propostas de ensino musical no contexto escolar. Em função disso, esses docentes demonstraram acreditar que os professores de música necessitam organizar situações de aprendizagens “interessantes”⁵ aos alunos, porque elas podem facilitar o aprendizado e aumentar o interesse deles pelas aulas de música. Defendendo a importância dessa competência docente à prática de ensino musical, destaco o relato que segue:

Eu acho que se você chegar e quiser dar teoria para eles, isso aí eles não vão aceitar. Então tu tens que levar, por exemplo, todos elementos da música de um modo lúdico, para que eles achem interessante. Se tu fores lá dar pausa, tempo, notação, eles odeiam isso, dado assim como conteúdo. [...] Tem que ser um professor criativo, que ele saiba transformar todo esse conteúdo em aulas práticas e lúdicas.

Como defende Perrenoud (1999), os docentes devem possibilitar espaços para os interesses dos discentes. Contudo, compreende que “o professor não está ali para atender a qualquer preço as demandas dos alunos”, mas, sim, realizar negociações, escutando sugestões e críticas dos discentes para que possa enfrentar melhor as situações com que irá se deparar durante o processo de ensino e aprendizagem (Perrenoud, 1999, p. 62). Não obstante, o fato de os professores possibilitarem lugar às sugestões e interesses discentes no ensino de música sugere que os docentes talvez estejam cientes que das experimentações que os alunos realizam são produzidos conhecimentos, representações e significados que não podem ser ignorados no processo de ensino e aprendizagem musical.

Além disso, destaca-se ainda que 25% dos docentes que participaram da pesquisa abordaram a necessidade dos professores de música partirem das representações que seus discentes possuem sobre música, como ilustram os relatos que seguem:

Faz a ligação da tua vivência com as deles [...] Por exemplo, [...] o gosto musical é traduzido pelas vivências [...] da tua vida, através dos teus pais, através dos teus irmãos, através dos teus amigos. Então, disso aí é que eu acho importante partir para começar a produzir qualquer coisa.

Nesse sentido, as falas dos docentes concordam com Perrenoud (2000, p. 28) quando afirma que “[...] o aprendiz não é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, ‘muitas coisas’, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente”.

Administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos

Da totalidade dos docentes entrevistados, 91,66% defendem a necessidade de os professores de música administrarem a progressão de aprendizagens musicais dos alunos. Na visão desses docentes essa competência é considerada importante, pois nem todos os alunos pensam e aprendem música ao mesmo tempo e do mesmo modo, como salienta a fala que segue:

[...] às vezes para mim é fácil assimilar um conhecimento, peguei, pronto. Mas **ninguém pensa igual**, graças a Deus. É preciso você também conhecer os limites, a potencialidade de cada um que trabalha contigo (grifo meu).

⁴ A expressão “situações de aprendizagem” é utilizada nessa pesquisa entendida na ótica de Perrenoud (2000). Segundo o autor, essa expressão “acentua a vontade de conceber situações didáticas ótimas, inclusive e principalmente para os alunos que não aprendem ouvindo lições. As situações assim concebidas distanciam-se dos exercícios clássicos, que apenas exigem a operacionalização de um procedimento conhecido.” (Perrenoud, 2000, p. 25).

⁵ O termo “interessantes” foi adotado por ser constantemente utilizado pelos docentes, diante de suas preocupações em contemplar os interesses dos educandos.

Em função dessa constatação, pude verificar, de acordo com a ótica dos docentes entrevistados, que aos professores de música é demandada a construção de seqüências didáticas de acordo com o nível dos alunos. Não obstante, ao colocar tais seqüências em prática, esses profissionais devem observar e acompanhar cuidadosamente os desenvolvimentos de seus alunos para que possam propor ou inserir, caso necessário, outras situações de aprendizagem. Desse modo, os professores podem conduzir os alunos em seus processos de aprendizagem sem que os mesmos “queimem”⁶ etapas.

No desenvolvimento do ensino musical nos contextos escolares, 8,33% dos docentes entrevistados, ao perceberem a existência de alunos com níveis e possibilidades distintas de habilidade instrumental, acreditam ser imprescindíveis aos professores atitudes quanto à não exclusão de alunos iniciantes ou com maiores dificuldades. Assim, os docentes entrevistados sugerem que o professor de música deve promover vivências musicais em grupo, propiciando que todos os alunos possam participar independentemente dos níveis e possibilidades nos quais possam se encontrar.

Nesse sentido, os relatos desses docentes revelam a necessidade dos professores de música respeitarem e saberem lidar como essas diferenças entre as pessoas, com muita paciência. Desse modo, entendo que os depoimentos docentes parecem concordar com Perrenoud (2000, p. 41) quando afirma que “não se pode programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais”, devido às diferenças entre as pessoas e suas respectivas autonomias.

Administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música

Da totalidade dos professores entrevistados, 66,66% demonstram insatisfação quanto aos espaços físicos e os materiais didáticos disponíveis para o desenvolvimento das atividades musicais nas escolas de ensino fundamental e médio onde lecionam. A partir dos relatos dos professores entrevistados que não possuem salas de aulas apropriadas e/ou específicas para a realização do ensino de música nas escolas, verifiquei que as práticas de ensino musicais têm exigido desses docentes muita criatividade e disposição para realizar o aproveitamento dos espaços físicos disponíveis.

Através dos relatos dos docentes averigüei a necessidade de os professores de música domina-

rem e utilizarem recursos tecnológicos na aula de música. No entanto, apenas 33,33% dos docentes entrevistados os têm à sua disposição na escola. Entre tais recursos didáticos utilizados para motivar e efetivar a aprendizagem musical dos alunos, 25% professores de música destacam a Internet. Assim, 33% dos docentes ressaltam que é necessário aos professores de música “[...] saber ocupar todos os meios tecnológicos que ela [a escola] lhe propõe [...]”. Entendo que os professores de música, ao fazerem uso de computadores, programas, Internet ou quaisquer outros recursos tecnológicos no ensino musical no contexto escolar, estão fornecendo uma educação mais interessante e relevante aos alunos, pois os preparam para utilizar esses recursos também em suas vidas, fora da escola. Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 127) destaca que:

Ninguém pensa que, utilizando um quadro-negro em aula, preparem-se os alunos para usá-lo na vida. Com o computador é diferente. Não é um instrumento próprio da escola, bem ao contrário. Pode-se esperar que, ao utilizá-lo nesse âmbito, os alunos aprendam a fazê-lo em outros contextos. (Perrenoud, 2000, p. 127).

Ao refletir sobre os avanços tecnológicos e suas influências na educação musical dos estudantes, Souza (2000, p. 53) entende que, na atualidade, os professores de música têm a possibilidade de “responder aos desafios tecnológicos e lidar com as influências das transformações globais na formação musical”.

Conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar

Todos os professores de música entrevistados acreditam que tanto os alunos quanto as instituições onde lecionam gostam e valorizam as atividades musicais desenvolvidas na atualidade, nas escolas de ensino fundamental e médio. No entanto isso não ocorreu, segundo a maioria dos relatos, desde o princípio da inserção e atuação desses educadores no contexto escolar. Ou seja, a conquista da valorização da prática pedagógico-musical no contexto escolar tem exigido grande empenho desses profissionais desde o início da realização de seus trabalhos. Pode-se verificar isso no relato a seguir:

Eu acho [que a valorização ocorreu a partir] da minha prática. Por exemplo, [...] depois que você se estabelece dentro da escola, que você mostra como é que é o seu trabalho, as pessoas lhe respeitam como o profissional que você é.

Vale ressaltar que 75% dos docentes afirmam que esse reconhecimento aconteceu não só pelos membros da administração escolar, mas também pelos professores das outras disciplinas da escola

⁶ Termo utilizado por um dos docentes.

que inicialmente não reconheciam a música como área de conhecimento, desvalorizando o trabalho e a atuação dos docentes entrevistados, como relata um dos professores:

Eu tive dificuldade quando eu comecei. Há quase 20 anos, os professores diziam assim "é..., você ganha muito para fazer o que faz". Aí, um dia, [...] eu preparei os alunos organizei tudo e não fui num dia antes [da apresentação]. Eu não fui para deixar o último ensaio com uma das professoras. Aí, eu mostrei para ela que era importante. Que não era assim como eu vou dizer assim, vai lá e não faz nada. Claro, não tem coisa melhor do mundo que trabalhar cantando. Não tem! [...] Aí, eu mostrei que não era uma brincadeira. Eu acho que é por aí, a gente tem que mostrar que a coisa não é assim, que tu tens que ter uma competência para poder trabalhar com eles. Não é uma brincadeira. É um trabalho como qualquer outro. Acho que até mais difícil, porque o outro dá o exercício no quadro enquanto a gente fica trabalhando com um monte de idéias, com tentar organizar todo mundo ao mesmo tempo. Eu acho que você tem que ter uma competência dentro de classe, nesse sentido, assim de mostrar o quanto são importantes as coisas para não ficar só na brincadeira. E mesmo com esse tom de brincadeira, fazer uma coisa séria.

Os professores entrevistados são unânimes ao afirmar que os professores de música devem lutar, através da realização de um trabalho de boa qualidade, pela valorização e respeito profissional por parte de toda a comunidade escolar.

Relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites

Embora todos os professores entrevistados possibilitem espaços para as brincadeiras e conversas, eles salientaram a necessidade de os professores de música fazerem com que os alunos compreendam que a relação de amizade estabelecida entre eles deve possuir limites fundamentais para o convívio entre ambos (professor e alunos):

[...] eu sempre coloco limites para eles. Eu mostro até onde eu posso ser aquela pessoa simpática, alegre, legal, que brinca ensinando. Mas, eu também já mostrei para eles onde é que eu preciso deixar de brincar e falar mais sério.

Ao refletir sobre as falas dos entrevistados, foi possível verificar a necessidade de o professor de música saber quando e como chegar nos alunos e interferir, numa tentativa de esclarecer as condutas exigidas do grupo para participar da aula de música e/ou demandadas ao relacionamento social.

A partir dos relatos dos docentes, averigüei que a aula de música, assim como as aulas das outras disciplinas propostas pela escola, busca, entre seus objetivos, preparar os alunos para enfrentar a vida e atuar na realidade do mundo. Assim, os resultados desta pesquisa concordam com os alcançados por Del Ben (2001):

[...] as professoras não buscam somente desenvolver um conjunto de habilidades musicais específicas, sem que isso leve a alguma transformação ou contribua de algum modo para as formas de pensar, sentir e agir de seus alunos. Não estão preocupadas somente com a formação musical específica dos alunos. (Del Ben, 2001, f. 240).

Desse modo, mesmo que a relação entre professores e alunos seja, em sua maioria, caracterizada pela amizade, exige estipulação de alguns limites pelo professor aos educandos. Sem tais limites, como o respeito e o discernimento do que é permitido ou não de ser feito nas aulas de música, não existem maneiras de organizar e desenvolver uma prática pedagógico-musical no contexto escolar, como foi possível se constatar nos relatos dos professores entrevistados.

Manter-se em continuado processo de formação profissional

Verifiquei nos relatos da totalidade dos docentes que suas formações não os têm preparado suficientemente para lecionarem música nos contextos escolares. Desse modo, os docentes entrevistados mencionaram que tentam buscar alternativas para melhorar suas qualificações e, conseqüentemente, suas práticas pedagógico-musicais. Uma delas é a aquisição de materiais como livros, revistas, jornais, uso da Internet e a realização de outras atividades, como ir a concerto e ouvir rádio. Além da procura e utilização desses recursos, 75% dos docentes destacam a realização de cursos de formação continuada, como salienta a fala que segue:

Ele [o professor de música] tem que estar sintonizado também com o que está acontecendo no mundo, o que que está acontecendo além da sala de aula, ele tem que estar atento ao que a sociedade, as pessoas estão cogitando sobre o pensar da humanidade, ele tem que estar sempre atento, buscando.

Entre as justificativas dadas por esses 75% dos docentes para a procura da formação continuada salienta-se a velocidade com que as novas informações e conhecimentos são produzidos e comunicados. Pude constatar que a aquisição de saberes atualizados é relevante à prática dos docentes, pois precisam estar contextualizados para motivar seus alunos, inclusive, através de temáticas atuais em torno da música. Confirmando a afirmação dos docentes, Barilli (1998, p. 44) afirma que

[...] hoje, a velocidade e dinamismo com que o conhecimento é produzido e transmitido fazendo com que, num curto espaço de tempo esse mesmo conhecimento se torne obsoleto, exige do professor uma constante capacitação, não somente para preparar o aluno para o mercado de trabalho, como também para fazer uso da tecnologia no ensino.

Verifiquei através dos relatos docentes que, independentemente de realizarem ou não formação continuada, 91,66% acreditam que “manter-se em contínuo processo de formação profissional” é uma competência necessária ao professor de música atuante no ensino fundamental e médio:

[...] eu vejo sempre importante fazer uma comparação. Uma casa sem alicerce, ela não dura muito tempo de pé. Um profissional sem reforçar os seus alicerces, ele também não consegue se manter, mas também não só isso. Quando eu digo não só isso, é que ele tem que buscar essa formação [continuada], ele não pode ficar somente no tradicional.

Esse resultado aponta para o que tem sido ressaltado na literatura da área da educação musical nos últimos tempos. Do mesmo modo que os docentes, Hentschke (2000) entende que os professores de música não devem se contentar com a formação recebida em cursos superiores de licenciatura em música. Conforme essa pesquisadora, os professores em serviço necessitam recorrer continuamente às atividades de formação continuada existentes, para que possam ter maior contato com a literatura da área da educação musical e trocar informações com outros professores de música sobre suas práticas educativas.

Conclusão

Ao tomar o referencial de competências de Philippe Perrenoud como auxiliar para a discussão dos dados, percebi que ele não contempla todas as competências docentes necessárias aos professores de música identificadas na visão dos entrevistados. Talvez isso ocorra pelas particularidades do ensino musical no contexto educacional onde os docentes entrevistados atuam. Nesse sentido, os dados dessa pesquisa reforçam o que Perrenoud (2000, p. 14) tem salientado com relação ao fato de que um referencial de competência não é e não pode ser visto como algo definitivo, exaustivo.

Considero que as sete competências verificadas por esse estudo são frutos de um primeiro mapeamento sobre esse assunto. Sugiro que outras investigações semelhantes a essa sejam realizadas em diferentes contextos de ensino, uma vez que competências docentes, iguais ou não às apontadas pelos professores de música entrevistados nessa pesquisa, podem ser identificadas. A partir desses dados talvez se possa oferecer uma formação continuada aos professores, direcionada para auxiliá-los a desenvolver as competências docentes necessárias, de acordo com a realidade que enfrentam.

Referências

- ARROYO, M. A formação do educador no Brasil: contemporaneidade e pluralidade cultural. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 64-69, 1991.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- BARILLI, E. C. V. Formação continuada de professores: por quê? como? e para quê? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: ENSP, v. 26, n. 143, p. 43-46, out./nov./dez. 1998.
- BEINEKE, V. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 87-96, 2001.
- COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.
- DEL BEN, L. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- FIGUEIREDO, S. L. F de. Educação musical e realidade social: uma experiência na comunidade cafuza de José Boiteux – Santa Catarina. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6.; ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 1., 1997, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1997. p. 85-95.
- GATTAZ, A. C. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 135-140.
- GUTIERREZ, C. A. *Formação continuada de professores na escola cidadã*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.
- HENTSCHKE, L. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000. p. 79-89.
- _____. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 67-74.
- HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Org.) *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 47-64.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

- MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os docentes e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- _____. *A formação de docentes: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999.
- NÓVOA, A. Nota de apresentação. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 9-10.
- OLIVEIRA, A. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 19-40.
- PERRENOUD, P. *Construindo as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- _____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2001a.
- _____. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomadas de consciência. In: PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: ARTMED, 2001b. p. 161-184.
- PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- RAMOS, M. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução de Patrícia Ramos. Campinas: Papirus, 1997.
- SCHÖN, D. Formar docentes como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.
- _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SOUZA, J. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. *Seminário...* Salvador, 1997. p.13-20.
- _____. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In: SOUZA, J. (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 33-43.
- _____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., Uberlândia, 2001. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 85-92.
- TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução de Patrícia Ramos. Campinas: Papirus, 1997. p. 167-200.
- TOURINHO, C. Cultura, repertório e aula de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4., 1995, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 1995. p. 45-54.
- ZÚÑIGA, F. V. De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, Porto Alegre, n. 149, p. 9-23, mayo/agosto 2000.

Recebido em 14/06/2004

Aprovado em 21/07/2004

Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas

Maria Teresa de Beaumont

Conservatório Estadual de Música e Centro Interescolar de Artes Raul Belém (CEMARB) / Araguari-MG
teresabeaumont@hotmail.com

Resumo. O artigo apresenta parte das discussões realizadas por ocasião de uma pesquisa¹ a respeito do panorama dos ensinamentos de Música em escolas das redes pública e particular, nas cidades mineiras de Araguari e Uberlândia. Situada na interface entre as áreas de educação e educação musical, inscrevemos a investigação na abordagem de pesquisa qualitativa, utilizando como metodologia a história oral temática. Focalizamos as considerações deste texto em duas seções. Na primeira, descrevemos os objetivos, as questões de pesquisa e, mais minuciosamente, a metodologia, por se tratar de uma proposta que privilegia narrativas de professores/as no processo de investigação. Na segunda seção, apresentamos as principais análises realizadas sobre o par *saberes e práticas*, desenvolvidas a partir das narrativas.

Palavras-chave: saberes e práticas docentes, ensino fundamental, formação musical

Abstract. This article is a piece from a research about the panorama of the music teaching practices at public and private schools of Araguari and Uberlândia, Brazil. Located in the interface between the areas of Education and Music Education, we adopted a qualitative approach, using the thematic oral History methodology. This text is divided in two sections. In the first, we describe the objectives, the subjects and, more thoroughly, the methodology of the research, because it is a proposal that privileges teachers' narratives in the process of the investigation. In the second section, we present the main analyses developed from the narratives considering teachers' knowledge and practices.

Keywords: teachers' knowledge and practices, elementary education, initial education in music

Os passos no caminho...

Consideramos interessante descrever, inicialmente, a trajetória metodológica, devido às possibilidades que a história oral permite às pesquisas no

campo da educação musical, sobretudo àquelas que focalizam as concepções e ações docentes. Iniciemos, portanto, pela descrição dos caminhos que le-

¹ Trata-se da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, nos anos de 2002 e 2003, cuja dissertação intitula-se Paisagens Polifônicas da Música na Escola: Saberes e Práticas Docentes, elaborada sob orientação da Prof^a Dr^a Selva Guimarães Fonseca, com apoio financeiro da Capes.

varam à temática e culminaram na elaboração do projeto de pesquisa, seguindo pela exposição dos passos trilhados através da história oral temática.

Muitos foram os caminhos que me² conduzi-ram às inquietações que deram origem à pesquisa realizada, e narrá-los me remete a experiências pessoais e profissionais significativas que vieram à tona quando me propus a descrever minha trajetória acadêmica. De maneira central encontram-se os problemas suscitados por minha própria prática e reflexões como professora, os quais me conduziram ao interesse pela temática do ensino de Música³, bem como ao objetivo dessa investigação.

Minha carreira profissional teve início como professora do Conservatório Estadual de Música de Araguari – em Araguari (MG) – em 1990. Um ano depois de ingressar no conservatório, houve uma experiência com aulas de Metodologia de Ensino, no Curso de Graduação em Matemática da antiga FAFI – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari, durante três anos. Esses 14 anos foram plenos ora de alegrias e esperanças, ora de decepções e desilusões, mas, sobretudo, de transformações e indagações, não apenas no que se refere ao saber disciplinar, fruto do estudo, da reflexão, da teoria, mas também dos demais saberes, como o saber das ciências da educação, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica – categorizados por Gauthier (1998, p. 30).

Uma dessas transformações ocorreu em 1998, ano em que atuei em um curso de formação musical para professoras, o Projeto Música na Escola, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Da reflexão sobre idéias, limites e possibilidades, de leituras e da participação em cursos e congressos científicos, cogitei que ainda que se discutisse, há muito tempo, sobre a presença da arte na vida infantil, simultaneamente ao desenvolvimento da fala, da escrita e da aquisição de outros conhecimentos, a ênfase dada à aquisição das linguagens verbal e numérica, por exemplo, não correspondia àquela dada à linguagem artística. Supunha que esta, além de ocupar pouco espaço na educação escolar, geralmente era trabalhada por professores que possuíam pouca ou nenhuma formação musical.

Dessa forma, elaborei alguns questionamentos, assim divididos:

A) Questões referentes à prática do ensino de Música nas escolas públicas e particulares:

A.1) O ensino de Música está ocorrendo nessas escolas?

A.2) Tem sido privilegiada alguma das modalidades da área de Arte ou todas elas têm sido trabalhadas nas escolas?

A.3) Em que ocasiões e/ou circunstâncias esse ensino está ocorrendo: esporadicamente, nas festas das datas comemorativas como Páscoa, Dia das mães, etc., ou no cotidiano escolar enquanto área de conhecimento?

A.4) Além de sua especificidade, existe um trabalho interdisciplinar, interconectando a área de Música às demais áreas de conhecimento?

B) Questões referentes à formação em Música das professoras:

B.1) A professora é, e/ou se sente, preparada para o trabalho com Música nas escolas?

B.2) Essa formação é continuada ou apenas inicial? Ocorre em alguma disciplina do curso de Graduação em Pedagogia ou outros cursos de formação de professores? Qual seria essa disciplina? Quem a ministra?

B.3) Que modalidades da área de Arte são contempladas nessa disciplina? Existe uma abordagem interdisciplinar entre as modalidades de Arte e entre estas e as demais áreas de conhecimento escolar?

A confiança no fato de que todas essas questões eram pertinentes e justificavam a relevância de pesquisas que apontassem caminhos no sentido de responder a essas e a outras perguntas me levou a destacar aquelas que considereei as mais instigantes, e redigi em três partes: 1) *Existe*, no espaço escolar da educação infantil e do ensino fundamental, de um modo geral e, em especial nas escolas da nossa região, um trabalho interdisciplinar entre a área de Música e as demais áreas do conhecimento escolar?; 2) A Música *pode* ser considerada elemento articulador das demais áreas de conhecimento escolar, propiciando um trabalho interdisciplinar nesses níveis de ensino, não deixando de ser contemplada enquanto área do conhecimento?; e 3) Na ausência do professor especialista em Música, a pro-

² O trecho inicial dessa seção encontra-se na primeira pessoa do singular devido aos acontecimentos e comentários descritos dizerem respeito apenas à pesquisadora.

³ Optamos pela grafia com letra maiúscula para designarmos Música como área de conhecimento e disciplina escolar.

posta interdisciplinar *seria* um caminho facilitador do trabalho da professora, com Música, nesses níveis de ensino?

A possibilidade das professoras⁴ e dos professores especialistas abordarem a área de Música numa perspectiva interdisciplinar, de maneira reflexiva e crítica, justificava meu interesse por essa temática. Porém, o dinamismo do processo da pesquisa promoveu um afastamento dessa questão do centro da investigação, conforme narrarei adiante. Promoveu, ainda, a reestruturação das questões de pesquisa, que passaram a ser: 1) Qual é o espaço ocupado pelo ensino de Música nas escolas?; 2) A quem cabe a tarefa de ministrar esse ensino?; e 3) De que forma a Música se relaciona às demais áreas do conhecimento escolar?

A partir dessas questões, nos propusemos a realizar essa investigação com o objetivo geral de compreender a inter-relação entre os saberes e as práticas educativas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de Música em escolas da rede pública e particular, na educação infantil e anos iniciais⁵ do ensino fundamental. Como objetivos específicos, estabelecemos: analisar os saberes e os processos de formação musical de professoras e professores de musicalização que atuam em classes de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em escolas das redes pública – municipal e estadual – e particular de ensino; analisar os espaços ocupados pelas práticas de ensino de Música realizadas por esses profissionais: professoras e especialistas; e refletir sobre as relações existentes, e em vias de construção, entre a Música e as demais disciplinas curriculares, nas práticas desempenhadas por esses profissionais.

Em busca dos ensinoss⁶ de Música nas escolas, encontramos a história oral como metodologia de pesquisa utilizada no campo da educação. A op-

ção por esse caminho metodológico pareceu-nos a mais adequada, uma vez que nossas preocupações referiam-se às concepções e à atuação, na área de Música, de professoras e professores especialistas. A história oral é uma modalidade de pesquisa usada para “elaboração de documentos, arquivamento e estudos referente à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do *tempo presente* e reconhecida como *história viva*” (Bom Meihy, 1998, p. 17).

Sua origem remonta aos “trabalhos científicos sobre os ciclos da vida humana, desenvolvidos a partir dos anos 50, na área da psicologia” (Huberman, 1989b apud Fonseca, 1997, p. 28) e às pesquisas dos sociólogos da Escola de Chicago, grupo de professores e alunos do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, fundado em 1892, especialmente nos trabalhos de Park – uma das principais figuras dessa escola – e Becker, que denominou como “mosaico científico” a abordagem que considerava a comunidade como um todo enquanto pano de fundo para as pesquisas (Bogdan; Biklen, 1994, p. 26-27; Fonseca, 1997, p. 28-29). Connelly e Clandinin (1995, p. 16, tradução minha), por sua vez, afirmam que “Goodson indicou a escola de Chicago como a mais influente nos trabalhos sobre as histórias de vida graças a sociólogos como Park e Becker”.⁷ Nessa obra, esses autores denominam *narrativa* o método de estudos de fenômenos ou experiências designados como histórias ou relatos. Assim, a história oral pode ser considerada como pertencente à modalidade de investigação narrativa. De qualquer modo, verificamos que a história oral inscreve-se na abordagem qualitativa de investigação nas ciências sociais, recorrente, também, no campo da educação.

Os trabalhos de Becker, aplicando a história oral ao estudo de professores, “estimularam o interesse dos estudos biográficos dos docentes a partir dos anos 70 e 80” (Fonseca, 1997, p. 28-29). A im-

⁴ A escolha pela redação utilizando o gênero feminino – professora – deve-se à grande presença de mulheres desempenhando o ensino nas classes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ao nos referirmos a professora(s), consideramos aquela profissional que passa todo o período escolar com os alunos, trabalhando com todos os conteúdos das diversas áreas ou disciplinas. Optamos por esse termo como sinônimo de outros, encontrados na literatura da educação musical, tais como: professor/a de classe, regente, não especialista, unidocente, multidisciplinar ou generalista. Utilizamos o termo professor/es para designar a professora e o professor de Música que foram entrevistados. Em alguns momentos, eles também são chamados de professores especialistas, ou, simplesmente, especialistas. Para referirmo-nos a ambos: professoras e especialistas, utilizamos os termos professoras/es, narradoras/es, interlocutores ou colaboradores. Finalmente, utilizamos o termo aluno(s) para designar tanto alunas como alunos, ou seja, as crianças que são alunas nas turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

⁵ Como anos iniciais compreendemos os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Optamos por utilizar o termo anos e não séries, já que em algumas escolas permanece o regime seriado e, em outras, houve sua substituição pelo regime em ciclos.

⁶ Optamos pela grafia do termo ensino no plural – ensinoss – devido à multiplicidade de práticas musicais encontradas nas narrativas. Consideramos, sobretudo, que o uso do termo no singular poderia indicar uma generalização que percebemos, desde o início da pesquisa, ser necessário evitar.

⁷ “Goodson indicó a la escuela de Chicago como la más influente en los trabajos sobre las historias de vida gracias a sociólogos como Park y Becker.”

portância dada ao fato das pesquisas sobre professores serem realizadas *com* professores e priorizarem seus saberes e práticas é apontada por Tardif (2000, p. 12):

Se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc.

Fonseca descreve as três tendências da história oral nas pesquisas atuais: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Por focalizar um objeto específico, os ensinamentos de Música, optamos pela história oral temática, a qual “privilegia a coleta de depoimentos e entrevistas orais que esclarecem determinadas temáticas” (Fonseca, 1997, p. 36). Para Bom Meihy (1998, p. 20), a história oral deve ser considerada como método no caso das investigações sobre histórias de vida, mas como técnica na tendência temática: “Como técnica, a história oral é um processo subjacente a outras metodologias que a admitem como um recurso a mais. [...] Os trabalhos temáticos sugerem a validade da história oral como técnica.”

Segundo este mesmo autor, são características da história oral temática, que interessa-nos transcrever:

Por partir de um assunto específico e preestabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. [...]

Dado seu caráter específico, a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central. [...]

No caso de entrevistas temáticas, recomenda-se uma prudente brevidade, posto que se objetiva algo específico. (Bom Meihy, 1998, p. 51, 64).

Durante o processo de investigação, redigimos, inicialmente, o projeto de pesquisa. Após sua aprovação e definido o caminho metodológico, ela-

boramos um roteiro com questões que foram desdobradas a partir das três questões de pesquisa. As informações buscadas por meio do roteiro referiam-se, primeiramente, aos saberes advindos da formação – familiar e escolar – em Música. A segunda modalidade de informações, às práticas escolares que as/os professoras/es desempenham no ensino de Música, e a terceira, às relações e possibilidades de integração entre esta e as demais disciplinas escolares. Nessa ocasião, esta última modalidade de informações – as práticas musicais interdisciplinares – ocupava uma posição central na investigação, sendo os saberes e as demais práticas informações relevantes, mas complementares.

A entrevista-piloto foi realizada com Bel⁸ em virtude de termos ouvido um comentário seu a respeito do Projeto Música na Escola durante a realização do III Seminário de Formação Docente e Práticas Pedagógicas⁹ no qual foram discutidos os programas de formação docente: PROCAP 1,¹⁰ Música na Escola, Minas por Minas¹¹ e Veredas.¹² Após a realização dessa entrevista, optamos por dialogar com outras/os quatro professoras/es. Dentre os cinco, três são professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, Bel com atuação em uma escola da rede pública estadual, Cátia da rede municipal e Karin da rede particular de ensino. Os outros dois, César e Regina, são professores de musicalização em duas escolas privadas.

Os critérios adotados na escolha dos interlocutores foram três: 1) diversidade de atuação – como professoras e como professores de musicalização, considerando que ambos trabalham com Música em suas turmas; 2) diversidade de redes de ensino, a fim de traçarmos os panoramas dos ensinamentos de Música que supúnhamos, de início, bastante diversificados; e 3) o fato das/os professoras/es terem sido participantes do Projeto Música na Escola, da SEE/MG, como professores (os dois professores de musicalização) e cursistas (as três professoras), uma vez que esse programa de formação musical foi um dos desencadeadores das questões de pesquisa.

Das cinco entrevistas, duas foram realizadas nas residências das/os professoras/es e três na residência da pesquisadora, locais combinados durante o telefonema em que convidamos as/os mesmas/os

⁸ As/os professoras/es autorizaram a publicação de suas entrevistas e de seus nomes em carta de cessão concedida à pesquisadora.

⁹ Esse seminário foi promovido pela disciplina de mesmo nome do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, nos dias 17 e 18 de julho de 2002.

¹⁰ PROCAP é a sigla do Programa de Capacitação de Professores dos anos iniciais do ensino fundamental do Estado de Minas Gerais. A primeira fase deste curso, o PROCAP 1, ocorreu nos anos de 1997 e 1998.

¹¹ Curso de formação de professoras da educação infantil ocorrido no Estado de Minas Gerais nos anos de 1997 e 1998.

¹² Programa de formação inicial de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais, em desenvolvimento desde o ano de 2001. Caracteriza-se por ser um curso de formação a distância.

para participarem, informando-os a respeito do objeto e objetivo da investigação e sobre os passos metodológicos da história oral temática. O tempo de duração das entrevistas foi de, aproximadamente, uma hora e meia. A entrevista-piloto foi realizada em outubro de 2002, e as demais em janeiro de 2003.¹³ Em virtude disso, os locais de trabalho e anos nos quais atuaram no ano de 2003 diferem, em alguns casos, dos dados constantes nas narrativas – informações referentes a 2002. Optamos por manter, na dissertação, as informações concedidas nas entrevistas.

A entrevista-piloto foi decisiva na redefinição do roteiro, uma vez que questões anteriormente colocadas como centrais passaram a ocupar uma posição mais periférica. Na mesma medida, questões que haviam sido apenas tangenciadas passaram a ocupar posições centrais. Após as transcrições das entrevistas, as respostas foram organizadas e proporcionaram outras alterações com relação ao projeto inicial. Realizamos uma revisão dos objetivos e verificamos que as/os professoras/es haviam privilegiado os saberes em Música e as práticas que desempenham com essa área de modo muito mais amplo do que supúnhamos anteriormente. Dessa forma, a temática da interdisciplinaridade permaneceu sendo objeto de nossas preocupações, mas passou a ser caracterizada de modo menos central, mostrando o caráter dinâmico do processo de pesquisar. As informações conduziram-nos a estabelecer os agrupamentos temáticos para as análises da seguinte maneira: 1) saberes e formação musicais familiares e escolares; 2) práticas musicais escolares formais e não formais; 3) o cantar e o ouvir e as festas das datas comemorativas do calendário escolar; 4) repertório; 5) espaço físico, materiais e carga horária; 6) estatuto disciplinar da Música na escola; e 7) trabalho integrado entre Música e as demais disciplinas escolares.

Após as textualizações das transcrições, com a devida adequação da linguagem oral para a escrita, as/os entrevistadas/os realizaram suas revisões, acrescentando informações que consideraram relevantes. Vale frisar que durante essa revisão os cola-

boradores poderiam também excluir informações que considerassem inadequadas, decisão que seria respeitada pela pesquisadora. Finalmente, organizamos a dissertação em três capítulos, conduzidas pelas análises das narrativas¹⁴ e pelo diálogo com os documentos curriculares oficiais para a área de Arte – RCNs e PCN-Arte – e com a literatura recente dos campos da educação e da educação musical.

As sínteses na chegada...

Ao encerrarmos o trabalho, elaboramos uma reflexão sobre algumas respostas, sempre provisórias e nunca definitivas, que encontramos. A primeira delas diz respeito à preocupação em “ter acesso à palavra” das/os professoras/es, vozes que permaneceram ausentes, durante muito tempo, das pesquisas educacionais. Fonseca (1997, p. 38) adverte que na história oral temática “há, especialmente, uma ênfase nos estudos que procuram dar voz, como afirma Thompson, aos sujeitos considerados excluídos da história (negros, mulheres, judeus, índios etc.)”. Ter acesso às vozes, nas narrativas, significou ouvir e construir panoramas/paisagens dos ensinamentos de Música ativados por práticas discursivas locais e não apenas pelo discurso científico.

Uma segunda questão, estreitamente relacionada à anterior, diz respeito às vozes que pronunciaram tais discursos nas pesquisas educacionais. Em função das reflexões realizadas sobre esse elemento foi que compreendemos e adotamos o termo polifonia em nossa investigação. Recorremos a afirmações de Connelly e Clandinin (1995, p. 41-42, tradução minha):

Quando escrevemos de forma narrativa nos convertimos em “plurivocais” [...]. O ‘eu’ pode falar como investigador, como professor, como homem ou mulher, como comentarista, como participante da investigação, como crítico narrativo ou como construtor de teorias. [...] Na investigação narrativa vemos que as práticas que aparecem nas situações de investigação estão inscritas em nosso conhecimento pessoal do mundo. Uma de nossas tarefas ao escrever relatos consiste em transmitir uma idéia da complexidade de todos os nossos ‘eus’, ou seja, de todas as formas que cada um de nós tem de conhecer.¹⁵

¹³ O mês de janeiro concentrou quatro entrevistas em virtude da maior disponibilidade de tempo das/os professoras/es e da pesquisadora, durante o período de férias escolares.

¹⁴ As narrativas são textualizações realizadas pela pesquisadora a partir das transcrições das entrevistas, o que significa a manutenção do texto original, porém com a exclusão das perguntas feitas (exceto em alguns momentos) e de alterações na ordem das respostas. Termos ou pequenas frases escritas entre colchetes ou entre parênteses foram acrescentados para melhor compreensão do texto. Também acrescentamos sinais de pontuação e frisamos determinados termos em itálico ou entre aspas. Em todos os momentos em que descrevemos as narrativas, na dissertação, optamos por dispô-las na ordem alfabética dos nomes dos colaboradores.

¹⁵ “Cuando escribimos de forma narrativa nos convertimos en ‘plurivocales’ (Barnieh, 1989). El ‘yo’ puede hablar como investigador, como profesor, como hombre o mujer, como comentarista, como participante de la investigación, como crítico narrativo o como constructor de teorías. [...] En la investigación narrativa vemos que las prácticas que aparecen en las situaciones de investigación están inscritas en nuestro conocimiento personal del mundo. Una de nuestras tareas al escribir relatos consiste en transmitir una idea de la complejidad de todos nuestros ‘yoes’, es decir, de todas las formas que cada uno de nosotros tiene de conocer.”

Compreendemos nossos discursos – o nosso como pesquisadora, das/os professoras/es, dos documentos oficiais e das/os autoras/es com quem dialogamos – como práticas discursivas inscritas em territórios de verdade, estabelecidos por relações de poder múltiplas e móveis. Essa teia de relações entre discursos, práticas, campos, poder e saber, bem como a compreensão sobre a multiplicidade de vozes que falam na voz dos entrevistados e o local que estes ocupam no discurso que pronunciam, é apresentada por Fischer (2001, p. 207):

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de *um* sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido; ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

Assim, o sujeito falante e falado, ou os inúmeros “eus” que nos constituem como plurivocais, aparecem de maneira muito clara nas narrativas, especialmente na entonação diferenciada da voz ao “abrir aspas” e dizer como outros profissionais da escola e alunos pensam e agem. Naquilo que dizemos, encontram-se os nossos ditos e os ditos das inúmeras vozes que ressoam com as nossas. Por último, reproduzimos uma afirmação de Silveira (2002, p. 139-140) a respeito de entrevistas como

um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novos tais discursos – os lerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos.

Os sentidos que trouxemos/construímos referem-se às paisagens tecidas através das narrativas que configuraram os ensinamentos de Música como teias repletas de múltiplas sonoridades – os espaços do *ensino não formal* de Música – constituídas, também, por pontos focais – os espaços ocupados pela *disciplina* Música. Na constituição dessas paisagens estabelecemos algumas interfaces entre os saberes e as práticas musicais das/os narradoras/es, objetivo primeiro de nossa pesquisa.

A *primeira* delas, diz respeito à maneira como as professoras, ao narrarem seus saberes em Música, referem-se às suas práticas docentes nessa área. Os saberes adquiridos nos anos escolares e na vivência familiar, no que se refere às concepções que possuem *de* e *sobre* Música, bem como sobre seu ensino, são mobilizados em seus trabalhos escolares. Citamos o exemplo da professora Bel, que respondia, cantando, às perguntas feitas por seu pai, cantando, e que canta muito com seus alunos, por exemplo, para chamar sua atenção, como ouvia de seu pai. Analisamos que essas e outras práticas musicais desempenhadas pelas professoras propiciam o contato dos alunos com músicas, o que se constitui em um ensino e uma aprendizagem não formais de Música. Quanto à abordagem formal/disciplinar, refletimos que esta ocorre nas atividades desenvolvidas pelas professoras com objetivos, conteúdos e procedimentos específicos da área e, sobretudo, pelos professores especialistas entrevistados, que atuam com aulas de musicalização em turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A fim de que a Música como disciplina escolar possa ser mais amplamente divulgada, implantada e efetivada, refletimos, como *segunda* interface entre saberes e práticas, sobre a importância que possuem os saberes das/os professoras/es, uma vez que seus argumentos são bastante necessários junto a outras professoras e demais profissionais nas escolas. Para muitas/os desses profissionais os espaços disciplinares cabem apenas, e tão-somente, às áreas que já se constituíram como importantes, sérias ou nobres. Nas narrativas, as professoras Bel e Regina comentam sobre as concepções contrárias às suas, emitidas por outras professoras. Bel assegura que algumas acreditam que trabalhar com Música é “cantoria”, perda de tempo. Num sentido semelhante, para Regina, as professoras consideram que a aula de musicalização é “só para brincar” e que brincar não tem finalidade educativa. Avaliam suas aulas também como “um momento de lazer” ou “uma coisa a mais, um módulo a mais”, assim como a Educação Física, que, geralmente, também é trabalhada por professores especialistas.

Nossa preocupação com relação às justificativas e argumentos que disponibilizamos – professoras e especialistas – em favor da sustentação dos espaços formais/disciplinares da Música nas escolas¹⁶ não se refere a identificar e defender a “utilidade” da Música, mas em refletir sobre as possibilida-

¹⁶ Nossas análises, na dissertação, contemplaram seis fatores intervenientes nos processos de implantação e sustentação da Música como disciplina escolar: traços do ensino de Educação Artística; indisposições dos membros componentes das equipes de direção; disputas por espaços com outras disciplinas; necessidade de argumentos disponibilizados por professoras e especialistas; pequena quantidade de especialistas atuando nas escolas, sobretudo nas da rede pública de ensino; e questões políticas internas e externas às instituições escolares.

des de trabalho com essa linguagem, que compõe as dimensões artística, cognitiva, social e emocional na vida das crianças, dentro e fora das escolas. Esses espaços educativos, porém, têm privilegiado, sistematicamente, não o desenvolvimento integral de todas as linguagens, mas a ênfase sobre as linguagens verbal e matemática. Assim, nas disputas por maiores espaços disciplinares nos currículos escolares das instituições pesquisadas, vimos que a Música ainda possui um caminho árduo a trilhar.

Refletimos, ainda, que as disciplinas escolares foram social e historicamente fragmentadas nos currículos. E considerando que as professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental trabalham sozinhas, especialmente nas escolas públicas, com os saberes, objetivos e procedimentos de todas as disciplinas, refletimos que poderiam trabalhar com um modelo não disciplinar que contemplasse a relação imbricada existente entre as mesmas. Apontamos, em suma, a expectativa de que professoras e especialistas possam trabalhar com essa área de conhecimento de modo relacionado e/ou integrado. Lembramos que, para isso, seria interessante que outras abordagens curriculares, além da disciplinar, estivessem presentes nos cursos de formação docente, para que as relações entre as áreas possam ser estabelecidas e as “gavetas” onde os alunos guardam as informações possam ser abertas e ventiladas por outros ares.

A questão da formação docente se constitui na *terceira* interface entre saberes e práticas musicais que estabelecemos. Consideramos importante que os saberes docentes – disciplinares, profissionais, da ação pedagógica – estejam presentes nos processos de formação, inicial e continuada, ou permanente. Posicionamo-nos em direção à necessidade de que a formação musical esteja inserida no contexto atual de reflexão crítica e de propostas consistentes de formação de professoras e pedagogas/os. Esses cursos poderiam trabalhar de modo que os saberes e práticas musicais docentes sejam incorporados aos processos de formação. Nesse sentido, concordamos com Penna (2001, p. 10):

Vale salientar [...] a alternativa apontada por experiências que evidenciam que a orientação e acompanhamento da prática desses professores, num processo reflexivo, pode possibilitar uma produtiva atuação na área de Arte [...]. Além disso, em várias universidades, a formação de professores para as séries iniciais, em cursos superiores de Pedagogia, já inclui conteúdos de Arte – como na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por exemplo.

Esperamos que os exemplos dessas universidades possam ser “imitados” por outros cursos de formação docente em nível superior – Normal Superior e Pedagogia – para que incluam em seus quadros curriculares disciplinas que objetivem a formação musical de seus alunos e alunas, quer estejam sendo preparados para o exercício do magistério, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, quer preparem-se para desempenhar outras funções no espaço escolar, como gestão, supervisão ou orientação. Reforçamos, uma vez mais, a importância de que esses cursos conheçam, ampliem e aprofundem tanto os saberes que esses profissionais em formação já possuem quanto as práticas que já desempenham com Música, caso já atuem em escolas.

Considerações finais

Reiteramos, nessa finalização, que a história oral temática apresenta-se como metodologia de pesquisa qualitativa, oriunda especialmente do campo da sociologia, mas incorporada, também, pelo campo da educação. Por elaborarmos uma pesquisa cujo objeto de estudo inscreve-se no campo da educação musical, acreditamos que essa metodologia se mostra como uma das alternativas para a realização de pesquisas nessa área. Esperamos que a descrição dos passos metodológicos percorridos por nós possa contribuir no conhecimento e/ou aprofundamento a respeito da história oral por estudiosos da temática dos ensinamentos de Música nas escolas.

A respeito do ensino formal/disciplinar de Música recordamos que sua presença remonta, de maneira marcante, às primeiras décadas do século XX, mas que ainda observamos, nas circunstâncias pesquisadas, espaços caracterizados como lacunares – da Música em momentos, atividades e/ou circunstâncias do cotidiano escolar – quantitativamente superiores se comparados aos espaços que consideramos como pontos focais – da Música como disciplina escolar.

Esses espaços são compostos pela trama entre saberes e práticas musicais, interpretada nas escolas por professoras, professores de Música, crianças, pais, mães e um conjunto de outros profissionais. Consideramos, por isso, que a efetividade do ensino disciplinar de Música é tarefa a ser discutida e realizada por todos os envolvidos e comprometidos com o ensino escolar: professoras, especialistas, gestores, pais, mães, alunos, órgãos governamentais municipais e estaduais da área de educação e universidades.

Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 19-74.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de história oral*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LAROSSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 12-59.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 9-56.
- PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É esse o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/2.html>>. Acesso em: 7 mar. 2003.
- SILVEIRA, Rosa M. Hessel. "Olha quem está falando agora!" A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 62-83.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

Recebido em 14/06/2004

Aprovado em 12/08/2004

A preparação musical de professores generalistas no Brasil

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
c2slff@pobox.udesc.br

Resumo. Este texto apresenta a síntese de uma pesquisa realizada em 19 universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil acerca da formação musical oferecida em cursos de pedagogia que preparam professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental. A partir de um modelo qualitativo, entrevistas com coordenadores e professores de música/artes que ministram aulas nos cursos de pedagogia ofereceram a principal fonte de dados para análise e discussão. Com raras exceções, a formação musical oferecida nas universidades participantes é muito reduzida ou inexistente. Todos os participantes entrevistados enfatizaram a necessidade de se rever a formação musical e artística nos cursos de pedagogia. As conclusões da pesquisa apontam para a necessidade da área de educação musical assumir também a discussão da formação de professores para as séries iniciais, sejam eles especialistas em música ou não.

Palavras-chave: educação musical, formação de professores, música nas séries iniciais

Abstract. This text presents a summary of a research accomplished in 19 universities in Southern and South-Eastern regions of Brazil. The research investigates the music preparation offered in Bachelor of Education courses that prepare teachers for the first years of fundamental teaching. From a qualitative model, interviews with course coordinators and music/arts lecturers that teach in those courses were the main source of data to be discussed and analysed. With rare exceptions, the music preparation offered in the universities is very small or absent. All the participants emphasised the necessity of reviewing the musical and artistic preparation in Bachelor of Education courses. The conclusions of the research point out the need for music education area to assume the discussion of the preparation of teachers to the initial grades, including music specialists and generalists.

Keywords: music education, teacher education, music in the school initial years

Introdução

Professores generalistas são aqueles que atuam nos primeiros anos escolares, ou seja, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Em diferentes sistemas educacionais, assim como na literatura, são utilizadas várias deno-

minações para esse profissional: não especialista, unidocente, docente, professor de classe, professor regente, e outros. Apesar da variação de nomenclatura esse profissional é compreendido como sendo aquele responsável pela educação de crianças numa

perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares.

Atualmente os professores generalistas no Brasil são formados principalmente em cursos de pedagogia com habilitação em educação infantil e/ou séries iniciais. Num passado recente tais professores também poderiam ser formados a partir do segundo grau com a habilitação Magistério. Com a promulgação da Lei 9394/96 (Brasil, 1996) os professores generalistas também podem ser formados a partir do Curso Normal Superior, uma nova modalidade de preparação de profissionais para o ensino nos anos iniciais da escolarização (Brasil, 1999).

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral.

Os professores generalistas não são matemáticos mas incluem matemática em sua prática cotidiana; não são cientistas mas abordam as ciências em suas atividades de ensino; não são poetas nem escritores mas são responsáveis por questões da língua portuguesa; mas normalmente não se sentem confiantes para aplicar questões artísticas e musicais por se considerarem desprovidos de talento para tal. Essa situação coloca a música e também as outras artes como pertencentes a um tipo exclusivo de conhecimento humano, acessível apenas para um número restrito de pessoas que nascem com os dons necessários para usufruir dessa condição. Essa perspectiva da música apenas para poucos privilegiados não é exclusiva do contexto brasileiro, e em várias partes do mundo essa situação se repete (Fromyhr; Bingham, 1997; Hennessy, 2000; Mills, 1989).

Os professores especialistas em música no Brasil, aqueles que freqüentaram cursos específicos de licenciatura em música, são considerados por muitos como sendo os profissionais mais adequados para o ensino de música no contexto escolar. No entanto, tais professores raramente são solicitados nos anos iniciais da escolarização, especialmente nos sistemas educacionais públicos. O resultado dessa falta de professores especialistas para essa faixa etária, associado ao despreparo dos professores generalistas para compreenderem e incluir

música em sua prática escolar, tem contribuído para uma ausência significativa da educação musical nos primeiros anos escolares. Situação semelhante está documentada na literatura de outros países, onde os professores dos primeiros anos escolares também não são preparados adequadamente para incluir música em sua prática, e não há especialistas suficientes nessa área (Bresler, 1995/1996; Cowell, 1994; Durrant; Welch, 1995; Jeanneret, 1997; Mota, 2001; Temmerman, 2001).

No Estado de Santa Catarina, por exemplo, a rede pública estadual contrata professores de artes para as séries iniciais, o que poderia ser considerado positivo. Mas tais professores devem trabalhar numa perspectiva polivalente, abordando todas as linguagens artísticas, o que significa, na maioria das vezes, a manutenção de práticas ligadas às artes visuais, sendo a música constantemente relegada a planos secundários.

Apesar desse quadro não muito animador, a música está sempre presente na escola nas mais diversas situações. Mesmo quando não existem professores especialistas, várias atividades musicais ocupam espaços na prática pedagógica de muitos professores generalistas. Tais atividades poderiam ser melhor abordadas e desenvolvidas se os professores recebessem formação musical suficiente nos cursos universitários. A literatura que aborda essa área tem reportado resultados positivos na preparação musical de professores generalistas em várias partes do mundo. Autores como Barrett (1994) e Jeanneret (1996) na Austrália, Mills (1995/1996) e Rolfe (2000) na Inglaterra, Kater (1998), Torres e Souza (1999), Souza e Mello (1999) e Bellochio, Gewehr e Farias (2001) no Brasil têm demonstrado a possibilidade da inclusão da música na formação de generalistas, o que tem propiciado um aumento significativo na competência desses profissionais na aplicação de experiências musicais na escola.

A situação descrita motivou a realização de uma pesquisa sobre a formação musical de professores generalistas em universidades brasileiras. O principal objetivo foi examinar o tipo de preparação musical que vem sendo oferecido em cursos de pedagogia no Brasil, e a partir da análise desse contexto apresentar recomendações para a melhoria de tal formação.

Metodologia

Foram investigadas 19 universidades brasileiras. O foco foram 13 universidades do Estado de Santa Catarina que oferecem cursos de pedagogia com habilitação em educação infantil e/ou séries ini-

ciais. Outras seis universidades de estados vizinhos (Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo) foram incluídas na amostra com o intuito de estabelecer possíveis comparações entre as instituições pesquisadas. A coleta de dados ocorreu nos anos 2000 e 2001, sendo que algumas informações foram complementadas em 2002.

Em cada universidade foram entrevistados um coordenador de curso de pedagogia e um professor de música/artes que ensinava nesses cursos. Inicialmente se pretendia entrevistar professores de música daquelas instituições, mas os primeiros contatos mostraram a ausência significativa de profissionais da música atuando em cursos de pedagogia. Entrevistas semi-estruturadas foram realizadas pessoalmente em cada instituição pelo pesquisador. Os dados coletados com as entrevistas significaram a principal fonte de informação para posterior análise. Outros materiais, tais como folhetos de propaganda, manual de estudante e publicações oficiais da instituição (incluindo aquelas disponíveis via Internet) também contribuíram para a construção de uma interpretação sobre o objeto de estudo dessa pesquisa.

O desenho metodológico esteve ancorado em duas modalidades de pesquisa: a) *pesquisa interpretativa básica*, que, segundo Merriam (2002, p. 6, tradução minha), é uma forma de compreender “um fenômeno, um processo, as perspectivas e visões de mundo das pessoas envolvidas”; e b) *entrevistas focalizadas*, que, de acordo com Ary, Jacobs e Razavieh (2002, p. 28), são entrevistas diretamente relacionadas com a questão: “o que pode ser aprendido sobre um tópico específico entrevistando membros de um grupo?” No caso dessa pesquisa, um grupo foi formado por coordenadores de curso de pedagogia, e outro grupo por professores de música/artes que ensinavam em tais cursos.

Os entrevistados estavam livres para discutir tópicos que consideraram relevantes acerca da preparação de professores generalistas em termos de música. Tais tópicos realçaram elementos a serem revisados pela literatura pertinente, o que possibilitou a construção de uma interpretação e compreensão sobre o tema principal da pesquisa. Esse procedimento estabeleceu uma revisão contínua da literatura que aborda a formação musical de professores generalistas. A Figura 1 sintetiza o desenho metodológico adotado para o desenvolvimento dessa pesquisa.

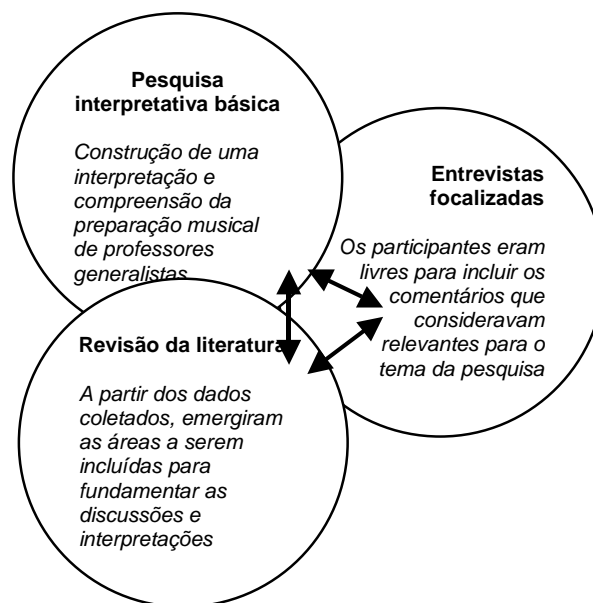


Figura 1: O desenho metodológico

Breve apresentação e discussão dos dados

Os dados coletados foram organizados em oito categorias para análise, sendo quatro para os assuntos discutidos pelos coordenadores e quatro para os professores de música/artes. A Tabela 1 mostra essas categorias, que são sinteticamente apresentadas a seguir.

Tabela 1: Categorias para análise

<p>Coordenadores dos cursos de pedagogia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O perfil dos <i>cursos de pedagogia</i> 2) Prática dos professores especialistas e generalistas 3) Música e artes no currículo dos <i>cursos de pedagogia</i> 4) A legislação a partir de 1996 e os desenvolvimentos no currículo
<p>Professores de música/artes que ensinam nos <i>cursos de pedagogia</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Currículo dos participantes 2) A(s) disciplina(s) de música/artes que eles ensinam 3) A música e as artes na preparação de professores generalistas 4) A legislação a partir de 1996 e a(s) disciplina(s) de música/artes

Coordenadores dos cursos de pedagogia

As instituições investigadas oferecem cursos de pedagogia com diversas habilitações, algumas delas combinadas entre ensino (tais como educação infantil e/ou séries iniciais, além de educação especial e matérias pedagógicas do ensino médio) e administração escolar (tais como supervisão e orientação educacional). Havia um grande número de alunos matriculados nos cursos de pedagogia na época da coleta de dados, especialmente para as habilitações em séries iniciais e educação infantil.

Tal número se deve à exigência legal referente aos professores de todos os níveis escolares serem habilitados em curso superior. A maioria dos estudantes já era professor atuante em busca do diploma compulsório. Cada curso possui sua especificidade, mas de um modo geral o currículo é dividido em um conjunto de disciplinas de formação básica (tais como Filosofia, Psicologia e Sociologia da Educação), um conjunto de disciplinas de metodologia de ensino (onde cada área do conhecimento escolar é trabalhada), além de um conjunto de disciplinas relativas às práticas de ensino (estágios).

Na região estudada, a prática nos anos iniciais da escolarização é a do professor generalista, com algumas exceções para as artes, educação física e língua estrangeira. O professor especialista para os anos iniciais foi considerado pela grande maioria dos entrevistados como sendo um profissional inadequado, pois contribui para a fragmentação curricular. Espera-se que o professor de classe, o generalista, seja responsável por todos os conteúdos escolares. Ao mesmo tempo em que a importância da integração do conhecimento nos anos iniciais foi enfatizada, vários entrevistados aceitam com certa passividade o fato de professores especialistas de certas áreas atuarem nas séries iniciais. Alguns entrevistados consideraram a possibilidade de trabalhos integrados entre especialistas e generalistas, minimizando a questão da fragmentação. No entanto, os entrevistados foram unânimes ao considerarem que o professor generalista deve receber formação para compreender processos artísticos no desenvolvimento da atividade escolar, mesmo quando existe o professor especialista para essas áreas na escola.

Todos os cursos investigados oferecem pelo menos uma disciplina de artes em seu currículo que forma professores generalistas. A maioria das instituições oferece uma única disciplina para as artes, com 60 horas de duração em média, ministrada por um único professor. Em 15 das 19 instituições pesquisadas havia um único professor para o ensino de arte com a função de abordar todas as áreas artísticas. A concepção da disciplina é que as artes devem ser trabalhadas conjuntamente, o que perpetua a noção da polivalência para as artes, onde um professor deve dar conta de todos os conteúdos artísticos. Apesar de toda a discussão acumulada sobre a ineficiência da polivalência para as artes, tal discussão parece não ter atingido os cursos de pedagogia de maneira significativa. Certamente há exceções, mas de um modo geral, a polivalência para as artes não foi questionada pelos coordenadores de curso de pedagogia, que, ao contrário, ressaltaram a idéia de um professor de artes que dê conta

de todos os conteúdos artísticos na formação dos generalistas.

Autores como Barbosa (2001), Figueiredo (2000, 2002), Hentschke (1993), Hentschke e Oliveira (1999), Oliveira (2000a, 2000b), Penna (2002), Tacuchian (1992) e Tourinho (1993), entre outros, têm analisado o período da Educação Artística e da polivalência sob diversos ângulos, demonstrando a insuficiência desse modelo para o ensino de arte. Nos próprios PCN (Brasil, 1997) está explicitada a superficialidade do ensino das artes nas décadas de 1970 e 1980, período da vigência da Educação Artística e da prática da polivalência para as artes no Brasil.

Vários entrevistados reconheceram que a carga horária para a formação em artes é muito pequena, mas poucos consideraram importante a presença de profissionais de cada área artística nos cursos de pedagogia. Mesmo reconhecendo a carga horária pequena e insuficiente para as artes, muitos dos entrevistados não evidenciaram a necessidade de modificar esse quadro. Alguns alegaram que de fato "falta carga horária para todas as áreas de formação do professor generalista, não apenas para as artes".

A nova legislação está presente nas discussões dos cursos de pedagogia de forma enfática. No entanto as discussões sobre as artes na nova legislação ainda não foram incluídas na maioria dos cursos investigados: "há outras prioridades". A nova legislação tem sido estudada, analisada e criticada, mas as questões artísticas na formação dos professores generalistas praticamente permanecem inalteradas. Alguns coordenadores consideraram necessário primeiro estudar questões gerais das novas propostas para a formação de professores, para depois serem incluídas especificidades como as artes. Outros mencionaram o fato das áreas de artes estarem à margem no currículo da pedagogia, o que dificulta a inclusão de pautas relevantes para essas áreas nas discussões de colegiado.

Algumas instituições modificaram o nome da disciplina e alguns conteúdos para se adequarem às novas nomenclaturas e orientações propostas pela LDB (1996) e PCN (1997). Na prática das disciplinas de artes deveriam ser incluídas discussões específicas da legislação, mas a grande maioria dos coordenadores desconhecia as mudanças propostas para as artes a partir da nova legislação.

Professores de música/artes que ensinam nos cursos de pedagogia

Inicialmente a proposta era entrevistar professores de música dos cursos de pedagogia, o que se mostrou inviável, pois a maioria das instituições par-

ticipantes não possuía professor de música em seu quadro docente para a formação de professores generalistas. Os professores de artes em vários contextos investigados eram os responsáveis pela inclusão de elementos musicais em suas práticas, e por essa razão foram entrevistados. A maioria dos profissionais atuantes nos cursos de pedagogia dirigia sua atividade para uma única linguagem artística, normalmente aquela relacionada à sua formação. A Tabela 2 apresenta as áreas de formação dos professores entrevistados.

Tabela 2: Áreas artísticas dos professores entrevistados

Professores	Número de cursos universitários	Diploma
6	1	Artes Visuais
5	2	Música e Artes Visuais Educação e Música Educação e Artes Visuais Educação Artística e Artes Visuais Ciências Sociais e Educação Artística
3	1	Música
2	1	Educação
2	1	História e Geografia
1	1	Teatro

A predominância das artes visuais se verifica na amostra estudada, sendo mais um indicativo da continuação da prática da Educação Artística nos dias atuais. Tradicionalmente a Educação Artística foi ocupada por professores das artes visuais em muitas regiões brasileiras. Dois professores entrevistados, um com habilitação em música e artes visuais e outro com habilitação em teatro, relataram que, apesar de sua formação, preferiam trabalhar com as artes plásticas no curso de pedagogia. Outro dado que merece atenção é o fato de que há professores sem formação acadêmica em artes, sem que isso se torne um impedimento para que esses profissionais ensinem as artes nos cursos de pedagogia. Certamente uma situação como essa não seria aceita para disciplinas como matemática, português ou ciências, onde profissionais especializados devem ser os professores nos cursos de pedagogia.

Como resultado da predominância das artes plásticas, as demais áreas artísticas são tratadas superficialmente ou são ignoradas pelos professores que não se sentem capazes para ministrar assuntos que não dominam. A mesma insegurança relatada freqüentemente pelos professores generalistas com relação à música está de certa forma reprisada nessa instância de formação dos professores, onde os responsáveis pela formação em artes assumem parcialmente sua tarefa porque não possuem formação suficiente para abordar todas as

áreas artísticas. Os programas das disciplinas confirmaram a superficialidade com que são tratadas algumas áreas propostas, e muitos entrevistados manifestaram sua insatisfação em serem responsáveis por todas as artes. Os programas muitas vezes não representavam a realidade praticada com relação à formação oferecida por se encontrarem desatualizados ou por terem sido elaborados por outras pessoas.

Os entrevistados expressaram o desejo de verem a carga horária ampliada para as artes na pedagogia. Curiosamente poucos professores enfatizaram a necessidade de outros profissionais das artes na pedagogia, considerando que a ampliação da carga horária é sem dúvida o maior problema. Há que se questionar essa ampliação da carga horária sem outras medidas concomitantes. Os professores se queixaram da sua função polivalente, mas tal função não seria modificada com a ampliação da carga horária. Parece haver um certo conformismo dos professores de artes. Repetidas vezes eles manifestaram sua dificuldade em propor qualquer mudança nos cursos de pedagogia porque normalmente trabalham sozinhos, são os únicos representantes dessas áreas nos colegiados, o que dificulta qualquer tipo de argumentação.

Todos os entrevistados consideraram extremamente relevante a formação musical e artística de professores generalistas. A grande maioria dos professores disse que os alunos gostam muito das aulas de artes e desejariam mais preparação nessas áreas. Algumas instituições têm procurado oferecer, além das disciplinas de artes, oficinas em diferentes linguagens para ampliar a formação de seus estudantes. No entanto, essas oficinas são esporádicas e optativas, permitindo que muitos estudantes terminem seus cursos com uma formação artística superficial e insuficiente para trabalharem com segurança esses conteúdos na escola.

A legislação a partir de 1996 também tem sido discutida entre os professores de música e artes participantes dessa pesquisa. Normalmente essas discussões faziam parte dos conteúdos das disciplinas que os professores de artes ministravam, e os PCN eram muito utilizados para essas discussões. As opiniões sobre os novos documentos variavam muito, indo desde elogios esperançosos até críticas bastante duras. Os que elogiaram normalmente consideraram que a presença de documentos que tratam as artes já é positiva, propiciando que mais pessoas possam se familiarizar com questões de ensino de arte. Os que criticavam consideraram que "as leis estão apenas no papel" e continuam sendo impositivas; vários entrevistados disseram que "na prática nada mudou".

Considerações finais

A formação musical de professores generalistas na maioria dos cursos de pedagogia se mostrou extremamente frágil nas instituições pesquisadas. A carga horária insuficiente e a falta de profissionais habilitados em diferentes áreas artísticas podem ser vistos como os maiores impedimentos para uma formação mais adequada dos professores generalistas. Tal formação insuficiente não permite que os professores generalistas incluam em suas práticas pedagógicas atividades significativas em termos de música e artes.

Há vários fatores que contribuem para a pouca importância da formação em artes nos cursos de pedagogia. Um deles está relacionado à tradição de se utilizarem as artes apenas como formas de entretenimento ou como facilitadoras de aprendizagens em outras disciplinas. Tais concepções atribuem às artes funções acessórias na formação de profissionais das séries iniciais, o que justifica o tratamento superficial e genérico que essas áreas ocupam nos currículos de formação de professores.

Outro elemento impeditivo para mudanças no ensino das artes nos cursos de pedagogia relaciona-se à crença na necessidade de talentos especiais para o desenvolvimento artístico. Essa perspectiva infelizmente não pertence apenas ao senso comum. Profissionais das artes muitas vezes partilham dessa concepção de arte para poucos, contribuindo para um distanciamento dessas áreas na formação escolar. Durante o processo de coleta de dados para o desenvolvimento dessa pesquisa, muitas vezes a questão do talento foi trazida à tona, demonstrando que este é ainda um problema a ser administrado nos cursos de formação de professores para as séries iniciais. Nota-se um grande descompasso na compreensão das diferentes áreas que compõem o currículo escolar. Os cursos de pedagogia discutem teorias contemporâneas de educação, argumentando em favor de alternativas metodológicas que permitam cada vez mais a inclusão de todos os indivíduos no processo de desenvolvimento cognitivo. No entanto, as artes parecem pertencer a um grupo de

áreas do conhecimento que não podem ser aplicadas a todos os indivíduos, e por isso não possuem um *status* relevante em grande parte dos cursos de formação de professores participantes dessa pesquisa.

Apesar dos inúmeros problemas tratados pelos entrevistados, coordenadores e professores de música/artes, a grande maioria considerou importante que se reveja a formação em arte que é oferecida nos cursos de pedagogia, solicitando que os profissionais das artes deveriam contribuir para essa transformação de forma mais efetiva nos cursos de pedagogia. Alguns participantes enfatizaram a necessidade de uma ampla revisão no sentido de estabelecer um diálogo mais adequado entre as áreas que compõem a formação de professores das séries iniciais. Os cursos de pedagogia precisam compreender melhor a importância das áreas artísticas na formação de pedagogos, e os profissionais das artes precisam rever práticas pedagógicas vigentes, identificando elementos que propiciem uma preparação significativa dos profissionais generalistas.

Professores especialistas e generalistas poderiam ser preparados para entender a escola nas suas múltiplas perspectivas. Um profissional não substituirá o outro. É preciso que se busquem mais ações que propiciem o desenvolvimento de uma escola integrada, interdisciplinar, onde cada profissional desempenha um papel único e relevante na formação escolar. Os cursos formadores de professores especialistas e generalistas têm um papel decisivo no desenvolvimento de propostas curriculares que propiciem uma educação mais significativa. A aproximação entre as diversas áreas de conhecimento parece ser um caminho necessário para que se encontrem soluções diante da complexidade da formação de profissionais da educação. Vários entrevistados acreditam nessa solução que integra diversas áreas: "ninguém pode dar conta de todos os problemas da educação sozinho". Aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente. Professores generalistas podem contribuir nessa empreitada.

Referências

- ARY, D.; JACOBS, L. C.; RAZAVIEH, A. *Introduction to research in education*. 6th ed. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 2002.
- BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARRETT, M. Music education and the primary/early childhood teacher: a solution. *British Journal of Music Education*, v. 11, n. 3, p. 197-207, 1994.
- BELLOCHIO, C. R.; GEWEHR, M.; FARIAS, C. H. B. Educação musical, formação e ação de professores dos anos iniciais de escolarização: um estudo em processo. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL; ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2001. p. 186-191.

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (1ª à 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. *Parecer CES 970/99*: Curso Normal Superior e Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 1999.
- BRESLER, L. Curricular orientations in elementary school music: roles, pedagogies and values. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 127, p. 22-27, 1995/1996.
- COWELL, R. A North American perspective. In: COMTE, M. (Ed.). *Music education: international viewpoints: A symposium in honour of Emeritus Professor Sir Frank Callaway*. Nedlands: Australian Society for Music Education (ASME) and Callaway International Resource Centre for Music Education (CIRCME), 1994. p. 61-68.
- DURRANT, C.; WELCH, G. *Making sense of music: foundations for music education*. London: Cassell, 1995.
- FIGUEIREDO, S. L. F. Documento referente à elaboração de currículos – Música. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Subsídios para a reorganização didática no ensino fundamental*. Florianópolis, 2000. p. 233-249.
- FIGUEIREDO, S. L. F. Generalist teacher music preparation: a Brazilian investigation. In: WELCH, G. F.; FOLKESTAD, G. (Ed.). *A world of music education research: The 19th ISME Research Seminar*. Goteborg: Goteborg University, 2002. p. 77-82.
- FROMYHR, J.; BINGHAM, B. I teach a class of music experts. In: GIFFORD, E.; BROWN, A.; THOMAS, A. (Ed.). *New sounds for a new century*. Australia, 1997.
- HENNESSY, S. Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, v. 17, n. 2, p. 183-196, 2000.
- HENTSCHKE, L. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 49-67.
- HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. Music curriculum development and evaluation based on Swanwick's theory. *International Journal of Music Education*, v. 34, p. 14-29, 1999.
- JEANNERET, N. Competencies for generalist teachers: What do they need to teach music in the primary setting? *Australian Journal of Music Education*, v. 1, p. 1-10, 1996.
- _____. Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 133, p. 37-44, 1997.
- KATER, C. et al. Música na escola: implantação da música nas escolas públicas do estado de Minas Gerais (1997-1998). In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Salvador: ABEM, 1998. p. 114-122.
- MERRIAM, S. B. *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- MILLS, J. The generalist primary teacher of music: a problem of confidence. *British Journal of Music Education*, v. 6, n. 2, p. 125-138, 1989.
- _____. Primary student teachers as musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 127, p.122-126, 1995/1996.
- MOTA, G. Portugal. In: HARGREAVES, D. J.; A. C. NORTH, A. C. (Ed.). *Musical development and learning: the international perspective*. London: Continuum, 2001. p. 151-162.
- OLIVEIRA, A. Street kids in Brazil and the concept of teaching structures. *International Journal of Music Education*, v. 35, p. 29-34, 2000a.
- _____. Currículos de música para o Brasil 2000. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000b. p. 5-17.
- PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, v. 7, p. 7-19, 2002.
- ROLFE, L. The school-based work experiences of student teachers. *Education 3-13*, v. 28, n. 2, p. 29-33, 2000.
- SOUZA, C. V. C.; MELLO, C. L. Arte e Educação I: a experiência da música no curso de licenciatura plena em pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 1999. p. 61.
- TACUCHIAN, R. Novos e velhos caminhos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1., 1992, Rio de Janeiro. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1992. p. 4-11.
- TEMMERMAN, N. Helping prepare: beginning primary teachers to teach classroom music. *Music Teacher Magazine*, v. 9, n. 1, p. 31-33, 2001.
- TORRES, M. C. A. R.; SOUZA, J. Organizando atividades musicais na formação de professores: análise de uma experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 1999. p. 60-61.
- TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical, ABEM*, v. 1, p. 91-113, 1993.

Recebido em 02/06/2004

Aprovado em 05/07/2004

Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”¹

Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres

Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Fundarte/UERGS)
ceciliatorres@brturbo.com

Resumo. O presente artigo é um recorte de uma tese de doutorado que apresenta e discute os resultados junto a um grupo de 20 alunas de um curso de graduação em pedagogia, muitas das quais já atuam como professoras do ensino fundamental, na qual busquei analisar a constituição das identidades musicais, através das *narrativas de si*, orais e escritas, situada no campo dos estudos biográficos. Ao longo do trabalho, procurei mapear as relações de tais alunas com as músicas de diversas épocas e origens, desde a fase de infância, de adolescência, até o momento atual da vida adulta, conforme seus diferentes discursos e as articulações destas com as memórias de festas religiosas, cultos, aulas de catequese, missas e outros rituais religiosos, em um entrelaçamento entre músicas e religiosidade.

Palavras-chave: lembranças musicais, religiosidade, educação musical

Abstract. The present article is a piece from a doctorate thesis that presents and discusses the results in a group of twenty female students from a Pedagogy Graduation Course. Many of these girls already act as elementary school teachers. I tried to analyse the constitution of musical identities through *narratives of self*, both written and oral, situated in the field of biographical studies. Along the paper, I sought to map the relations between these students and music from different times and origins, from childhood and adolescence until the present moment of adult life, according to their different discourses and the articulations with memories of religious feasts, ceremonies, religious classes, masses and other religious rituals, interlacing music and religiousness.

Keywords: musical memories, religiousness, music education

Introdução

Minha primeira escola era Adventista (apesar de eu ser católica) e tinha aulas de canto, em que aprendíamos as letras das músicas religiosas que cantava-se nos

cultos e apresentações. A aula de música era em forma de coral, e o único instrumento que podíamos “olhar” era o piano antigo da professora. (Manoela, 21 anos, A).²

¹ Trecho retirado da autobiografia musical de Ana, uma das participantes desta pesquisa.

² Os excertos das entrevistas e autobiografias das 20 entrevistadas são apresentados no texto identificando as narrativas orais com E (entrevistas) e as narrativas escritas com A (autobiografias).

Este artigo é um recorte de minha tese de doutorado, *Identidade Musicais de Alunas de Pedagogia: Músicas, Memória e Mídia* (Torres, 2003), e escolhi abrir este texto com um excerto da autobiografia musical de Manoela, uma das participantes desse trabalho, em que os aspectos musicais emergiram imbricados à religiosidade, às lembranças da infância e às aulas de música na escola confessional.

A presente pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar a constituição das identidades musicais de um grupo de alunas de pedagogia, focalizando o campo das narrativas de si, através das lembranças musicais, na qual busquei também o aporte teórico no diálogo com diferentes autores envolvidos em estudos de educação musical, narrativas e discursos, identidade musical, cultura popular, mídia e biografias de mulheres, possibilitando, dessa maneira, um entrelaçamento entre as falas das entrevistadas e essas áreas do conhecimento.

Na abordagem de Frith (1996), no que tange à constituição das identidades musicais, essa identidade é lembrada e narrada entremeada com memórias, fatos, locais, pessoas e sentimentos. Para o autor seria ver a identidade musical como algo que vai se constituindo por muitas escutas e influências, que muda, que deixa alguns sons pelo caminho e seleciona outros, que escolhe o que gosta ou o que não gosta para ouvir. Frith complementa ainda que, em relação às escolhas por determinados estilos e músicas, a importância das vivências musicais corporais ganha destaque, pois

a música constrói nosso senso de identidade através de experiências diretas oferecidas ao corpo, em tempo e espaços sociais, experiências que possibilitam nos posicionarmos em narrativas culturais imaginativas [...] Isso é, talvez ironicamente, voltar à música através da metáfora espacial. Mas o que torna a música especial para a identidade é que ela define espaço sem limites (um jogo sem fronteiras). (Frith, 1996, p. 124-125, tradução minha).

O que chamo de autobiografias musicais, nos limites desse trabalho, são as narrativas de si escritas pelas alunas participantes da pesquisa, em que estão mescladas as memórias musicais da infância, adolescência e vida adulta com as lembranças de melodias, letras de músicas, *shows* de bandas, rituais religiosos, aulas de instrumentos musicais, influências de grupos de amigos e familiares e práticas pedagógicas, dentre outras lembranças.

Situo, dessa maneira, este texto dentro do campo da chamada pesquisa biográfica, que Roberts (2002, p. 176, tradução minha) define como uma maneira de desenvolver pesquisas que focalizam aspectos "individuais da vida das pessoas utilizando documentos autobiográficos, entrevistas ou outras fontes e

apresentação de relatos em várias formas". O autor prossegue em seus comentários, ressaltando que:

É um excitante, estimulante e rápido campo de mudanças que busca compreender as experiências e visões, em constante mudança, de indivíduos em seus cotidianos, o que eles consideram importante, e como possibilitar interpretações dos relatos que eles apresentam de seu passado, presente e futuro. (Roberts, 2002, p. 1, tradução minha).

Para iniciar o trabalho com o grupo, organizei uma entrevista com um roteiro de nove perguntas relacionadas às memórias e à constituição das identidades musicais de cada participante, assim como solicitei também que cada uma das alunas entregasse sua autobiografia musical, que consistia num escrito sobre as memórias musicais ao longo da vida, para desta maneira conhecer as narrativas de si acerca da constituição das identidades musicais.

A partir da questão que formulei, "Quais as lembranças da música e os entrelaçamentos com as práticas religiosas: primeira comunhão, grupos de jovens, missas, encontros de casais e cultos, por exemplo?", surpreendi-me com a multiplicidade de fatos e lembranças musicais que emergiram juntamente com as práticas religiosas, compondo diferentes cenas e aspectos da religiosidade.

Lembranças musicais

Destaco que o tópico referente aos aspectos de religiosidade e música foi abordado ao longo das falas de 17 das 20 entrevistadas, sendo que três delas não trouxeram lembranças relacionadas aos rituais religiosos ou pelo fato de a família não ter uma opção religiosa determinada ou pela crença que praticavam – que emergiu nas lembranças de duas das alunas – não incluir músicas em seus rituais. Considerarei, portanto, que as diferentes religiões permearam e influenciaram a constituição das identidades musicais desse grupo de mulheres, como se pode perceber no trecho abaixo:

A religião também me influenciou. Meu pai sempre cantou em conjuntos na igreja; minha irmã e eu fazíamos parte dos corais e conjuntos infantis... Na escola (adventista, a mesma da minha religião), cresci cantando na sala de aula musiquinhas sobre Deus e suas maravilhas, e cantigas de roda, entre outras. (Liliane, 21 anos, A).

Esse questionamento sobre memórias religiosas desencadeou muitas lembranças, como melodias sussurradas, letras de músicas cantadas nas ocasiões dos cultos, vozes dos corais masculinos nos serviços religiosos. Em outros momentos foram narradas as aprendizagens musicais com os grupos e movimentos jovens, as aulas de música nas escolas confessionais, o repertório das catequistas e as trilhas das missas e casamentos. Acrescento ainda

as falas que trouxeram as orações cantadas na igreja e em casa, as músicas para a primeira comunhão, batizados e as tocatas e fugas executadas no órgão da igreja. Um outro aspecto que chamou a atenção foi em relação ao repertório selecionado e apropriado para essas reuniões religiosas, em que Sofia comenta em entrevista que na igreja que frequenta “[...] tem cânticos, a gente tem um livro que é um cancionário onde tem várias músicas, né, que são músicas religiosas. Não sei que tipo de música é aquela, mas é música religiosa e a gente canta.”

Percebi que são muitas as ocasiões em que as músicas estão acompanhando as diferentes práticas religiosas, como nos excertos das narrativas de Fernanda, Margarete e Milena, que relembram especificamente aspectos musicais das missas, aulas de catequese e batizados compondo os rituais da Igreja Católica.

Na escola eu tinha aulas de canto com músicas de igreja por estudar em um colégio de freiras, o que foi muito interessante... pena que minha voz de “taquara rachada” não conseguia acompanhá-las. (Fernanda, 27 anos, A).

Eu lembro bem quando a gente fez a comunhão, me lembro que tinha os cantos assim da missa da comunhão [que] foi toda animada pelo grupo da catequese, a gente ensaiava; tinha dia que tinha aula, tinha dia que tinha ensaio... era uma atividade muito especial, isso eu me lembro também. (Margarete, 51 anos, E).

Ah, agora tu me fez lembrar! (risos) Eu sou católica, né? Então, eu sou catequista de crisma também. Até na escola onde eu trabalho tem muitas músicas, realmente do grupo de jovens, né? Do CLJ e da crisma, né... (Milena, 21 anos, E).

Em outros momentos foram os valores e princípios religiosos que os pais e mães de algumas das entrevistadas utilizavam para censurar e até proibir determinados discursos musicais, que abordam temáticas como violência e sexualidade e em que seus intérpretes se apresentam com vestimentas consideradas não “apropriadas”, ou que expõem parte do corpo através de gestos e coreografias *erotizantes*. O exemplo trazido por Sofia retrata esse aspecto.

E em casa, assim em função da religião, minha mãe sempre me proibiu de ouvir músicas muito, muito partidas para a violência, assim, ou que mostravam assim, trabalhar muito com a sexualidade, essas coisas... (Sofia, 21 anos, E).

Um outro ponto que destaco nesta parte está relacionado com os significados das letras das músicas religiosas, principalmente aquelas que acompanhavam as missas festivas durante a cerimônia da primeira comunhão, pois foram lembradas por várias alunas no decorrer das entrevistas. Esta temática já havia despertado a minha atenção ao emergir durante atividades musicais em uma disci-

plina que ministrei no ano de 2000, em um curso de extensão para professoras que trabalhavam ou iriam trabalhar com grupos de terceira idade, onde descrevo que

o aspecto da religiosidade emergiu ligado fortemente às memórias musicais desse grupo de alunas. Acredito que esse aspecto foi significativo pela faixa etária das professoras - a grande maioria com mais de 50 anos - e pela influência dessa população composta pelas culturas alemã e italiana, com seus rituais e festas religiosas. As lembranças vieram permeadas pelos sons de vozes nos corais, instrumentos musicais e melodias, compondo as histórias musicais daquele grupo de mulheres. Foram lembranças de cultos evangélicos e luteranos, misturados com missas, batizados, colégios católicos e ladainhas.

Algumas falas das alunas:

– *Nossa Senhora*, de Roberto Carlos, sempre nas missas e festas religiosas.

– As músicas da primeira comunhão, como *Mãezinha do Céu*.

– Os salmos que cantávamos nos cultos e ofícios religiosos.

As Irmãs, do colégio onde estudei, e as músicas que ensinavam para cantarmos nas missas. (Torres, 2001, p. 5).

Assim, para essas alunas desse curso de extensão, intitulado *Ressignificando a Terceira Idade*, “os momentos como a preparação para a primeira comunhão, as aulas de catequese, as missas, os cultos, as festas no colégio de freiras e as orações em família foram articuladas com as músicas”, e, dessa forma, ao longo da disciplina que trabalhava com música o grupo teve possibilidades de perceber relações entre suas memórias narradas e as melodias e rituais religiosos, ao lembrarem inclusive a letra inteira de certos hinos religiosos e até cantarem parte destas melodias para as colegas no momento desse trabalho. Também destaco que as entrevistadas e os entrevistados por Bosi (2001), em sua pesquisa sobre *lembranças de velhos*, deram visibilidade às lembranças musicais, ao contarem suas histórias de vida permeadas pelas práticas religiosas, descrevendo detalhadamente cenas e sonoridades, como destaca a autora através da fala de uma das participantes de sua pesquisa:

As procissões eram uma festa para nós: procissão de encontro, a do enterro da Semana Santa. Tinha uma banda na frente, outra banda atrás. A procissão do enterro ia até o largo do Arouche, rua das Palmeiras, quando chegava no começo da avenida Angélica a Verônica cantava, era uma ceguinha. (Bosi, 2001, p. 311).

Estabeleço uma relação entre as alunas da minha pesquisa, embora a maioria pertença a uma faixa etária bem mais jovem, e os entrevistados e

entrevistadas dos exemplos trazidos por Bosi e Torres, pois o grupo também demonstrou o quanto as identidades musicais são interpeladas por essas lembranças ligadas às religiões e suas práticas. Sublinho também aspectos de aprendizagem musical ligados aos rituais das igrejas, através dos ensaios de corais, de grupos de violão, de preparação de um repertório para as missas e cultos. Os exemplos de Yasmin e Beatriz vêm corroborar as colocações feitas acima:

Da música? Ah, a minha família é de tradição católica, a minha mãe é catequista, então desde bem cedinho eu fui já iniciada na Igreja Católica, fiz comunhão... participei daqueles grupos de jovens, perseverança, né, Todos aqueles rituais e lembro bastante da música, inclusive a gente passava as tardes de sábado em corais, em ensaios de canto para a missa de domingo. Então nós cantávamos aqueles hinos, aquelas músicas de igreja, algumas já conhecidas, né. O *Glória*, *Aleluia*,³ músicas assim! Por exigência e por gostar, porque o coral era aberto pra quem queria. (Yasmin, 22 anos, E).

Deixa eu ver em que ano foi... em 97 ou 96, por aí, eu cheguei a ficar um mês num grupo de jovens da Igreja Católica [...] Em 99 eu voltei, aí eu jogava lá... ia às missas e adorava ir nas missas. Adorava quando o grupo de jovens tocava. Comecei e aprendi a tocar violão com eles, iniciei, né, lá com o grupo de jovens. A gente se reunia no domingo para jogar vôlei ou futebol e também para ensaiar para a missa. Mas eu nunca cheguei a tocar na missa, mas eu comecei a tocar assim. (Beatriz, 22 anos, E).

Após selecionar vários trechos relativos à temática da religiosidade e música, senti necessidade de buscar na literatura, e mais especificamente na área da educação musical, alguns autores que estão pesquisando sobre o tema e, dessa maneira, poder estabelecer conexões entre as lembranças musicais e a literatura. Ressalto o trabalho de Souza (2003), que aborda a questão da música evangélica e a indústria fonográfica no Brasil, durante os anos 1970 e 1980, fase essa que coincide com o período vivido e lembrado por algumas das alunas. O autor tem como objeto de sua investigação desencadear uma reflexão sobre a música evangélica que era produzida no Brasil até a década de 1980 e as conexões com a indústria fonográfica. Para dialogar com as idéias apresentadas por Souza, destaquei um excerto da entrevista de Capitu, que enfoca suas memórias musicais no espaço da Igreja Batista.

Bem, meu avô e a mulher dele, eles são da Igreja Batista. Eu nunca fui muito assídua assim, mas tinha épocas que eu freqüentava seis meses a Igreja, assim. Ia pra retiro e coisa assim. Então eu me lembro assim mais das músicas religiosas da Igreja Batista. Eu me lembro que eu adorava assim! Tem e tinha músicas que eu cantava seguido. (Capitu, 23 anos, E).

No que se refere ao uso da música popular no contexto do movimento religioso, e mais especificamente das igrejas evangélicas no Brasil, Araújo (2003, p. 2) discute a utilização de músicas populares no movimento evangélico na cidade do Rio de Janeiro, chamando a atenção para o fato de que a expansão “das chamadas igrejas evangélicas no Brasil como um todo tem sido notada amplamente pela mídia, e em certa maneira, pelo meio acadêmico”. O autor também comenta o exemplo da Igreja Universal do Reino de Deus, sobre a qual afirma:

Sua presença na mídia é assegurada pelo controle de 16 emissoras de televisão, e rádios, 2 jornais (mais de 600 mil exemplares semanais) e uma gravadora (Line Records) [...] A Line Records possui em seu catálogo um amplo espectro de gêneros musicais, do jazz (Hélio Delmiro, Conjunto Cama de Gato) à música romântica (Nelson Ned) e consolida-se como uma das mais fortes fora do círculo das grandes multinacionais. (Araújo, 2003, p. 4).

O citado autor analisa as músicas populares que são usadas no “louvor e na mídia evangélica”, e traz alguns depoimentos de pessoas que trabalham com música ou que fizeram vestibular para bacharelado em música sacra, como o relato de um jovem que veio de uma cidade do interior, onde cantava em coral, freqüentando escola de evangelismo, estudando música com professores particulares e que, posteriormente, “diploma-se em percepção musical para fazer o que se gosta, atendendo uma chamada do Senhor...” (Araújo, 2003, p. 6). Em outro exemplo, Araújo narra que o entrevistado enfatiza que vem de um lar cristão e que “interessa-se pela música desde os sete anos”, pois fez parte do coral da igreja e, mais tarde, foi em busca de “uma formação em fonoaudiologia e canto, adquirindo inclusive algumas técnicas” e, desta maneira, hoje atua como músico tanto na área secular quanto no meio musical evangélico.

Os dois exemplos acima ressaltam o poder das articulações entre as vivências religiosas e musicais destes jovens no espaço de igrejas evangélicas, o quanto estas foram significativas e desencadearam o interesse e a procura por aulas e cursos específicos de música, e também por escolhas profissionais, sem perder de vista a questão da religiosidade e da fé, que como aponta Araújo em seu texto, são aspectos do “louvor e da mídia”.

Um outro enfoque para se abordar música e religiosidade vem do trabalho de Queiroz (2003), que destaca a questão da *música e religião nos grupos de congado*, nele discutindo as relações da música

³ O *Glória*, *Glória*, *Aleluia* é um hino que é executado tanto nos rituais da Igreja Católica quanto da Igreja Evangélica, e foi lembrado por alunas de diferentes faixas etárias. Existem vários tipos de *Glórias*, mas nesse exemplo a aluna lembrou-se especificamente de um hino cantado nas missas, na Igreja Católica.

com o caráter religioso dos festejos e como a música está presente de diversas formas na vida dos integrantes dos grupos de congado. Faço aproximações das minhas análises da tese com o trabalho de Queiroz, na perspectiva de poder me valer de seu trabalho para lançar um olhar cultural e social entre o fazer musical e a religiosidade das entrevistadas.

Já a fala de Ana remete às lembranças das práticas religiosas e o prazer de frequentá-las, muito em função do cantar nas missas e na preparação para a primeira comunhão, como o exemplo abaixo demonstra:

Eu venho de uma família católica e sou católica. Fiz primeira comunhão, frequentei grupo de jovens e eu sempre adorava ir na missa, mais pra cantar. Quando eu fiquei sabendo que cantar é rezar duas vezes, eu fiquei faceiríssima, né? Eu adorava abrir a boca e cantar. Sempre foi muito prazeroso fazer isso. E depois eu fiz... grupo de jovens e isso trabalha muito a questão da música [...] te dá um prazer cantar na missa, não é aquela coisa "oh, temos de ficar rezando", é uma coisa mais alegre, mais solta, mais leve. (Ana, 22 anos, E).

Após apresentar vários exemplos de trechos das narrativas das alunas que fazem alusão ao cantar, procurei organizar reflexões acerca desse tema, que envolve cantar músicas nos espaços das aulas de catequese e das escolas confessionais, e dessa forma buscar associações entre o prazer que essa atividade propicia para a grande maioria, como as próprias entrevistadas relatam. Constatei que um número significativo de alunas pontuou suas falas e escritos com referência à ação de cantar e, como elas mesmas expressam, ao sentimento de alegria que o ato de cantar envolve. Para compartilhar com esta idéia trago depoimentos de Aline, Manoela e Madalena, em trechos destacados de suas entrevistas e autobiografias:

Como eu sempre estudei em colégio católico, então era direto, nas aulas de religião era sempre; no ensino fundamental, uma irmã que dava aula de religião, então ela vivia ensinando essas musiquinhas de Deus, coreografia... a gente vivia cantando. (Aline, 21 anos, E).

Nesta fase, comecei a fazer catequese e as músicas religiosas sempre me tocaram muito (e tocam até hoje). Agora estou mais envolvida com grupos de jovens, e a música ajuda-nos a refletir sobre a vida e os problemas que surgem, de uma forma muito agradável. Depois fui para uma escola particular católica, cursando as 7ª e 8ª séries. Cantávamos muito nas aulas de religião, mas também refletíamos e analisávamos as letras das músicas que ouvíamos para ver qual a mensagem que elas traziam (Legião Urbana, Titãs, Paralamas do Sucesso, Fernanda Abreu, Mamonas Assassinas, Polegar, Dominó, etc.). (Manoela, 21anos, A).

Ah! Música sempre... Ah, tem umas músicas lindas que eu utilizava, que eu também fui catequista, fui coordenadora de catequese, então a música que ninguém sabia cantar era aquela que eles cantavam sempre no dia da comunhão: *Prometi no meu Santo*

Batismo, né! Era uma música que eu tive de ensinar. Eu gostava muito daquela música na época... (Madalena, 56 anos, E).

Gostaria ainda de enfatizar que, ao ler novamente todas as falas das alunas a respeito desse tópico, me chamou a atenção o uso de certas palavras por parte das entrevistadas, como por exemplo Aline e Liliane que se referem, no diminutivo, às lembranças das *musiquinhas de e sobre Deus*, sendo as duas situações relacionadas às experiências musicais vivenciadas no ambiente escolar. Um outro exemplo está na recorrência da referência às práticas religiosas que envolvem o cantar e o pertencer a um coral, vistas como práticas musicais/educativas nos espaços religiosos, presente nas falas de Yasmin, Liliane, Manoela e Margarete.

Para encerrar esta parte, selecionei um trecho da narrativa de Viviane em que ela pontua que não tem lembranças específicas ligadas à religiosidade, mas cita os grupos jovens que as colegas frequentavam e também as aulas de religião da escola, onde as músicas permeavam as atividades e povoaram suas memórias.

Ligada à religião, não! Até porque minha mãe é espírita, e aí assim, ela nunca me forçou muito. Até me lembro assim que no 1º Grau tinha até, as minhas colegas que participavam de grupo de jovens, mas naquela época assim, eu era bem desligada, não tinha tanta vontade. Então o contato que eu tinha era nas aulas de religião que tinha na escola ainda, né (Viviane, 28 anos, E).

Algumas considerações finais

Ao realizar a análise das narrativas orais e escritas das alunas, fui percebendo a diversidade de identidades musicais e repertórios que emergiam através das entrevistas e autobiografias. Ressalto que senti falta de algumas e me surpreendi com outras. Esperava ouvir com mais força as lembranças das melodias da escola de ensino fundamental e médio, mas esses sons foram identificados de forma esparsa e diluída, muitas vezes timidamente e em alguns relatos com as vozes das professoras e irmãs de caridade das escolas confessionais e com as canções cívicas e hinos na Semana da Pátria. Em contraposição, pude conhecer e até ficar surpresa com a variedade e intensidade dos sons das igrejas e rituais religiosos, com muitas trilhas e repertórios para acompanhar os diferentes momentos e comemorações. Ouvi os sons do harmônio executando os hinos nos cultos, os violões e as músicas que entoavam nas missas e reuniões de grupos jovens. Em outras lembranças as vozes infanto-juvenis nas aulas de catequese misturavam-se a tantas outras sonoridades que permearam os espaços das diferentes igrejas e manifestações religiosas.

Considero também pertinente ressaltar que ao mapear as diferentes ações ou verbos que apareceram nas narrativas das entrevistadas - orais ou escritas -, em relação às lembranças musicais e religiosidade em diferentes crenças e rituais, pude elencar uma multiplicidade que incluía estudar, cantar, ensaiar, aprender, tocar, ouvir, ajudar e refletir. Para algumas das alunas o iniciar um aprendizado musical, como no caso de violão nos grupos jovens e o participar dos cultos, eram pontos de destaque nas memórias. Já gostar das músicas, ouvir e lembrar desse repertório foram aspectos recorrentes em muitas das falas. Certamente cada uma dessas ações estava interligada a momentos e situações específicas, assumindo dessa maneira diferentes funções, mas com um aspecto comum de articular manifestações religiosas com lembranças musicais.

Quando retornei ao amplo material produzido nas entrevistas e autobiografias, percebi que nas memórias musicais da infância, da adolescência e da fase adulta, as vozes masculinas dos pais e avôs destacaram-se através dos cantos nas reuniões familiares, nos corais nas igrejas e nas escolhas das músicas que eram executadas nos programas de rádio e nos discos. As vozes femininas das mães e avôs foram escutadas em poucos momentos, principalmente através das músicas que cantavam para acompanhar as tarefas domésticas como lavar roupa ou arrumar a casa, nas aulas de catequese ou na igreja. Ouvi também as histórias e músicas dos discos infantis, entremeadas com os sons das brincadeiras de roda, os programas infantis, as bandas de *rock* preferidas na adolescência, as escolhas musicais dos maridos e namorados, as influências de amigos e filhos, as músicas românticas, os *shows* de calouros, os programas de TV e tanto outros sons que possibilitaram conhecer o ecletismo musical que compõe o cotidiano desse grupo.

Referências

- ARAÚJO, Samuel. Louvor, música popular e mídia evangélica no Rio de Janeiro: utilização de músicas tradicionais em um determinado contexto de globalização. *Revista Transcultural de Música*, v. 2, nov. 1996. Disponível em: <<http://www.sibetran.com/trans/trans2/araujo.htm>>. Acesso em: 30 set. 2003.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- DEL BEN, Luciana. Práticas pedagógico-musicais e identidades culturais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 17., 2003, Montenegro. *Anais...* Montenegro: Fundarte, 2003. p. 10-15.
- FRITH, Simon. Music and identity. In: HALL, Stuart; GAY, Paul du. *Questions of cultural studies*. London: Sage, 1996. p. 108-117.
- QUEIROZ, Luiz Ricardo S. Música e religiosidade nos grupos de congado. In: CONGRESSO DA ANPPON, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2003. p. 765-771.
- ROBERTS, Brian. *Biographical research*. Buckingham: Open University Press, 2002.
- SOUZA, Zilmar Rodrigues de. A música evangélica e a indústria fonográfica no Brasil: anos 70 e 80. In: CONGRESSO DA ANPPON, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2003.
- TORRES, Maria Cecília A. R. Articulações entre memórias e identidades musicais de professoras: análise de uma experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2001.
- _____. *Identidade musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

Recebido em 14/06/2004

Aprovado em 21/07/2004

Complemento ainda que ao longo do trabalho cada aluna teve a oportunidade de apresentar as “suas músicas” escolhidas, correspondendo às diferentes fases da vida e relacionadas a espaços e tempos, oportunizando que eu escutassem uma diversidade de melodias, estilos e compositores. Em relação a este tema, Del Ben (2003, p. 13), em artigo sobre *práticas pedagógico-musicais e identidades culturais*, chama a atenção para que

diferentes situações, grupos e contextos estarão influenciando a maneira como cada receptor realiza o processo de atribuição de significado e de construção e reconstrução de suas identidades. A sociedade contemporânea é caracterizada pela diversidade em termos de classe social, gênero, etnia, grupos sociais e culturais. Não vivemos num mundo homogêneo onde todas as pessoas fazem as mesmas coisas e têm as mesmas expectativas, crenças, valores e objetivos. Precisamos assumir essa diversidade e aprender a trabalhar com ela e a partir dela.

Fazendo ilações com a citação de Del Ben, percebi esta multiplicidade de estilos musicais, por exemplo, quando as entrevistadas lembraram das músicas que embalam o cotidiano delas hoje, como adultas, alunas de um curso de pedagogia, e muitas já professoras do ensino fundamental.

Ao encerrar este texto, resalto que pensei e desenvolvi esta pesquisa de tese, na perspectiva dos estudos culturais, como uma condição de possibilidade para algumas articulações entre as áreas da educação musical e da pedagogia, na tentativa de conhecer e mapear aspectos das identidades musicais desse grupo de alunas de pedagogia/professoras do ensino fundamental e, dessa forma, poder perceber também os entrelaçamentos que emergiram com suas lembranças musicais e religiosidade, temática essa que me instigou a pensar e buscar ampliar essa discussão em outros trabalhos envolvendo o campo da educação musical.

Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental

Cristina Rolim Wolffebüttel

Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Fundarte/UERGS)
cwofffen@terra.com.br

Resumo. Esta pesquisa investigou vivências e concepções de folclore e música folclórica de 11 alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS). A revisão da literatura incluiu estudos que aproximam o ensino de música das vivências cotidianas dos alunos, bem como pesquisas sobre folclore e folclore na educação. O referencial teórico foi constituído por três perspectivas: modelos de ensino escolar, folclore e propostas de inclusão do folclore na escola. O método utilizado na investigação foi o *survey* interseccional de pequeno porte, e os procedimentos de amostragem por estratos e amostragem aleatória simples. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada. Como conclusão da pesquisa são apresentadas contribuições para a educação musical, e a necessidade de uma interlocução entre o ensino escolar e o folclore, numa tentativa de fornecer subsídios para a construção de alternativas de inclusão do folclore no ensino escolar.

Palavras-chave: educação musical escolar, folclore, folclore na educação

Abstract. The aim of this research was to investigate practices and conceptions of folklore and folk music of primary school students aged 9 to 11. The literature review included studies that approach the education of music of the daily experiences of the pupils, as well as research on folklore and folklore in education. The theoretical framework was based on three perspectives: school teaching models, concepts of folklore and proposals of including folklore in the educational processes. This research adopted a cross-sectional small-scale survey as its methodology. Data were collected through semi-structured interviews. The conclusion brings the contributions of this work to the field of music education. It emphasises the need to establish connections between school teaching processes and the folklore, providing data that can contribute to the construction of alternative ways of including the folklore in the schools.

Keywords: school music education, folklore, folklore in the education

A literatura da área de educação musical tem demonstrado uma preocupação crescente quanto ao conhecimento dos diversos aspectos que fazem parte

da vida do aluno, com vistas a conhecer as concepções e as vivências de música que constituem o seu universo musical. Trabalhos como os de Arroyo

(1990), Souza (1996, 2000), Oliveira (2001) e Tourinho (1993), entre outros, têm buscado alternativas para diminuir o distanciamento existente entre o mundo cotidiano e o ensino musical escolar.

Um modo de relacionar a vida dos alunos ao ensino na escola é considerar a sua cultura experiencial, que, segundo Pérez Gómez (2001, p. 203), é a

peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios "espontâneos" com o meio familiar e social que rodeiam sua existência. A cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto.

O folclore e a música folclórica, como formas de manifestação existentes na cultura, também podem fazer parte da cultura experiencial do aluno. Segundo Câmara Cascudo, o folclore constitui-se num conjunto de variadas tradições das pessoas que vivem em sociedade, podendo fazer parte de suas vidas (Câmara Cascudo, 1984, p. 334). A música folclórica, do mesmo modo, é uma das áreas de estudo do folclore, permeando a criatividade de variados grupos sociais (Lamas, 1992, p. 15).

Os estudos sobre folclore e música folclórica têm crescido significativamente, com o intuito de resgatar e analisar fatos folclóricos de diferentes regiões brasileiras (Congresso Brasileiro de Folclore, 1999, p. 224). Todavia, apesar do crescimento desses estudos, ainda são poucos os dados sistematizados sobre o que os alunos do ensino fundamental pensam e praticam de folclore e música folclórica em suas vidas diárias.

Diante disso, a presente pesquisa objetivou investigar vivências e concepções de folclore e música folclórica de alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. Esse objetivo desdobrou-se em três questões norteadoras: a) a música folclórica está presente na vida dos alunos? b) em que âmbito das vidas dos alunos o folclore está inserido? c) quais as concepções que os alunos têm sobre folclore e música folclórica?

Para responder essas questões, selecionei como método de pesquisa o *survey* interseccional de pequeno porte. Esse método reúne dados sobre determinados fenômenos com vistas a descrever a natureza das condições existentes sobre os mesmos, bem como identificar padrões. Ao utilizar o método *survey*, busquei padrões dentre os dados coletados, procurando relações entre os eventos específicos (Babbie, 1999, p. 78).

Os alunos a serem investigados foram selecionados da seguinte maneira: inicialmente, foram identificadas as 52 escolas municipais de ensino fundamental existentes nas quatro regiões de Porto Alegre. Em seguida, de toda a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-PoA), foram selecionadas as 26 escolas que oferecem o ensino de música em sua base curricular. Posteriormente, foram selecionadas quatro escolas, através do procedimento de amostragem aleatória, representando cada uma das quatro regiões em que está organizada a RME-PoA: Escola Norte, Escola Sul, Escola Leste e Escola Oeste.

A RME-PoA está estruturada em três ciclos de formação, sendo cada ciclo subdividido em três anos. Nesta pesquisa optei pelo II Ciclo, em função dos dados que obtive anteriormente em uma pesquisa com essa faixa etária.

De cada escola foi selecionado, também por amostragem aleatória, um aluno em cada um dos três anos que compõem o II Ciclo, resultando 11 alunos para a pesquisa, como apresenta a tabela a seguir.

Tabela 1: Alunos entrevistados por escola

Ano-ciclo do II Ciclo	Escola Norte	Escola Sul	Escola Leste	Escola Oeste	Total
1º ano	1	1	1	1	4 alunos
2º ano	1	1	1	1	4 alunos
3º ano	1	-	1	1	3 alunos
Alunos por escola	3 alunos	2 alunos	3 alunos	3 alunos	11 alunos

A técnica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, a qual possibilitou investigar as vivências e concepções dos alunos quanto ao folclore e à música folclórica a partir de suas próprias perspectivas, através da escuta de suas falas. Os dados obtidos junto aos alunos foram complementados por meio da realização de contatos com as equipes diretivas das escolas.

Os dados obtidos foram analisados com base num referencial teórico constituído a partir de uma interlocução entre três perspectivas distintas, porém inter-relacionadas: o ensino escolar, o folclore e o folclore na escola.

O ensino escolar foi compreendido a partir dos quatro modelos de ensino apresentados por Pérez Gómez (1998b, p. 67). O *ensino como transmissão cultural*, um dos modelos primeiramente apresentados pelo autor, baseia-se na idéia de que a humanidade possui um acúmulo de conhecimentos, o qual foi construído ao longo da história e que deve ser transmitido às demais gerações. Esse modelo de ensino considera importante o ensino por meio de disciplinas científicas, artísticas e filosóficas.

O *ensino como treinamento de habilidades* está fundamentado no desenvolvimento e treinamento de habilidades e capacidades formais, desde as mais simples às mais complexas. Esse modelo está centrado na idéia de que o ensino acontece através do desenvolvimento e treinamento de habilidades e capacidades formais, desde as mais simples, como a leitura, a escrita e o conteúdo, até as mais complexas, como a solução de problemas, planejamento, reflexão, avaliação, etc.

O *ensino como fomento do desenvolvimento natural* considera a educação como facilitadora dos meios e recursos para o crescimento do aluno, porém regido pelas suas próprias regras. Esse modelo de ensino tem suas origens na teoria de Rousseau (Pérez Gómez, 1998b, p. 69).

Por fim, o *modelo de ensino como produção de mudanças conceituais* considera o ensino com um processo de transformação, de processamento das informações, ao invés de uma mera reprodução do ensino.

Além dos quatro modelos de ensino, Pérez Gómez propõe um outro modo de conceber o ensino escolar, tendo em vista o que aponta como carências dos modelos anteriores. A centralidade de sua idéia reside na concepção de que o ensino é uma forma de assimilação e reconstrução da cultura experiencial do aluno.

O folclore foi compreendido tendo como base teorias e pesquisas realizadas por pesquisadores da área (Almeida, 1971; Benjamin, 2002; Câmara Cascudo, 1984; Garcia, 2000; Lima, 1985), respaldadas na visão de que o folclore é o conjunto de saberes populares que identificam as pessoas (Garcia, 2000, p. 16). Características tais como aceitação coletiva, funcionalidade, tradicionalidade e dinamicidade fundamentam os estudos de pesquisadores da área, além dos conceitos de folclorização, folclore nascente e reinterpretação.

A Carta do Folclore Brasileiro de 1951 e a Carta do Folclore Brasileiro de 1995 (Congresso Brasileiro de Folclore, 1999) foram utilizadas para fundamentar a perspectiva do folclore na escola, pois são os documentos que representam as idéias da Comissão Nacional de Folclore, bem como as concepções dos pesquisadores da área, tendo em vista os conceitos que definem folclore como ciência e como prática, bem como sua inserção na educação.

Com base nessas perspectivas, foi possível compreender os dados obtidos junto aos alunos e suas escolas e, assim, encontrar respostas para as questões que orientaram esta investigação.

Os resultados dos dados foram analisados, sendo agrupados em cinco categorias: a) os alunos entrevistados; b) a educação musical nas escolas; c) vivências folclóricas e folclórico-musicais dos alunos; d) preferências musicais dos alunos; e) concepções dos alunos sobre folclore e música folclórica.

Os alunos entrevistados

Dos 11 alunos entrevistados, 4 cursavam o 1º ano do II Ciclo, outros 4 alunos cursavam o 2º ano do II Ciclo, e 3 alunos estavam no 3º ano do II Ciclo. Os 4 alunos do 1º ano do II Ciclo encontravam-se na faixa etária dos 9 anos e 1 mês aos 10 anos e 5 dias, enquanto que os 4 alunos do 2º ano do II Ciclo situavam-se na faixa etária dos 10 anos e 13 dias aos 10 anos e 10 meses. Finalmente, os 3 alunos do 3º ano do II Ciclo estavam na faixa etária dos 11 anos e 5 meses aos 11 anos e 10 meses.

Quanto aos locais de nascimento, a maioria dos alunos respondeu ter nascido na cidade de Porto Alegre, ou seja, dentre os 11 entrevistados, 8 afirmaram serem naturais dessa cidade. As suas falas sugerem que o local de nascimento, bem como a questão da ascendência estrangeira de algum membro da família, não se constituíram num fator de diferenciação em relação aos alunos entrevistados, pois suas vivências folclóricas, segundo os dados obtidos, não trazem referências específicas a essas origens.

A educação musical nas escolas

As práticas de educação musical vivenciadas por esses alunos nas escolas, tanto na base curricular quanto do currículo complementar, apareceram reduzidamente em suas falas.

Mesmo sendo a inserção das aulas de música um aspecto previsto na proposta do ensino por ciclos de formação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (Porto Alegre, 1996), o ensino de música, efetivamente, não está presente nas escolas. O que ocorre é o seu aparecimento em um ou outro nível de ensino, enquanto que os demais níveis ficam sem a presença dessa disciplina. Além disso, o complemento curricular, igualmente previsto na proposta da SMED, também não está sendo observado no âmbito escolar em muitas das escolas cujos alunos foram pesquisados.

As falas dos alunos revelam que a música, ao ser trabalhada na base do currículo, parece estar sendo desenvolvida de um modo restrito, apenas incluindo a audição musical e o posterior canto, acompanhados de aparelhos de som como CD ou rádio.

Por outro lado, as concepções dos alunos sugerem que a aula de música é mais do que a real

lização de práticas de canto. Além disso, os estudantes demonstraram interesse, durante as entrevistas, em participar de atividades musicais diversas, como composição, execução (vocal e instrumental) e apreciação (Swanwick, 2003, p. 68).

Vivências folclóricas e folclórico-musicais dos alunos

Dentre as atividades musicais realizadas pelas escolas, segundo depoimentos dos alunos, poucas envolvem folclore. As vivências folclóricas concentram-se mais no âmbito das brincadeiras por eles praticadas, principalmente aquelas realizadas de forma coletiva. Os resultados revelam que as brincadeiras fazem parte do dia-a-dia dos alunos, pois os mesmos apontaram práticas em seu cotidiano que se constituem como folclóricas. Essas se dividem em brincadeiras com cantoria e brincadeiras sem cantoria, conforme a tabela apresentada.

Tabela 2: Brincadeiras praticadas pelos alunos

Brincadeiras sem cantoria	Alunos praticantes	Brincadeiras com cantoria	Alunos praticantes
Pega-pegas	10	Cantigas de roda: <i>Ciranda, Cirandinha;</i> <i>Atirei o Pau no Gato;</i> <i>Marcha Soldado;</i> <i>Pezinho; De Abóbora vai Melão; Caranguejo</i>	6
Esconde-esconde	5	Cantigas de ninar: <i>Nana Nenê, Brilha, Brilha Estrelinha</i>	6
Jogo de futebol	5	Capoeira	2
Pular corda	3	Escoteiro	1
Faz-de-conta: escolinha; boneca; casinha e comidinha	3	Paralelepípedo	1
Jogo de voleibol	3	Formulete cantado	1
Bolinha de gude	1		
Verdade ou consequência	1		
Amarelinha	1		
Andar de bicicleta e roller	1		
Total de ocorrências	33	Total de ocorrências	17

Algumas dessas vivências folclóricas dos alunos acontecem nos ambientes escolares. Outras, porém, são proibidas de serem lá realizadas, devido a problemas relacionados à disciplina escolar.

As vivências folclórico-musicais dos alunos apareceram em maior quantidade nos seus momentos lúdicos, principalmente durante a realização de brincadeiras com cantoria, como cantigas de roda, cantigas de ninar, capoeira, escoteiro, entre outras. Quanto às demais vivências de música folclórica, não foi possível encontrá-las em outros âmbitos que não o lúdico.

Poucos foram os depoimentos dos alunos nos quais relataram a utilização de suas vivências folclórico-musicais em sala de aula. Da mesma maneira, não pareceu que a música folclórica seja um dos conteúdos que integram as aulas de música desses estudantes. Além disso, outro componente que pode ter contribuído para a pouca ocorrência de exemplos musicais folclóricos por parte dos alunos é a igualmente reduzida presença da educação musical na base curricular, bem como no currículo complementar.

Apesar das brincadeiras folclóricas com cantoria estarem presentes nas vivências dos alunos entrevistados, suas preferências musicais não contemplam exemplos de canções folclóricas.

Preferências musicais dos alunos

Nenhum exemplo de música folclórica foi mencionado dentre as preferências musicais dos alunos entrevistados, apenas as canções relacionadas às brincadeiras. Suas músicas preferidas são oriundas do repertório veiculado por programas da mídia, tais como novelas, seriados e vídeos.

As preferências musicais dos alunos foram classificadas em três categorias básicas: cantores ou duplas de cantores, grupos musicais e músicas de novelas/seriados. Surgiram, também, referências ao pagode, *funk*, *axé*, música erudita e música gaúcha.

As concepções dos alunos entrevistados também foram um aspecto analisado na presente pesquisa, tendo em vista suas visões sobre folclore e música folclórica.

Concepções dos alunos sobre folclore e música folclórica

Em geral, as respostas fornecidas pelos alunos remetem a quatro concepções sobre folclore e música folclórica: a) o folclore como lendas; b) o folclore como conhecimento registrado em livros; c) o folclore como tradição; d) o folclore como algo dinâmico.

Nas concepções dos alunos quanto ao folclore e à música folclórica predominaram as idéias de folclore como cultura antiga. A categoria do folclore como tradição encontrou-se inserida nessa concepção, cuja visão básica consistiu no folclore como algo estático, não dinâmico. A idéia de folclore como o que está registrado nos livros e o folclore como sendo lendas também remete a uma visão estática e tradicional do folclore, na medida em que ele encontra-se afastado das vidas dos alunos e, portanto, como cultura antiga. Porém os próprios alunos sinalizaram outras possibilidades existentes quanto às

concepções de folclore, incluindo formas de concebê-lo como algo dinâmico, como uma cultura atual. Essa concepção dos alunos remeteu à visão do folclore em movimento, constituindo-se numa cultura viva (Benjamin, 2002, p. 99) e presente no cotidiano dos alunos.

Os dados obtidos nas entrevistas sugerem quais são os modelos de ensino subjacentes às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, que não levam em consideração aspectos da vida do aluno, como o ensino como transmissão cultural, o ensino como treinamento de habilidades, o ensino como fomento do desenvolvimento natural ou o ensino como produção de mudanças conceituais. Porém, a partir das falas dos alunos entrevistados, parece predominar o modelo de ensino como transmissão cultural (Pérez Gómez, 1998b, p. 67).

Nesse sentido, e tendo em vista as entrevistas com os estudantes, percebi que algumas instituições perpassaram a idéia de que o folclore não é um aspecto cultural que pode estar presente na vida das pessoas, mas algo distante, uma espécie de informação “cristalizada” em livros. Apresenta-se, aí, a concepção do folclore como tradição, como cultura antiga. Essa concepção, de certo modo, está relacionada à visão de folclore e de folclore na educação como a apresentada na Carta do Folclore Brasileiro de 1951, cujos pressupostos teóricos recomendavam a utilização, em sala de aula, dos registros escritos existentes sobre pesquisas folclóricas (Congresso Brasileiro de Folclore, 1999, p. 227).

O modelo de ensino como transmissão cultural, predominante na maioria das escolas cujos alunos pude pesquisar, não leva em consideração a cultura experiencial dos alunos (Pérez Gómez, 2001, p. 205), na busca de uma aprendizagem relevante. Outra informação fornecida pelos alunos foi a sua não participação no planejamento do ensino escolar, tampouco com sugestões de conteúdos a serem trabalhados nas aulas. Parece que esses aspectos constituem-se num desafio para essas instituições no que diz respeito à concepção de ensino e às práticas pedagógicas dos docentes. Além disso, o folclore musical também pareceu ser pouco trabalhado nas escolas.

Mesmo sendo o ensino como transmissão cultural o modelo predominante na maioria das escolas cujos alunos foram entrevistados, algumas instituições de ensino demonstraram utilizar a cultura experiencial (Pérez Gómez, 2001, p. 205) dos alunos, sinalizando, assim, outras possibilidades de inclusão do folclore e do folclore musical na sala de aula. Percebi esse fato a partir das entrevistas com

os estudantes, quando alguns deles mencionaram brincadeiras que eram utilizadas em sala de aula – tais como o futebol e o voleibol. Ao utilizar essas brincadeiras, as escolas demonstraram concepções de folclore como cultura viva (Benjamin, 2002, p. 99), realizando uma interlocução entre o saber cotidiano do aluno, que se constitui na sua cultura experiencial (Pérez Gómez, 1998a, p. 62), e o ensino e a aprendizagem em sala de aula (Pérez Gómez, 1998a, p. 61).

Apesar da presença da educação musical na base curricular ter sido um requisito para a seleção das escolas para esta pesquisa, verifiquei que as mesmas não conseguem efetivá-la na prática, provavelmente devido ao reduzido número de professores de música existentes nas escolas. Deve-se salientar que a inclusão da educação musical nos três ciclos que compõem o ensino fundamental está contemplada na proposta de ensino por ciclos de formação que regulamenta todo o sistema educacional da RME-PoA.

Desse modo, da mesma maneira que o ensino de música encontra-se deficitário, as vivências de música folclórica e o próprio entendimento sobre essa tradição musical também estão bastante comprometidos. O resultado é a quase total inexistência de exemplos musicais folclóricos entoados pelos alunos entrevistados. Apenas nas brincadeiras, como se pôde perceber, foi possível obter alguns exemplos de cantigas do folclore, pois as mesmas estavam associadas à lúdica dos alunos, muitas vezes praticadas independentemente das escolas, ou mesmo por elas sendo proibidas.

Tendo em vista as informações obtidas e analisadas a partir do referencial teórico, percebo a necessidade de incrementar os fóruns e os debates em torno do folclore e do folclore na escola, incluindo propostas de formação continuada dos professores, independentemente da área do conhecimento. É necessário que os pressupostos da Carta do Folclore Brasileiro de 1995 e de pesquisas recentes sobre o folclore e o folclore na educação sejam mais difundidos, e que diálogos sejam estabelecidos entre as áreas do folclore e da educação musical, buscando uma aproximação entre o mundo escolar e o mundo cotidiano do aluno, como recomenda Souza (1996, p. 62). Da mesma forma, é necessário viabilizar momentos de formação continuada junto aos professores, auxiliando numa compreensão mais ampla do folclore e, em vista disso, do folclore como cultura viva (Benjamin, 2002, p. 99) no cotidiano das pessoas e nos processos de escolarização.

Além disso, torna-se pouco relevante para os alunos apresentar-lhes conteúdos em sala de aula,

mesmo que extraídos do folclore, porém desprovidos de significado para eles, sendo totalmente alheios à sua cultura experiencial. Na maioria das vezes essa é uma postura pedagógica que algumas escolas têm assumido quando do trabalho com folclore. Ou, ainda, que o folclore seja apenas trabalhado durante o mês de agosto, senão somente no dia 22 de agosto, por serem o mês e o dia do folclore, respectivamente.

Após a realização desta pesquisa, pude verificar a existência de vivências e concepções de folclore e música folclórica com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. O método e a técnica de pesquisa escolhidos possibilitaram-me, assim, identificar certos padrões dentre as respostas dos alunos, os quais parecem caracterizar suas vivências e concepções de folclore e música folclórica.

Porém, devido às concepções existentes em algumas escolas, há dificuldades na mediação entre a cultura experiencial do aluno e a sua aprendizagem relevante, resultando numa visão de folclore como algo antigo, estático, em desuso, com o qual

o aluno não consegue se identificar. Acredito que as práticas oriundas da cultura experiencial dos alunos, incluindo as folclórico-musicais, possam adentrar o ambiente escolar, sendo possível estabelecer relações entre esses saberes e os conteúdos da cultura acadêmica, contribuindo, assim, para uma aprendizagem relevante (Pérez Gómez, 1998a, p. 61) e para a reconstrução do conhecimento.

A cultura pública cumpre assim uma função crítica: provocar e facilitar a reconstrução do conhecimento "vulgar" que o aluno/a adquire em sua vida anterior e paralela à escola. (Pérez Gómez, 1998a, p. 63).

A finalização desta pesquisa aponta para a necessidade de uma investigação junto aos professores, tendo em vista verificar quais as concepções que permeiam suas práticas pedagógicas, incluindo o folclore e o folclore musical. Além disso, os dados obtidos juntos aos alunos investigados apontam para a relevância de uma interlocução entre o folclore e a educação musical. Uma investigação dessa natureza poderá contribuir para o fornecimento de dados com vistas à construção de alternativas de inclusão do folclore musical no ensino escolar.

Referências

- ALMEIDA, R. *Vivência e projeção do folclore*. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1971.
- ARROYO, M. Educação musical: um processo de aculturação ou enculturação? *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 29-43, 1990.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.
- BENJAMIN, R. Folclore: cultura viva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 10., 2002, São Luís. *Catálogo*. São Luís: Comissão Nacional de Folclore: Comissões Estaduais de Folclore, 2002. p. 99-104.
- CÂMARA CASCUDO, L. da. *Dicionário do folclore brasileiro*. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 8., 1995, Salvador. *Anais...* Salvador: UNESCO: Comissão Nacional de Folclore, 1999.
- GARCIA, R. M. R. A compreensão do folclore. In: GARCIA, R. M. R. (Org.). *Para compreender e aplicar folclore na escola*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000. p. 16-21.
- LAMAS, D. M. *A música de tradição oral (folclórica) no Brasil*. Rio de Janeiro, 1992. Edição do autor.
- LIMA, R. T. de. *Abecê de folclore*. 6. ed. São Paulo: RICORDI, 1985.
- OLIVEIRA, A. de J. *Música na escola brasileira: frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p. 54-65.
- _____. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998b. p. 67-97.
- _____. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos pedagógicos nº 9: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Porto Alegre, 1996.
- SOUZA, J. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. *Fundamentos da Educação Musical*, n. 3, p. 61-74, jun. 1996.
- _____. Cotidiano e educação musical: abordagens teóricas e metodológicas. In: SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 15-57.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- TOURINHO, I. Seleção de repertório para o ensino de música. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano 5, n. 8, p. 17-28, 1993.

Recebido em 14/06/2004

Aprovado em 20/07/2004

Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música

Helena Lopes da Silva

Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)
Escola Projeto – Porto Alegre
Colégio Marista Nossa Senhora do Rosário – Porto Alegre
helopes@terra.com.br

Resumo. O presente artigo trata de um estudo de caso com adolescentes sobre a música na construção da identidade de gênero no espaço escolar. Como campo empírico foi escolhida uma turma de 8ª série de uma escola pública do ensino fundamental de Porto Alegre. A metodologia de investigação privilegiou as técnicas de entrevista e observações, que foram integralmente registradas, transcritas e analisadas. Tomando como referencial teórico autores que trabalham no campo de gênero, escola e educação musical numa perspectiva relacional (Louro, 1995, 1997, 1999; Scott, 1995), esse estudo analisa a construção da identidade de gênero revelada pelas preferências musicais e pelos usos simbólicos que os alunos fazem da mídia (Green, L., 1997; Valdivia; Bettivia, 1999). Os resultados obtidos apontam que as preferências musicais dos adolescentes são ativas e dinâmicas e estão relacionadas com as diferenças de gênero socialmente construídas. As identidades de gênero são construídas através da música veiculada pela mídia reproduzindo as relações sociais existentes na sociedade. Embora a identidade de gênero não seja fixa, imutável, a escola procura reforçar no seu papel de produtora de sujeitos as concepções generificadas de meninos e meninas.

Palavras-chave: música, gênero, adolescentes

Abstract. This article presents a case study with adolescents focusing the construction of the gender identity and music in the school environment. As the empirical field it was chosen an 8th grade class of a public primary school in Porto Alegre. The methodology of investigation favoured interview and observation techniques. They were entirely registered, transcribed and analysed. Based on authors that deal with gender, school and music education, seen in a relational perspective (Louro, 1995, 1997, 1999; Scott, 1995), this study analyses the construction of gender identity revealed by musical preferences and by the symbolic usage that students make use of the media (Green, L., 1997; Valdivia; Bettivia, 1999). The results show that the musical preferences of the adolescents are active and dynamic and related with the socially constructed gender differences. The gender identities are constructed through music, which are propagated by the media, reproducing the social relationships present in the society. Although the gender identity is not settled and unchangeable, the school, and its role of producer of beings, pursuits to reinforce the gendered conceptions of boys and girls.

Keywords: music, gender, adolescents

O presente artigo é proveniente de minha dissertação de mestrado, intitulada *Música no Espaço Escolar e a Construção da Identidade de Gênero: um Estudo de Caso*, orientada pela Profª

Drª Jusamara Souza, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concluída no ano de 2000 (Silva, 2000).

O campo empírico escolhido para a realização da pesquisa foi uma turma de 8ª série do ensino fundamental do Colégio de Aplicação/UFRGS, na cidade Porto Alegre, ao qual me referirei ao longo do texto pela sigla CAp. Para análise do material oriundo do campo empírico, utilizei autores que trabalham no campo de gênero, escola e educação musical numa perspectiva relacional (Louro, 1995, 1997, 1999; Scott, 1995), com vistas a compreender como as relações de gênero se fazem presentes no cotidiano de uma aula de música de uma 8ª série do ensino fundamental. A partir de minha inserção no campo empírico, das observações, das entrevistas e das leituras realizadas acerca da temática escolhida surgiram algumas questões de pesquisa. Neste artigo me deterei em três dessas questões: como a construção de gênero se faz presente na aula de música? De que forma a música no espaço escolar constrói a identidade de gênero? Qual a relação existente entre as escolhas musicais dos adolescentes e a identidade de gênero?

Entrando na aula de música

As aulas de música a que assisti, durante o ano letivo de 1999 no CAp, incluíam as atividades de apreciação, improvisação, leitura e escrita musical seguindo o programa determinado pela equipe da Área de Música para a 8ª série. Embora houvesse uma intenção inicial da professora de música de seguir o programa estabelecido, as aulas decorreram em função das temáticas surgidas a partir de sugestões e discussões levantadas pelos alunos no “espaço livre.” Segundo a professora, o espaço livre foi uma possibilidade de os alunos trazerem temas de seu interesse relativos à música para que pudessem discutir em sala de aula. A partir daí, dois enfoques passaram a ter mais evidência: as preferências musicais dos alunos e a divulgação desse repertório pela mídia. A seguir, realizarei o recorte analítico sobre a declaração das preferências musicais no espaço escolar e a construção da identidade de gênero.

Segundo Martí (1999), “a ideia de que os gostos musicais podem ser diferentes segundo o sexo não é senão um elemento expressivo a mais que reflete este recurso da busca pela diferença”. A autora explica que “a percepção da diferença é o fator básico de todo o processo identitário em nossa sociedade, o corpo, os gestos, as roupas ou o penteado são expressões indexicais destinadas a marcar uma ordem, uma atribuição de gênero” (Martí, 1999, p. 35-36, tradução minha).

Para analisar como a identidade de gênero se

manifesta através das preferências musicais de alunos em contexto escolar foi preciso, em primeiro lugar, direcionar o meu olhar para o contexto específico no qual estava inserida, a sala de aula. Para Estrela (1992), “o espaço pedagógico é simultaneamente o lugar físico em que se processa transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica”. Em relação ao espaço físico da sala de aula, a autora declara que “partilhar um espaço fechado e limitado com um grupo numeroso, circunscrever-se ao espaço reduzido de sua carteira, controlar os movimentos e reduzir as deslocamentos constitui a primeira e mais difícil aprendizagem do aluno que entra na escola” (Estrela, 1992, p. 42).

Em uma entrevista realizada com um grupo de meninos da 8ª série, perguntei-lhes sobre a distribuição dos seus lugares na sala de aula “grande”, já que só havia tido oportunidade de observá-los em grupos menores na sala de música:

H: “Vocês têm lugares determinados na sala de aula?”

Scheik:¹ “Não...”

H: “Ou vocês mesmos acham os lugares de vocês?”

Scheik: “A gente mesmo.”

H: “Onde é que vocês se sentam na aula grande?”

Scheik: “Eu me sento bem na frente, à direita.”

H: “Do professor?”

Scheik: “É. Eu e o Gigio. E as gurias sentam lá do outro lado: a Marcela, a Fernanda e a Patrícia sentam no meio, e a Daniela e a Melanie sentam lá no fundo, do outro lado, bem na esquerda, lá no fundo da aula.”

H: “Sempre assim?”

Scheik: “É! Sempre assim!”

H: “E na aula de música, qual é o lugar de vocês?”

Johnny Bakuras: “Ah, não tem.”

Scheik: “Eu acho que não tem.”

Johnny Bakuras: “Não tem.”

Scheik: “É. Tu olha assim ‘ah, tô a fim de sentar ali!’, se não tiver cadeira, pego cadeira...”

Johnny McFly (fala em plano secundário): “Mais perto da porta, de preferência!” (risos).

A sala de música onde realizei as observações, era uma sala ampla com cadeiras dispostas em forma de U. Havia também um piano de armário e um quadro de giz. As cadeiras possuíam apoio de

¹ Os pseudônimos usados foram escolhidos pelos próprios participantes e fazem parte dos processos éticos adotados na pesquisa.

braço, e para a professora de música havia uma mesa de trabalho onde costumava colocar seus pertences.

Essa estrutura espacial facilitava a comunicação e a circulação dos alunos, permitindo uma relação “mais horizontal”, diferenciando-se da escola tradicional, marcada por seus espaços “fechados e hierarquizados”.

Estrela (1992, p. 43) reflete:

No entanto, nem tudo é positivo na organização dos espaços nas escolas actuais. A constante mudança a que em grande parte das escolas os alunos são obrigados quando mudam de disciplina e a freqüente mudança de lugar dentro de cada sala geram perda de tempo e fomentam situações de indisciplina, ocasionam a despersonalização dos espaços e conseqüente irresponsabilização pela sua conservação e embelezamento. O sentido de pertença que estrutura a turma como grupo poderá sair enfraquecido pela falta de uma estrutura espacial estável ligada à de território que a proxêmica tem mostrado ser de maior importância para o funcionamento e interação dos grupos.

“O sentido de pertença que estrutura a turma” ocasionado pela mudança de espaço físico, apontado por Estrela (1992), era percebido nesta escola pela divisão em dois grupos para a aula de música. O espaço da sala de música pouco tinha a ver com música, a não ser pela presença do piano em uma das salas. A turma não era a mesma da sala de aula, portanto, os agrupamentos mudavam. Embora não houvesse lugares fixos, os alunos sentavam-se quase sempre nos mesmos lugares, com os mesmos grupos.

Green, L. (1997) afirma que a escola é “um lugar por excelência onde acontecem a reprodução e produção dos agrupamentos históricos através das práticas e significados que são construídos e negociados entre professores e alunos”. A autora analisa a escola “como uma estrutura global em que práticas musicais generificadas² e significados musicais generificados são exauridos, em uma réplica microcós mica de sua reprodução e construção em uma sociedade mais ampla” (Green, L., 1997, p. 144, tradução minha).

Falar sobre as relações de gênero no espaço escolar remete-nos necessariamente aos agrupamentos que se formam em seu interior. Green, L. (1997) classifica os agrupamentos (*grouping*) formados pelos adolescentes na aula de música como um verbo e como um substantivo. Para a autora, *grouping* (ou *to group*) é algo que fazemos coletivamente, enquanto

grouping (ou *a group*) significa algo a que pertencemos. Segundo Green, L. (1997), esses agrupamentos (*a group*) são permeados pelas questões de classe, etnicidade, gênero, religião e subculturas (Green, L., 1997, p. 4).

A compreensão sobre a função dos agrupamentos no espaço escolar me levou a conhecer os grupos de amigos da 8ª série e, assim, entrevistá-los separadamente, o que resultou na revelação de importantes informações acerca de minha temática. Fui informada de que um dos grupos de amigos era auto-intitulado como “Grupo da Máfia”, que, segundo os próprios integrantes declararam, era aquele grupo onde “todos conversam”, “dão ânimo na turma”, “mandam os outros calar a boca” e ainda “os que se destacam na turma”. Estes depoimentos confirmam o que afirma Lopes (1996, p. 143), de que o grupo de colegas não é necessariamente o grupo de amigos, e que a relação entre colegas de sala de aula é, essencialmente, uma relação de igualdade, “uma relação entre iguais”.

A premissa defendida por Lopes (1996) sobre as relações de pertença grupal por afinidades igualitárias serve também para analisarmos os grupos dos mais tímidos, conseqüentemente subordinados a grupos como o “Grupo da Máfia” que acabam não se manifestando em sala de aula, como declarou um grupo de meninas entrevistadas:

Priscila: “A gente vai falar e alguém não concorda, é: ‘Dããã! Nada a ver!’”(imitando os deboches dos colegas).

Paola: “Ou então, ‘por que tu não cala a boca em vez de falar bobagem?’”

Priscila: “Aí sim, tu fica toda envergonhada, né?”

H: “Então, tu não falas por vergonha?” (Paula se manifesta baixinho).

H: “Como é que é, Paula?”

Paula: “Eu gosto de falar com elas.”

Mana: “Só com nós, a Paula não cala a boca!” (risos).

Paola: “As pessoas sempre dizem que eu sou carde-pau pra certas coisas, mas, cá entre nós, aqui [neste grupo] é diferente o relacionamento.”

Paula: “É o tipo da coisa, quem me vê assim num grupo jamais vai pensar que eu sou como ela falou.”

Os agrupamentos e as escolhas musicais

Valdivia e Bettvia (1999) apontam que os estudos sobre adolescência têm afirmado que “a música

² O termo “generificado” (gendered) tem sido utilizado por autores que tratam da temática no sentido de construir uma identidade, orientada pelas desigualdades de gênero, através da linguagem, do emprego do discurso sobre os sujeitos; ver Scott (1995), Louro (1997, 1998, 1999) e Green, L. (1997).

ca é uma das principais formas de ser *cool* (bacana) dentro do grupo de amigos”, e afirmam que “tanto o grupo quanto a identidade individual estão amplamente centrados nas escolhas musicais” (Valdivia; Bettivia, 1999, p. 437, tradução minha).

Os agrupamentos formados na turma 81 do CAp manifestavam uma certa unidade em relação aos gostos musicais. Embora houvesse pessoas com diferentes preferências musicais dentro dos próprios agrupamentos, isso não implicava propriamente uma exclusão dessas pessoas. Em uma entrevista realizada com Fernanda e Patrícia, elas revelam a necessidade de se conhecer vários gêneros musicais para não se ficar “por fora”, ou mesmo para “ser bacana” dentro dos agrupamentos sociais:

H: “Quando vocês compram CD, que tipo de CD vocês compram?”

Patrícia: “Depende. Eu, antigamente, quando eu comprava um CD, eu comprava por gostar de uma música, depois ia aprendendo a gostar das músicas. Mas agora é difícil comprar um CD porque o meu gosto de música mudou, sabe? Eu gostava só de pagode. Antigamente eu só escutava pagode, pagode, pagode. Agora não, agora eu escuto Planet Hemp, mas eu não vou comprar um CD do Planet Hemp porque eu gosto de uma música. Eu mudei assim, sabe?”

H: “O que tu achas que fez mudar o teu gosto?”

Patrícia: “Hum, sei lá, é que...”

Fernanda: “É que quando a gente sai de noite e vai numa danceteria, dá todo tipo de música, não dá só pagode. Aí tu vai escutando outros tipos de música e vai gostando.”

Patrícia: “Um dia eu cheguei no Nuka Nua [danceteria de Porto Alegre] e tava dando *Planeta dos Macacos* do Jota Quest e todo mundo cantava a música, e eu não tinha a mínima idéia de que música era aquela...”

Fernanda: “Aí tu te sente por fora e quer aprender também...”

Por outro lado, gostar de determinados gêneros musicais que não fossem propriamente “da moda”, como, por exemplo, música “clássica” ou mesmo músicas “mais antigas”, poderia representar um “problema” se manifestado na sala de aula. Uma breve cena retirada de meu diário de campo poderá ilustrar essa situação:

Em uma das aulas, sentei-me ao lado de Canon Scott. Enquanto a turma discutia sobre suas preferências musicais com a professora de música, Canon Scott lia uma revista *Quatro Rodas*. Ele parecia não estar interessado nem mesmo participando dessa discussão. Essa impressão perdurou até o momento em que ele me perguntou: “Tu conheces um Thunder Bird?” Já ia perguntar-lhe o que era um Thunder Bird, quando no mesmo momento Canon Scott me mostrou a foto de um carro antigo, com a frente quadrada e os faróis redondos. Pela aparência do carro deduzi que este seria

mais ou menos da década de 60. Disse-lhe que não conhecia muito sobre carros. Logo em seguida, Canon Scott me mostra um modelo de rádio também da mesma época do carro que acabara de conhecer. Aproveitei para lhe perguntar se ele também gostava de música dessa época e ele me respondeu: “Eu gosto. Tenho um monte de CDs de música clássica, Andrea Bocelli, Ray Conniff...” Perguntei-lhe por que ele não trazia esses CDs para a aula de música e ele me respondeu, cabisbaixo: “Um dia eu trago aí...”

Talvez por ainda nessa época não conhecer muito bem os agrupamentos formados na turma 81, a princípio não compreendi muito bem a “falta de interesse” de Canon Scott em participar do debate sobre as escolhas de determinados gêneros musicais feitas por cada um. Nesse debate, os alunos discutiam o que cada um considerava importante para uma música “ser boa”: o ritmo ou a letra. No final do ano, entrevistei Canon Scott e mais três meninos, e pude retomar a questão das preferências musicais:

H: “Quais são as rádios que vocês gostam de ouvir?”

Canon Scott: “Antena 1...” (risos, deboches de Canon Scott).

H: “Antena 1 toca o quê?”

Canon Scott: “Bah, umas musiquinhas que meu pai gosta, sei lá... É a Guaíba...”

Compreendi, então, que os gostos musicais e as atitudes de Canon Scott não se encaixavam nos padrões “exigidos” pela turma. Durante todo o tempo em que acompanhei a turma 81, percebi que as participações de Canon Scott eram sempre entremeadas de xingamentos e deboches dos colegas.

Quem está autorizado a falar sobre música na aula de música?

Em uma das primeiras aulas após as férias de julho, o grupo de Camila apresentou um trabalho intitulado “Bandas de Porto Alegre”. Este consistia em trazer para a aula de música alguns integrantes de bandas de *rock* atuantes na cidade de Porto Alegre para um “bate-papo” com a turma. Para isso vieram dois integrantes da banda Stratus e um aluno do 2º grau que também fazia parte de duas bandas de *rock*. Entre os assuntos discutidos entrou a questão das preferências musicais de meninos e meninas. Destaco a seguir uma cena retirada de meu diário de campo que revela a aparição da idéia de que “só pode falar sobre música quem tem argumento” no debate dos roqueiros da banda Stratus com a turma 81:

Os roqueiros iniciaram se apresentando e em seguida responderam à primeira pergunta feita por Pantera: “Que tipo de música vocês ouvem?” “Rock pesado. Quanto mais pesado melhor!”, respondeu um dos roqueiros. Estes começaram a falar sobre grupos de rock “bons”

e “descartáveis”, de acordo com seus critérios de classificação. Gígio pergunta: “O que vocês acham do pagode?” Fernanda, apreciadora desse gênero musical, implora baixinho: “Ai, não começa, Gígio...” O roqueiro prontamente respondeu: “Eu não gosto de pagode! Primeiro que pagode não existe! É uma imitação mal feita de samba para ganhar dinheiro!” Gígio “entrega” Fernanda, dizendo que ela gosta de pagode. Então, um dos roqueiros pergunta pra Fernanda: “Quais são as bandas que tu gosta?” Fernanda responde: “Só pra Contrariar!” [SPC].

Roqueiro (responde, afirmando): “É uma banda descartável!”

Fernanda (rindo, sem graça, rebate, falando baixo): “Não, não é!”

Roqueiro: “Tu vai me desculpar, mas é! Por que tu acha que não?”

Jack, do outro lado da sala, fala: “Porque eles são bonitos!” (risos).

Roqueiro: “Não, fala sério! Eu tenho opinião, agora eu quero saber por que tu gosta!”

Gígio (interrompe, ridicularizando Fernanda): “Porque o Alexandre Pires [do SPC] é bonito!”

O roqueiro, voltando a desafiar Fernanda, pergunta: “Tem alguma razão ou tu simplesmente gosta?”

Fernanda responde, murmurando: “Eu gosto!”

Então, o roqueiro esclarece: “Tá. Deixa eu te contar que te empurraram uma coisa e tu aceitou!”

Fernanda, quase inaudivelmente, explica: “Não. Eu gosto de tudo que é tipo de música. Eu gosto de dançar. Agora eu vou ter que ficar só mexendo a cabeça?” (imita o movimento frenético com a cabeça que os apreciadores de rock pesado costumam fazer para acompanhar esse tipo de música).

Não convencido da explicação dada por Fernanda, o roqueiro diz: “Eu acho que tá faltando um argumento aí. Tá faltando um porquê, sabe? Se tu me perguntar qualquer uma das bandas que eu gosto, eu te digo!”

Fernanda, querendo encerrar o assunto e se livrar das acusações do roqueiro, ri sem graça e pergunta muito baixinho: “Tá. Por quê?”

Nesse momento, o roqueiro começa a listar uma série de bandas que ele considerava “de qualidade”, argumentando sempre os motivos que o levavam a considerá-las assim. Após um longo período de explanação, um outro roqueiro interrompe e conclui: “Quem tem argumento fala. Quem não tem, não fala...”

A turma silencia. Fernanda continua enrubescida. O silêncio paira no ar. Fico com a impressão de que Fernanda gostaria de desaparecer daquele ambiente. Os roqueiros retomam a palavra, expondo seus argumentos sobre “bandas boas e bandas descartáveis”.

Green, L. (1997, p. 186, tradução minha) defende que a construção do discurso generificado sobre música sustenta “uma profunda relação com

o que consideramos natural, de senso comum. Essa relação de gênero e política, que é acessível para nós através da música, age na formação de nossas próprias identidades como seres generificados.”

A generificação das relações que mantemos com a música a que Lucy Green (1997) se refere pode ser exemplificada nesta próxima cena, em que as meninas analisam e concordam com os posicionamentos dos roqueiros:

H: “Gurias, vocês lembram quando vieram os guris da banda Stratus aqui? O que vocês acharam da fala deles?”

Melanie: “Gostei... Eu achei...” (murmúrios entre elas, como se não soubessem ao certo se poderiam ou não falar para mim a sua opinião. Afinal, eu era colega da sua professora de música, que, por sua vez, era tia de um dos integrantes da banda Stratus).

H: “O que que tu achaste, Melanie?”

Melanie: “Bem crítica. Eu achei certo. É o ponto de vista deles que eles falaram, que sabem que pagode, que pagode é mais propaganda mesmo, né?”

Marcela: “Eles falaram a opinião deles, não avacalharam totalmente, disseram que ‘não, eu respeito quem gosta, né?’ Porque tem uns que é assim...”

Daniela: “Eu gosto de pagode, mas eu gosto é de dançar, sabe?”

Marcela: “Porque tem uns que avacalham com o pagode, ‘que não tem, que quem gosta de pagode é ridículo, que não sei o quê...’ Pra eles não, não importa a opinião de quem gosta, agora, eles da banda pelo menos falaram, ‘não, a gente respeita quem gosta...’”

Daniela: “Eu gosto de umas quatro músicas de pagode, eu acho. Aquelas que não é... que não fala nada de corno, sabe? Fala assim, umas letras alegres, sabe?”

Melanie: “Eu gosto do (cantando) ‘Se atiiiva... parã-rã-rã-rã...’”

Daniela: “Ah, mas é que o Se Ativa canta muita música de corno. Eu fui num showzinho deles que bah, tu tonteia!”

H: “A Noiva de Kurt, o que que tu achou da banda Stratus?”

A Noiva de Kurt: “Eu achei... legal. Também concordo com o que eles falaram ‘respeito quem gosta de sons diferentes que eles...’”(ri) “Tem um monte de bandas propaganda, comercial que faz música pra agradar todo mundo, que... ah, não sei.” (ri).

Melanie: “Ah, que esse negócio de música é tri complicado. Pra entrar mesmo em carreira, pra vender, tu tem que fazer uma música que o povo goste, não que tu goste. Que nem o Raimundos, antes era só rock pauleira para eles, agora eles fizeram umas musiquinhas e tão fazendo um sucessão!”

Chama atenção a maneira como as meninas incorporaram a opinião dos roqueiros. A impressão

que tive ao ouvi-las é de que elas não se sentiam tão “autorizadas” quanto os roqueiros para falar sobre música pelo fato de não serem musicistas como eles.

Em outra entrevista realizada apenas com meninas, procurei ouvir mais opiniões sobre o episódio ocorrido por ocasião da visita dos roqueiros na aula de música. Antes de iniciarmos a entrevista, Mana mostrou-se preocupada sobre o que iríamos “conversar sobre música”. Mana se preocupava por achar que sabia “muito pouco sobre música” e também por não saber cantar nem tocar: “Quer dizer, tocar algumas coisas eu sei, mas assim, como é que eu vou dizer... Assim, quem é o principal músico... Sei lá!”

O parâmetro de Mana que autorize “quem pode ou não falar sobre música” estava na habilidade de saber falar sobre os significados musicais inerentes, ou seja, falar sobre os elementos musicais propriamente ditos, como, por exemplo, a classificação do gênero musical escutado, o estilo, a época, a instrumentação, os andamentos. Para ela, o “saber sobre música” referia-se à música erudita ou à música “aceitável” no currículo: “Da História da Música, eu não sei nada! [...] Dependendo da música, eu consigo identificar os instrumentos que estão tocando, mas assim que nem aquelas músicas, como é que é... música erudita, essas coisas se me derem e perguntarem o que eu tô escutando, sei lá! Pra mim é uma música tudo igual!”

Quais sentimentos podem ser expressos em relação à música no espaço escolar?

Anne-Marie Green acredita ser mais importante definir o tipo de relação que os adolescentes mantêm com a música do que “se limitar a um estudo da prática ou do consumo musical unicamente por seu conteúdo ou gênero de música apreciada ou escutada” (Green, A.-M., 1987, p. 95, tradução minha). A autora afirma estarem as preferências musicais dos adolescentes ligadas a gêneros musicais que para eles possuem um significado relacionado à liberdade de expressão e de mudança; para ela, a relação que os adolescentes mantêm com a música representa uma manifestação de uma identidade cultural caracterizada por dupla pertença: classe de idade e do meio social (Green, A.-M., 1987, p. 100).

Referindo-se aos sentimentos causados pela música escutada pelos adolescentes, Anne-Marie Green (1987, p. 100, tradução minha) escreve: “os gêneros musicais que são altamente difundidos pela mídia fazem parte de um processo de socialização, através dos quais os adolescentes criam suas relações sociais”; segundo a autora, esses gêneros

musicais “revestem-se aos olhos dos adolescentes de uma importância superior àquelas que se ligam às relações ‘obrigatórias de família’. É por isso que o adolescente, que é quase sempre um aluno, sente uma impressão muito forte de liberdade com esses gêneros musicais.”

Em uma entrevista realizada com um grupo de meninas e meninos, debatíamos sobre os sentimentos causados pelas músicas que escutavam:

H: “Tem algum sentimento quando vocês escutam, por exemplo, Raimundos, Planet Hemp...?”

Camila: “Quando eu escuto Planet Hemp parece que eu tô livre.”

PQNO: “É, eu acho bah, eu acho muito...”

KBLO: “Porque na música eles falam tudo o que eles querem, tudo o que eles pensam, não têm restrição, que nem antigamente. Antigamente se fazia uma música...”

Camila: “Eles tão falando sobre o que que eles querem.”

KBLO: “Isso. Se antigamente faziam uma música sobre a política, sobre alguma coisa...”

PQNO: “Pagode deixa a pessoa muito pra baixo, né?”

KBLO: “... eles tinham que interromper a música e cantar lá-lá-lá.”

Scheik: “É. Eles tinham que parar. O sentimento que eu tenho quando eu escuto uma música dessas é que o cara solta, solta as energias... Que às vezes eu me sinto, ‘bah, que vontade de fazer alguma coisa’, me sinto preso em mim mesmo, não tem nada pra fazer, vontade de sair correndo, sei lá...”

PQNO: “Quando tu ouve o pagode tu fica meio assim (faz uma expressão de estar deprimido, triste), meio assim... pensando na música, essa música não, tu já fica...”

Camila (referindo-se ao pagode): “Não, tu fica com dor de corno! É é isso aí.” (risos).

Segundo Anne-Marie Green, (1987, p. 100, tradução minha) “o que caracteriza os gêneros musicais apreciados pelos jovens é a sua correspondência às tendências latentes e às pulsões mais vigorosas de sua idade: ascensão social, felicidade, juventude, sexualidade, sucesso afetivo ou financeiro, crítica da sociedade”. A questão das diferenças entre as preferências musicais reveladas no contexto escolar parecia estar mais associada aos sentimentos que cada um podia ou se permitia declarar.

Segundo Green, L. (1997, p. 187, tradução minha), “os meninos na escola estão sob uma forte pressão para se tornarem um ‘macho’ e parte de suas reações em relação a isso implica a construção de uma aparência de que eles estão ativamente desejando sexo e sucesso em consegui-lo”.

A seguir, destaco um trecho extraído de uma entrevista realizada com Patrícia e Fernanda no qual elas também opinam que os meninos sofrem uma grande pressão para se mostrarem “machos” na escola:

H: “Vocês disseram que o Gigio tem uma cultura musical... Vocês acham que lá no grupo da aula de música os guris sabem mais música do que as gurias de um modo geral?”

Fernanda: “Eu acho que não.”

Patrícia: “É que o Gigio, sabe? O mundo dele eu acho que é música...”

Fernanda: “É. Do lado dos guris o que mais fala é o Gigio, né? O Gigio é que coordena, se tu for ver. Porque o PQNO adora pagode! Agora, quando ele tá com os guris ele não gosta de pagode.”

Patrícia: “Parece que ‘ai, eu não vou gostar de pagode porque não sei o que...”

Fernanda: “Ele quer imitar o grupo dos guris e aí ele mesmo se contradiz, porque quando a gente tá na aula de walkman, ele diz: ‘Bota na Eldorado que tá dando isso...’ Sempre tá ouvindo a Eldorado. E a Eldorado só dá pagode [...]”

E os meninos? O que pensavam sobre as opiniões das meninas a respeito de eles não “podem expressar os seus sentimentos?” Em uma entrevista realizada com o “Grupo da Máfia”, discutíamos sobre os motivos pelos quais escutavam determinados gêneros musicais e rejeitavam outros. Neste depoimento, um menino revela as suas dificuldades em “mostrar os sentimentos”.

H: “Se eu entendi, vocês não ouvem música pelo que a música...”

PQNO: “Eu gosto da letra!”

H: “... vai influenciar ou não...”

Camila: “Eu gosto da letra. Eu sou apaixonada por música lenta, pagode, rap, funk...”

H: “E o que te chama atenção quando tu ouves essas letras?”

Camila: “Ai, eu gosto até de música de Natal.” (risos).

PQNO: “De motel?” (risos).

Scheik: “Tu gosta mesmo, Mila?”

Daniela: “Ai! Esses dias, a Camila ‘ai, essa música é muito perfeita!’, e eu, ‘bah, que música é essa?’ ‘Da Xuxa!’” (risos).

Camila: “Ai, é porque sempre assim, tu tá escutando uma música e tu te lembra de alguma coisa que já aconteceu na tua vida. Ai, eu gosto de quando eu tô escutando uma música de me lembrar! E eu tenho muitas músicas marcantes...”

H: “Isso é uma coisa interessante que a Camila está falando, porque eu já ouvi de outras pessoas que

quando ouvem uma música dizem ‘ai, essa música é minha’.”

Camila: “É. A minha música é do [banda de *pop-rock*] Legião Urbana: *Pais e Filhos*.”

H: “Isso acontece com guris e com gurias?”

Scheik: “Até acontece, mas eu acho que é bem menos do que com gurias.”

H: “Explica um pouquinho mais, Scheik. Porque que tu achas que com gurias é diferente?”

Camila: “É que com guris, eu acho, eu tenho certeza que os guris têm vergonha de mostrar os sentimentos. Eles escondem muito.”

Scheik: “É, eu concordo, também... [...]”

Tzankoff (1996, p. 120, tradução minha) explica:

as interações dentro da escola que acontecem entre meninos e meninas, nas quais se refletem as dominações e subordinações, podem ser vistas de forma contraditória. Elas não são explicáveis somente com base no comportamento dominante patriarcal ou da passividade feminina.

A autora adverte:

Se é verdade que o mundo é dividido binariamente em dois, e apenas dois gêneros, e uma formação da identidade só é possível em feminino e masculino, então tem um sentido subjetivo quando meninos e jovens na escola fazem questão de serem reconhecidos, sem equívocos, segundo o seu gênero. (Tzankoff, 1996, p. 218, tradução minha).

Considerações finais

Este artigo tratou sobre as identidades de gênero reveladas nas preferências musicais de meninos e meninas no espaço escolar. Tomando a sala de aula como contexto, foram demonstrados e analisados os papéis designados e desempenhados pelos meninos e pelas meninas na estrutura escolar, bem como a dinâmica social dos agrupamentos formados no interior da sala de aula.

Nesta pesquisa procurei compreender como a identidade de gênero se manifesta através das atividades de música propostas no espaço escolar. A escolha de uma 8ª série foi feita por razões práticas, como a necessidade, apontada pela Área de Música da escola pesquisada, de que se realizasse um estudo com adolescentes, diante das dificuldades enfrentadas com esta faixa-etária na realização das aulas de música, e também considerando os argumentos levantados pelas professoras de música de que as diferenças de gênero se tornavam mais evidentes na adolescência.

Embora a identidade de gênero esteja presente em qualquer faixa etária e se manifeste de formas

diferentes de um contexto para o outro, um estudo realizado com adolescentes no espaço escolar mantém suas peculiaridades. Adotando os pressupostos dos autores discutidos de que a adolescência não seja socialmente homogênea em todos os contextos, na escola os adolescentes demonstraram que formam seus agrupamentos por características comuns, por "convivência de convivência" (Lopes, 1996).

As conclusões a que cheguei nesta pesquisa surgiram do entrelaçamento da minha experiência como educadora musical, da minha experiência na escola e dos questionamentos surgidos durante o desenvolvimento da pesquisa.

As preferências musicais reveladas pelos adolescentes na aula de música possibilitaram-me conhecer muitas de suas concepções a respeito dos papéis sociais que desempenhavam. A identificação com determinados gêneros musicais demonstrada no espaço escolar evidenciou a existência de uma relação estreita entre a música e a identidade de gênero.

As escolhas musicais podem ser comparadas com as roupas que escolhem para vestir, com a linguagem que escolhem para falar, com as atitudes que tomam. Declarar identificação com determinados gêneros musicais no espaço escolar implica a obtenção de rótulos que desmerecem a condição masculina ou feminina dos adolescentes.

Os debates ocorridos na aula de música, associados às informações aprofundadas nas entrevistas, indicaram a necessidade de uma separação de gênero através da diferenciação das preferências musicais de meninos e meninas. A existência de um discurso por parte dos próprios alunos e da professora, partindo de uma postura essencialista das diferenças, "naturalizou" de uma certa forma, a concepção de "meninas mais sentimentais" e "meninos mais racionais". O fato das meninas admitirem a importância dos significados musicais delineados em suas escolhas musicais como determinados cantores, e letras de música associadas a momentos de suas vidas, tornava-as menos capazes de poderem argumentar, opinar sobre música. Esse discurso generificado referente às meninas acabava sendo aceito e incorporado pelas mesmas, que argumentavam dizendo que na vida delas a música não tinha a mesma importância do que na vida dos meninos, que gostavam de música para dançar, cantar, se divertir.

Observando as afirmações e contradições dos meninos e das meninas ao revelarem suas preferências musicais na sala de aula, pode-se dizer que, assim como a identidade de gênero não é fixa por estar constantemente sendo construída, as preferências musicais também estão em processo constante de mutação.

A partir do imbricamento realizado entre a música, escola e gênero, este trabalho pôde contribuir para uma construção teórica envolvendo as três vertentes acerca da problemática escolhida. Talvez em outro contexto, que não a sala de aula, a identidade de gênero não representaria propriamente um conflito. Concordando com a afirmativa de Thorne (1993) de que a escola comparada a outros contextos representa um diferencial nas relações de gênero pelo fato de separar por idades, comportar uma quantidade maior de pessoas a manter a presença contínua de poder e avaliação, concluiria dizendo que a escola, ainda hoje, reforça a divisão binária dos gêneros.

Talvez, para mim, a tarefa mais difícil tenha sido ajustar o foco do olhar sobre a temática que havia me proposto a analisar. Revendo as minhas concepções acerca do conceito de gênero durante todo o tempo de permanência no campo empírico, mesmo durante o processo de escrita da dissertação percebi quão difícil é conseguir relativizar o olhar sobre as diferenças de gênero. Pela forma como a nossa sociedade está organizada dificilmente não nos enquadrados em estereótipos de gênero socialmente estabelecidos. Acredito que a partir da conscientização da existência da temática os educadores musicais poderão começar a perceber os acontecimentos do cotidiano, antes aceitos como "naturais", como construções sociais e, portanto, passíveis de mudança.

Uma das questões para quais o trabalho abre para futuras reflexões refere-se ao preparo e à atualização dos professores de música. Considerando as dificuldades que os professores de música em geral têm em lidar com adolescentes e suas relações com a música, faz-se necessária a mudança de paradigma em relação ao conhecimento considerado "importante" para ser incluído no currículo de música da escola. A identidade de gênero é apenas um dos aspectos embutidos nesse conhecimento musical.

Referências

- ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora, 1992.
- GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescents. *In Harmoniques*, n. 2, p. 88-102, mai 1987.
- GREEN, Lucy. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- LOPES, João T. *Tristes escolas: práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento, 1996.
- LOURO, Guacira L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 9-34.
- MARTÍ, Josep. Ser hombre o ser mujer a través de la música: una encuesta a jóvenes de Barcelona. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, ano 5, n. 11, p. 29-51, 1999.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.
- SILVA, Helena Lopes da. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso*. Dissertação. (Mestrado em Música)-Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- TZANKOFF, Michaela. Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung und in der Koedukationsdebatte oder: vom Ödipus über gewickelten Mädchen zum Weiblichen Sozialcharakter und zur binären Codierung. In: KAISER, Herrmann J. (Hrsg.). *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens*. Essen: Die Blaue Eule, 1996. p. 190-226.
- VALDIVIA, Angharad N.; BETTIVIA, Rhiannon S. Gender, generation, space and popular music. In: McCARTHY, C. et al. (Org.). *Sound identities: popular music and the cultural politics of education*. New York: Peter Lang Publishing, 1999. p. 430-445.

Recebido em 14/06/2004

Aprovado em 22/07/2004

Alquimistas, músicos, autodidatas: um estudo com quatro DJs¹

Juciane Araldi

Colégio João Paulo I – Porto Alegre
juciane_jufem@yahoo.com.br

Resumo. Este estudo tem como objetivo compreender a formação e a prática musical de DJs a partir de quatro estudos de caso realizados com DJs atuantes na cidade de Porto Alegre. O método utilizado foi o estudo multicaso e as técnicas de coleta de dados foram as entrevistas semi-estruturadas e observações diretas da prática musical de cada DJ participante. Compreender a formação e a prática musical de DJs implica desvendar a complexidade e a estrutura desse fazer musical, enfocando os aspectos desse aprendizado. Este estudo evidencia que a formação musical de DJs é determinada pelos meios e estratégias que desenvolvem nas relações socioculturais.

Palavras-chave: DJs, formação musical, prática musical, música e tecnologia

Abstract. The main objective of this study is to understand DJs' formation and musical practice with four DJs from Porto Alegre, Brazil. The method chosen to carry out this research was the multicase study. Data were collected through non-structured interview and direct observations. In order to understand the formation and the musical practice of DJs one needs to reflect upon the complexity and the structure of creating music, focusing on the learning aspects. This study evidences that the formation and the musical practice of DJs is determined by the ways and strategies that they develop in the social and cultural relations.

Keywords: DJs, musical formation, musical practice, music and technology

Introdução

Se você ouvisse como eu tive a idéia de pegar uma música e repeti-la muitas vezes, você me olharia e diria – E daí? – mas se eu lhe contar como fiz, quantas vezes fiquei num quarto e quantas agulhas quebrei, quantas vezes o fio arrebentou e quantas devo ter apanhado por desmontar um aparelho elétrico só para ver como funcionava, ou para tirar uma peça, a história pode começar a soar mais interessante.

DJ Grand Master Flash

Atualmente os DJs ocupam um lugar significativo na sociedade, desempenhando diferentes funções, como: animadores de festas, rádios, produtores de bases e discos, e integrantes de grupos musicais de diversos estilos. Para Contador e Ferreira (1997, p. 30), o DJ é o músico que manipula discos de vinil e/ou discos compactos, fazendo intervenções musicais por processos eletrônicos como colagens, eco, aceleração e desaceleração no andamento.

¹ Este texto apresenta uma síntese dos resultados da dissertação de mestrado Formação e Prática Musical de DJs: um Estudo Multicaso em Porto Alegre – RS, defendida em maio de 2004, sob a orientação da profa Dra Jusamara Souza, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o apoio da Capes.

Tendo em vista os vários espaços e formas de atuação, o perfil dos DJ é delineado de acordo com o estilo que trabalha e com a função que desempenha. Como principais funções dos DJs destacam-se a *performance* e a discotecagem. A primeira se refere à infinidade de técnicas de manipulação sonora, constituindo a *performance* musical e o toca-discos como instrumento musical. A segunda engloba animação de bailes, festas, atuação em rádios.

Segundo a descrição de Azevedo e Silva (1999, p. 79), os equipamentos que os DJs utilizam são “os discos de vinil, os misturadores ou *mixers*, que unem os toca-discos ou pick-up, e sampleadores, que são os equipamentos que permitem o recorte, as montagens e a sobreposição de músicas que têm andamento, ritmo e tonalidades diferentes”. Segundo esses autores, “tais equipamentos” nas mãos dos DJs são transformados em instrumentos musicais”.

A dissertação na qual se baseia o presente artigo procurou investigar a prática musical de DJs sob o ângulo da educação musical, privilegiando seus modos de formação e prática musical. Para tanto, a pesquisa teve como colaboradores quatro DJs atuantes na cidade de Porto Alegre.

O objetivo do trabalho foi compreender a formação e a prática musical de DJs, procurando responder às seguintes questões: quais aspectos integram a formação musical de DJs? Quais os meios e materiais utilizados na sua formação musical? Onde e como atuam? Há transmissão de conhecimentos para outros DJs?

No intuito de responder essas questões, a pesquisa não pretendeu fazer uma abordagem histórica ou musicológica sobre DJs. Tampouco se ateu a investigar estilos específicos de atuação, mas buscou discutir aspectos pertinentes à formação e prática musical de DJs a partir de suas falas e experiências, com o enfoque da educação musical.

A temática desse trabalho se relaciona com o interesse da área da educação musical em investigar as diferentes relações das pessoas com a música. Além disso, engloba a formação musical sob uma abordagem sociocultural, relacionando as diferentes formas de “aprender música” advindas dos materiais e ferramentas proporcionados pelas transformações tecnológicas.

De acordo com Souza (2000, p. 174), a educação musical tem dedicado atenção especial aos seus múltiplos espaços de atuação, de tal forma que o seu campo “tem se modificado visivelmente nos últimos anos”; essa modificação é resultante de “um repensar sobre outras práticas de educação musi-

cal e uma necessidade de valorizar suas relações com a cultura e sociedade”.

Nesse sentido, Dayrell (2001, p. 142-143) escreve que a educação

ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade em determinado momento histórico. [Nesses espaços, incluem-se] família, escola, igreja, etc. assim como o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer, etc. [...].

Destacam-se também as novas formas de fazer e consumir música, decorrentes das novas tecnologias. A esse respeito, Lévy (1999) aponta para uma “nova oralidade”. A produção musical, e o fluxo de distribuição da mesma, mediada pelas tecnologias que permitem e modificam tanto o seu fazer musical quanto a sua distribuição, permitem uma “apropriação pessoal da produção musical que eram próprias da tradição oral” (Lévy, 1999, p. 141). O autor explica que isso se dá devido à facilidade que qualquer pessoa tem em colocar “na rede os produtos de sua criatividade *sem passar pelos intermediários que haviam sido introduzidos pelos sistemas de notação e de gravação* (editores, intérpretes, grande estúdios, lojas)” (Lévy, 1999, p. 141, grifo do autor).

Metodologia

O método utilizado foi o estudo multicaso, que se caracteriza pelo estudo de dois ou mais casos, permitindo o “aprofundamento e a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 89).

A escolha dos participantes aconteceu através de encontros com os DJs em seus espaços de atuação. Os critérios de escolha foram as diversas atuações, levando em conta também o interesse e a disponibilidade dos DJs em participar dessa pesquisa. Os contribuintes da pesquisa são:

DJ Anderson: Sua trajetória teve início nos anos 1980. Atualmente trabalha exclusivamente como DJ, sendo DJ da banda Ultramen (Porto Alegre), e fazendo trabalhos com produção e discotecagem em festas.

DJ Duke Jay: Iniciou sua prática na década de 1990. Trabalha exclusivamente como DJ atuando na banda Bataclã FC, e como DJ fixo no Pedigree, um bar de Ipanema, Porto Alegre. Trabalha também com grupos de diferentes estilos musicais – como MPB, bossa nova – além de trabalhos com produção.

DJ Nezo: começou os seus trabalhos em 1979. Atua como DJ do programa *Hip Hop Sul* (TVE-RS), produzindo trilhas, auxiliando os grupos de *rap* e coordenando, juntamente com seu filho, DJ Guilherme, o quadro *Elemento DJ*. Possui um grupo de *rap*, no qual participam seus filhos Guilherme e Daniel.

DJ Tom: iniciou sua prática em 1989. Atua no programa *Cultura Hip Hop*, na FM Cultura. Já trabalhou com discotecagem em bares e com grupos de *rap*. Esporadicamente ministra oficinas de DJ.

A coleta de dados foi de abril a agosto de 2003, sendo utilizadas as técnicas de observações diretas e entrevistas semi-estruturadas. As observações ocorrem nos espaços de atuação de cada DJ, tais como: ensaio com as bandas, discotecagem em bar, *show* com as bandas, oficinas de DJ, programa de rádio, gravação de programa televisivo. As entrevistas foram de três a cinco por DJ, com média de 50 minutos a 2 horas cada.

O registro foi feito em áudio e vídeo e fotografias digitais, nas entrevistas e observações. Os dados coletados foram agrupados em cinco cadernos, sendo quatro referentes às entrevistas e um às observações e anotações do caderno de campo. Posteriormente foram organizados em categorias comuns a todos os DJs. Assim, os casos apresentam a mesma estrutura, norteados por dois eixos:

- a formação musical dos DJs, envolvendo o início do seu aprendizado, as técnicas, os materiais e os meios utilizados na sua formação;
- a prática musical dos DJs, envolvendo os espaços de atuação, o repertório e a transmissão de conhecimentos para outros DJs.

A partir da análise de cada caso, foi feita uma análise transversal dos quatro DJs estudados. O objetivo dessa análise foi identificar e compreender o que há de comum entre os casos, bem como apontar suas singularidades. Essa análise buscou um aprofundamento dos aspectos considerados relevantes para o entendimento da formação e prática musical de DJs.

Resultados

Formação musical

Os quatro DJs entrevistados iniciaram suas práticas musicais durante a década de 1980. Em

seus relatos é também comum a presença de membros da família no contato inicial com a prática de DJs. A motivação de DJ Anderson se deu ao ouvir os discos de seu tio, que era *b.boy*.² Duke Jay se inspirou em seus primos, que já trabalhavam com sonorização em festas. Tom teve a influência dos discos da sua mãe e Nezo também foi motivado pela mãe, inicialmente na parte do *breakdance*, e hoje atua em parceria com seus filhos Guilherme e Daniel.

Os procedimentos que os quatro DJs utilizam para aprender são ouvir as músicas, trocar experiências e assistir a apresentações de outros DJs. Todos eles se encaixam em um tipo de aprendizagem analisada por Bransford, Brown e Cocking (2000) como a “aprendizagem baseada na habilidade”, que contempla tanto os treinamentos individuais quanto em grupo, porém sempre inspirados “em modelos”. Esses modelos são, para esses DJs, os próprios colegas, bem como os discos que escutam e reproduzem no seu fazer musical.

O fato de “ver”, além de ouvir, contribuiu para o entendimento da prática, de acordo com a fala de Duke Jay:

Tinha coisas que eu ouvia antes, no início, quando eu comecei trabalhar com isso, que eu ouvia aquele tipo de som, aquele tipo de efeito, tentava fazer e nunca saía igual. Aí eu disse “poxa, mas por que não sai igual?” era muito rápido, sei lá, o jeito de fazer era muito rápido, eu tentava acompanhar com a mão e disse “bah, mas o cara é muito rápido, muito rápido, a coordenação do cara é muito... como é que ele consegue?”

Esse tipo de dificuldade só foi sanado no momento em que pôde ver um DJ tocando e verificar o som por ele utilizado. A partir de então, aprendeu a discernir o que é feito pelo DJ e o que já vem pronto no som escolhido.

Duke Jay apresenta um diferencial na sua formação. Mesmo detectando que já entendia bastante da “arte dos toca-discos”, sentiu-se motivado a frequentar um curso de DJs. Inicialmente teve resistência, porém no decorrer do curso percebeu o quanto ainda poderia ser aprendido. Isso porque o curso proporcionou um contato com inúmeros elementos da prática musical de DJs, além do contato com outros DJs.

No que se refere ao tempo destinado ao estudo do instrumento, existe uma unanimidade ao afirmar a necessidade de estar sempre em contato com o toca-discos. A fala de DJ Anderson ilustra a importância do treino:

² Um dos quatro elementos da cultura hip hop. O *b.boy* é o dançarino, dentro da cultura.

É assim como qualquer instrumento. É que nem pegar um violão, tu vai dizer "eu vou tocar um violão, a bateria, vou tocar uma bateria", mas não é assim, na hora que tu já vai praticar tu já vê que não é assim. *Scratch* também, todo mundo quando chega em mim, acha que, bah, sempre é fácil, sempre. Também quando tu vai dar aula ou alguma coisa assim, o pessoal sempre acha que, pá, vai aprender logo. E daí, quando ele bota a mão, já vê que não é por aí, calma, calma, não é assim, precisa suar...

Sobre as habilidades necessárias para ser DJ, os entrevistados destacam o conhecimento rítmico e coordenação motora como fundamentais para desempenhar as suas práticas musicais. Além disso, DJ Anderson e Duke Jay afirmam a importância de um conhecimento mais formal de música, pois, embora desempenhem sua atuação com êxito, tocando de ouvido, eles destacam que conhecer mais sobre música poderá melhorar o diálogo com os demais músicos das bandas.

Com relação à leitura e escrita musical, os DJs apresentam uma preocupação com o registro, e também em existir uma outra linguagem, além da de gravação, que pudesse ser universal. Durante a pesquisa, Nezo mostrou-me uma partitura para DJs disponível em um site específico para *performances* de DJs,³ demonstrando um interesse desses músicos em estruturar sua prática também de forma escrita.

Duke Jay e Nezo comentam também sobre a importância de tocar outro instrumento musical além do toca-discos, pra auxiliar na descoberta de possibilidades sonoras do seu instrumento.

A fala de DJ Nezo traduz um pouco esse diálogo:

Eu até acredito que muitos dos virtuosos hoje, de teclado, ou do violino, os virtuosos contemporâneos, se eles fossem DJs, e usando a mesma lógica de desenvolvimento técnico que eles têm nos instrumentos, imagina o que eles não poderiam fazer? E vice-versa, de repente nós com essa coisa de querer pesquisar, de querer correr, de só na coordenação técnica conseguir desenvolver sons, o que a gente não faria se nós tivéssemos um instrumento desses na mão, a gente poderia extrapolar bem mais. E talvez esse instrumento, não é que ele iria substituir o toca-discos, mas ele poderia auxiliar até na composição, como um complemento no que a gente faz.

Meios e materiais utilizados na formação dos DJs

Os quatro DJs entrevistados iniciaram sua prática em toca-discos comuns, e para tanto precisaram fazer inúmeras adaptações em busca do som esperado. DJ Tom destaca o trabalho minucioso que precisou fazer. No seu caso, as adaptações foram uma constante, desde prender a plataforma até as

experimentações com os botões de "volume, *balance* e seletor", utilizados para realizar os cortes, feitos normalmente com os botões do *mixer*, no equipamento profissional. A oportunidade de tocar em um equipamento profissional aconteceu nas festas e eventos em que participaram.

As relações estabelecidas com a mídia a evidenciam como mais uma instância formadora na prática musical desses DJs. O contato se estabelece tanto pela transmissão dos produtos da sua prática quanto pela recepção no instante que a utilizam para se aprimorar. Sobre a mídia impressa – jornais, revistas e zines – eles destacam a sua importância para conhecer sobre os estilos, músicas e equipamentos.

No que se refere à televisão, ela aparece como um elemento importante na formação dos DJs entrevistados. Eles destacam os programas em que aparecem DJs, pois sempre permitem um aprendizado, seja pela *performance* que pode ser vista e ouvida como pelas informações sobre DJs. Ressaltam também os videocliques, em que, dependendo do ângulo em que aparecem as filmagens, é possível perceber interações de DJs.

Sobre isso, Fialho (2003, f. 110-111) escreve: "O ato de assistir à televisão [...] possibilita *ver* música, além de escutá-la. 'Ver música' está relacionado às novas dimensões que os avanços tecnológicos, e principalmente a televisão, proporcionam ao homem na sua experiência sonoro-musical".

Os DJs destacam também a importância das fitas de vídeo dos campeonatos de DJs. Essas fitas são gravadas nos campeonatos para DJs da DMC, onde se apresentam os melhores DJs do mundo, escolhidos em eliminatórias locais e regionais para depois participarem da final em nível mundial.

Nezo aponta a importância dessas fitas para aprender com a criatividade de cada DJ. Anderson, Duke e Tom ressaltam a importância desses campeonatos em divulgar técnicas novas, e salientam as possibilidades de aprendizado que oferecem, pelo fato de permitirem que cada efeito seja visto e revisito inúmeras vezes, até possibilitar o seu entendimento.

A Internet permeia o trabalho dos DJs não somente no que diz respeito às informações e pesquisas que realizam, como também está intimamente ligada à prática de música com recursos eletroeletrônicos.

³ Disponível em: <<http://www.battlesound.com>>.

Espaços de atuação

Nos quatro casos estudados, destacam-se as peculiaridades de cada espaço de atuação ocupado por eles. DJ Anderson e Duke Jay trazem as suas experiências com bandas e as suas aprendizagens com os demais músicos integrantes. Duke Jay relata as suas experiências em participações com grupos de MPB, bossa nova, *pop rock* e *reggae* como um importante passo na sua prática. Os DJs trazem também o seu “constante aprendizado” com a discotecagem. Como o público nunca é o mesmo, cabe a eles criar estratégias para agradar o público.

Nezo destaca a sua atuação no programa *Hip Hop Sul* e a interação que estabelece com os grupos e DJs que participam do programa, bem como a importância do quadro *Elemento DJ*, que procura transmitir essa cultura de forma didática. DJ Tom comenta também sobre a atuação na rádio, trazendo os elementos importantes do contato nessa função, como a possibilidade de chegar a um número ilimitado de pessoas.

Outra atuação desses DJs é delineada pelos seus trabalhos de produção. A relação que cada um estabelece com esse processo é peculiar, embora um dos produtos em comum seja a produção de bases para grupos de *rap*. Os aspectos por eles levantados dizem respeito ao sistema de gravação analógica e digital, às formas de utilizar os sons com esses dois sistemas, bem como a utilização do computador e as novas tecnologias nas suas produções. Devido à época em que iniciaram a sua formação musical, esses DJs trazem algumas alterações na sua prática motivadas pelo surgimento de novos equipamentos, tais como: computadores, estúdios digitais, seqüenciadores, dentre outros.

Essas relações que os DJs apresentam com a tecnologia são resultantes das adaptações e utilizações dos aparatos eletroeletrônicos que surgem, decorrentes das transformações tecnológicas.

Quanto ao repertório para suas produções e atuações, é unânime entre os quatro DJs entrevistados a utilização de músicas das décadas de 1970 e 1980. Isso está relacionado à formação inicial que se deu na cultura *hip hop*. Sobre isso, Azevedo e Silva (1999, p. 77) escrevem: “os sons utilizados nas colagens dos DJs vêm geralmente de artistas negros americanos dos anos 70 ou brasileiros identificados com o *soul*. Entre eles, Tim Maia, Jorge Ben Jor, Cassiano, Bebeto, Banda Black Rio, Hyldon e Gérson ‘King Combo’.”

Além disso, os DJs defendem a preferência pela utilização do vinil, também chamado “bolachão”.

Esta é justificada não somente pela qualidade sonora, mas também pela sua parte física. Eles colocam que: “todo um ritual, tu pegar a bolacha, passar a flanelinha, marcar e começar a tocar”, é a “magia do vinil” que faz a diferença e dá “vida à *performance*”.

Transmissão de conhecimentos musicais

No que se refere aos aspectos de transmissão de conhecimentos da sua prática, os quatro DJs já trabalharam com alguns alunos, mesmo que informalmente. DJ Nezo e DJ Duke, por exemplo, têm trabalhado no formato de oficinas de 2 a 3 horas, em que são passados os principais aspectos da prática musical de DJs.

Além da preocupação em divulgar a prática musical, os DJs também buscam desenvolver um trabalho social através da música, com oficinas ministradas na antiga Febem, hoje Fase, e na Escola de Porto Alegre (EPA), que trabalha com crianças em situação de rua.

Tom ressalta que o “lado social do DJ” está relacionado às abordagens utilizadas nessas oficinas, oportunizando aos participantes um conhecimento sobre uma linguagem artística, permitindo-lhes que possam criar e, de certa forma, extravasar o que sentem frente à situação em que vivem. Além disso, o fato de vislumbrar uma continuação, uma atuação como *rapper* ou DJ, também se torna um elemento motivador na vida dessas crianças e jovens.

Isso é exemplificado pela fala de DJ Tom:

É aí que entra o lado social. Nisso a gente tá resgatando eles, tu tá criando pra ele um espaço que ele não tem [...]. Então o cara que, muitas vezes tá descreditado da vida, tá pro que der e vier, não tem limite, não tem nada a perder... tá pras drogas, pro crime, pra qualquer coisa, e no momento que ele começa a ter uma ligação com alguma coisa ele já começa a ponderar, já começa a repensar.

Segundo DJ Anderson, o trabalho com oficinas de DJ na Febem tem um significado que vai muito além da aprendizagem, é como se no momento em que eles estão tocando estivessem se tornando “alguém”. Conforme o relato:

É legal que, não é nada, tu já estimula alguma coisa pelo menos. Pra eles verem que de repente eles não têm profissão, não têm nada. E pô, “vou tentar aprender isso aí”, e a partir daí tu já vai querer aprender outras coisas, não vai querer cair na marginalidade. Eu posso dizer assim, se tu quer ser MC, quer se envolver com a dança, com DJ, tu foge disso. Porque tu já vai partir a cabeça pra outro lado, e dali tu já vai partir, ah vou procurar um emprego então, não tem aquele lance vago, na cabeça. Tem que ter alguma coisa pelo menos, pra ti gostar.

Nesse sentido, a música adquire uma função social que favorece “a abertura de novos espaços”. Ou seja, eles passam a ser vistos como “artistas, como criadores, como sujeitos de um projeto”, saindo do anonimato (Dayrell, 2002, p. 128).

DJ Anderson ressalta ainda que os alunos se “encontram” com o *hip hop*, é como se fosse uma linguagem que os “defendesse”. O reconhecimento é visível. Ele trabalhou tanto na Febem feminina quanto na masculina, e quando encontra algum dos seus “ex-alunos” na rua, estes sempre vêm falar com ele, e contam que “estão cantando, fazendo *rap*”, isso já é algo “gratificante”.

Considerações finais

Compreender a formação e a prática musical de DJs implica desvendar a complexidade e a estrutura desse fazer musical, enfocando os aspectos desse aprendizado. Este estudo evidencia que a formação musical de DJs é determinada pelos meios e estratégias que desenvolvem nas relações socioculturais.

O fato de procurar desvendar, conhecer e aprender sobre o modo como se formam e atuam os

DJs trouxe muitas reflexões para a minha prática enquanto educadora musical, atuando como professora de piano. O desprendimento nas criações dos DJs, a pesquisa de inúmeros sons para suas produções e *performances*, a abertura para ouvir diversos estilos e gêneros musicais são questionamentos também presentes no nosso cotidiano, enquanto educadores musicais.

Como alerta Souza (2003, p. 111), “as mudanças sociais e tecnológicas trouxeram também mudanças nas experiências musicais, contribuindo para outros modos de percepção e apreensão da realidade e os próprios modelos de formação musical”. É nesse sentido que cada vez mais são necessários os diálogos entre a área da educação musical e as diversas práticas musicais.

A curiosidade presente na prática musical desses DJs, bem como a criatividade para utilizar o que têm disponível, as adaptações para os primeiros treinos, a oportunidade de ouvir e participar e conhecer mais sobre a formação do DJ Anderson, Duke Jay, Nezo e Tom, certamente fez com que, retomando a frase de Grand Master Flash, “essa história começasse a soar mais interessante”.

Referências

- AZEVEDO, Amaílton Magno G.; SILVA, Salloma Salomão Jovino. Os sons que vêm das ruas. In: ANDRADE, Elaine Nunes. *Rap e educação: rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999. p. 65-81.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANSFORD, John; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (Org.). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academia, 2000.
- CONTADOR, António Concorde; FERREIRA, Emanuel Lemos. *Ritmo e poesia: os caminhos do rap*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1997.
- DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. p. 136-161.
- _____. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, 2002.
- FIALHO, Vania Malagutti. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação (Mestrado em Música)– Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- SOUZA, Jusamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2000. p. 173-185.
- _____. Outras escutas da música brasileira. In: PANIZZI, Wlana; MIX, Miguel Rojas (Org.). *Brasil desde Porto Alegre*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 103-113.

Recebido em 14/06/2004

Aprovado em 22/07/2004

A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos

Patrícia Lima Martins Pederiva

Escola de Música de Brasília
Universidade Católica de Brasília (UCB)
pat.pederiva@uol.com.br

Resumo. Este artigo tem como objetivo discutir sobre o tratamento corporal no período de formação do músico, no âmbito da *performance* e da educação musical. Tendo em vista que as pesquisas citadas sobre corpo abordam, em sua maior parte, o músico profissional, assinalando somente o produto final, o músico que adoece e deixando de lado o processo pedagógico, este artigo visa responder à crescente demanda de pesquisas que solicitam que se lance um olhar dessa natureza para o corpo que faz música durante o processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais. Inicia-se fazendo uma breve revisão sobre o corpo no processo civilizatório ocidental. Após, busca-se situar o corpo na escola, na educação musical, na *performance* e na prática musical, respectivamente. Por fim, busca-se traçar perspectivas preventivas para um quadro que, nos dias de hoje, se apresenta preocupante para os músicos em formação.

Palavras-chave: corpo, educação musical, *performance* musical

Abstract. This paper aims to discuss how the body is treated in the education of musicians, in the context of studios and schools. Considering that most of research about the body focuses the professional musician and your injuries as a final product, this research focuses the uses of body during the processes of teaching and learning. First, a brief introduction about the body in civilisation occidental process is presented. After that, the text discusses the body in the school, in music education practices, and in the musical performance. And finally, preventive actions are suggested.

Keywords: body, music education, musical performance

Introdução

Observa-se que, durante o aprendizado de instrumentos musicais, a formação do intérprete é delineada em função da técnica musical. Esquece-se que o músico é um ser humano possuidor de um corpo que abrange o físico, o cognitivo e o emocional. Trata-se o intérprete como se este fosse uma "máquina de fazer música". O corpo, como consequência dessa percepção, é fragmentado em função

dos objetivos a serem alcançados: a decodificação do símbolo, o domínio técnico do instrumento e da expressão musical.

O desequilíbrio existente na relação que envolve o músico, seu corpo e seu instrumento em sua prática tem sido evidenciado por diversas investigações. Pesquisa realizada por Costa (2003), por exem-

plo, constatou que a organização do trabalho dos músicos, as relações hierárquicas, a pressão temporal, os picos de demanda, o número insuficiente de violistas na orquestra e a inexistência de folgas e de revezamento que possibilite maior descanso dos músicos poderiam estar contribuindo significativamente para a presença de dor relacionada ao tocar.

Em artigo onde trata do risco da profissão do músico, Costa e Abrahão (2002) afirmam que, no Brasil, as ações preventivas ainda não contemplam os músicos em formação, o que já ocorreria em outros países que já utilizam vários tipos de orientação como, por exemplo, a eutonia, ou a técnica Alexander. Já em pesquisa realizada com harpistas, Silva (2000) alerta para a necessidade de estudos sobre o corpo, pois o harpista possuiria diversos problemas corporais, variando entre uma baixa resistência para o estudo até dores e desvios ósseos.

Ray (2001), por sua vez, ressalta a importância do aspecto corporal relacionado a tocar um instrumento, com fundamentos emprestados das artes marciais, propondo a identificação e o domínio dos elementos que interagem em uma *performance* artística. Andrade e Fonseca (2000) desenvolvem reflexão sobre a utilização do corpo na *performance* dos instrumentos de cordas, sugerindo que a formação do músico deveria ser pensada como a formação de um atleta, tendo em vista que tocar um instrumento demanda um alto preparo físico e psicológico para a execução da tarefa. Galvão e Kemp (1999) afirmam que pesquisas que se referem a um sentido corporal de espaço e movimento são ainda campos pouco explorados, podendo ter grandes implicações para o ensino-aprendizagem de instrumentistas.

As questões relativas à aprendizagem motora também foram contempladas em pesquisa realizada por Lage et al. (2002). Os autores afirmam que o estudo da aprendizagem motora seria de particular interesse tanto para o intérprete quanto para o professor de música, pois, por meio da compreensão e da aplicação de conhecimentos que regem o movimento, poder-se-ia buscar uma diminuição significativa dos erros de *performance*, bem como um controle maior da variabilidade dos movimentos corporais. Os autores asseveram que restam ainda muitas carências nas interfaces da *performance* musical com áreas como a medicina, a psicologia, a física e as ciências do esporte.

Em estudo realizado com pianistas em conservatório público mineiro, Martins (2000) relata que a percepção sobre o corpo entre os professores desse instrumento é um fator que dificulta o processo ensino-aprendizagem, já que pianistas apresentari-

am diversos problemas dessa ordem. A autora relata que talvez isso aconteça devido à crença tradicionalmente solidificada da supremacia da mente em relação ao corpo, bem como ao desprezo dado à percepção.

O corpo na escola

Gonçalves (2002) afirma que, na sociedade capitalista, o processo de trabalho, ao alienar-se de suas raízes humanas, aliena também o ser humano em sua corporalidade, integrado a seu corpo. O corpo do trabalhador torna-se um corpo mecanizado e alienado, um corpo deformado pela mecanização e pelas condições precárias de realização do movimento. O sistema nervoso é agredido no trabalho em máquinas, reprimindo-se o jogo polivalente dos músculos, confiscando todas as atividades livres, corpóreas e espirituais. O único objetivo do capital é fazer com que o corpo subsista como força de trabalho. Nesse contexto está a possibilidade para a compreensão do ser humano contemporâneo e a realidade sócio-histórica em que se vive, desvelando-se as relações fetichizadas de cada um consigo mesmo e com os outros.

A escola, por ser uma instituição social, encontra-se em uma relação dialética com a sociedade em que se insere, reproduzindo as estruturas de dominação existentes. Constitui-se, de outro modo, em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais. As práticas escolares originam-se da marca da cultura e do sistema dominante. A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo encontra-se ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. Houve uma supervalorização das operações cognitivas e um progressivo distanciamento da experiência sensorial direta. Nos últimos 150 anos de processo civilizatório, a escola pretendeu não somente disciplinar o corpo, e com ele os sentimentos, idéias e lembranças a ele associadas, como também buscou anulá-lo (Fonseca, 1995).

Em seus estudos históricos, Foucault discorre como o poder disciplinar sobre o corpo se efetivava nas escolas do século XVIII e XIX. As escolas funcionavam como fábricas, que produziam disposições para ações racionais voluntárias ao mesmo tempo em que procuravam eliminar dos corpos movimentos voluntários. O comportamento corporal dos alunos em sua distribuição no espaço e para a divisão do tempo escolar era rigorosamente e minuciosamente estipulado em regulamentos. Objetivava-se controlar as erupções afetivas, que com seus movimentos espontâneos e suas forças heterogêneas poderiam surgir do corpo. Perpetuando-se o contro-

le e a manipulação, os movimentos corporais tornavam-se dissociados das emoções momentâneas (Gonçalves, 2002).

Crespo (1990), em sua *História do Corpo*, aborda como se realizou o tratamento corporal em Portugal nos séculos XVIII e XIX. O autor relata a inexistência de um controle social “eficaz”, que, desse modo, revelava os desregramentos dos corpos. Buscou-se, então, uma estratégia de controle sobre estes, com o fim de regulação de hábitos, dando margem aos educadores para a propagação das virtudes correspondentes aos novos modos de vida.

Visando o estabelecimento e o reforço de um único código de comportamento, os educadores, apoiados no saber e na experiência do contato com as grandezas e as misérias do ser humano, formavam base indispensável à eficácia do emergente processo de civilização. O corpo, dessa maneira, estava a serviço dos novos valores da sociedade, isto é, de atenuar os excessos e de eliminar as condutas do prazer, sob os limites da expressão gestual. Assim, a idéia de saúde do corpo era inseparável da idéia de uma sólida formação moral.

O objetivo da educação era colocado na seguinte ordem: saúde, instrução, temperamento, comportamento e costumes. Em sua perspectiva utilitária, a educação deveria orientar as crianças e os jovens para as tarefas da vida futura, propiciando, por outro lado, a descoberta de vocações. O corpo assumia um caráter urbano, medindo-se pela sua capacidade de ser repetido pela sua maioria, de ser acessível a todos, com o objetivo de tornar-se público. O processo civilizatório do corpo era então um processo constante e uma prática em movimento sugerindo trabalho, superação e pedindo algum sofrimento, solicitando a busca penosa e esforçada do melhor, com o intuito de contribuir para o bem da coletividade. Traduzia-se em um conjunto de preceitos e técnicas, de gestos e maneiras de viver, abrindo caminho para a consciência que havia sobre as potencialidades da educação, em especial sobre os corpos, sendo estes suscetíveis de se transformarem e se aperfeiçoarem pelo exercício da vontade.

A imitação, no tocante às crianças, era a técnica aconselhada para a formação de hábitos, visando demonstrar a falta de moderação em certas atitudes. A idéia de um todo exemplar formava a base das regras sociais, requerendo um controle intenso. A idéia de repressão era vivida nos gestos proibidos, e o corpo era valorizado na medida em que se tornasse silencioso e discreto, procurando evitar a evidência de uma presença, com o fim de não incomodar, excluindo também as emoções responsáveis

pela incorreta organização dos movimentos dos corpos. Cultuava-se o recolhimento dos gestos a fim de não inquietar os outros, renunciando a uma gesticulação excessiva, pois a temperança facilitava a repressão do desejo, anulando a força das paixões. Os alunos eram submetidos a uma ordem e uniformidade assumida por cada interveniente no processo educativo, e não apenas pelo professor. Reconhecia-se, aí, um processo sutil de domínio dos corpos, que, ao longo do tempo, viria a aprofundar-se por diversas formas.

O corpo na escola de hoje

Observando a escola de hoje, Rumpf (Gonçalves, 2002) analisou as formas atuais de controle do corpo que estariam presentes nos regulamentos da escola, no conteúdo das disciplinas, nos livros didáticos e nos discursos e hábitos metodológicos do professor. Os regulamentos da escola teriam como objetivo eliminar do corpo movimentos involuntários e uma participação espontânea, ao permitir somente realizar ações voluntárias com objetivos racionais definidos, regidos pelas normas sociais. Observa-se esse controle na distribuição espacial dos alunos na sala de aula, na distribuição do tempo escolar, na postura corporal dos alunos e professores, cujos movimentos refletiriam a repressão de sentimentos espontâneos, procurando não revelar nada de pessoal e de subjetivo. O discurso do professor, por sua vez, seria, em geral, impessoal, livre de qualquer tonalidade emocional, com o objetivo de estabelecer um limite entre a racionalidade oficial, de um lado, e a experiência pessoal carregada de sentimentos, idéias e lembranças, de outro.

A aprendizagem de conteúdos seria uma aprendizagem “sem corpo”, não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocariam em um mundo diferente daquele no qual ele viveria e pensaria com seu corpo. O conhecimento do mundo seria feito de forma fragmentada e abstrata. As disciplinas, limitadas a um horário prefixado e rígido, sendo distribuídas diferentemente. A avaliação privilegiaria sobretudo as operações cognitivas, e os alunos tornar-se-iam objeto de mensurações quantitativas. A aprendizagem na escola, na maior parte das vezes, não seria considerada como elaboração das experiências sensoriais, mas sim como acumuladora de conhecimentos abstratos, tendo pouca participação do corpo, originada de uma cinética reprimida e frustrada, o que poderia ser fator gerador de violência e agressividade nos alunos.

Em pesquisa realizada com um grupo de pro-

fessoras, Almeida (1997) demonstrou que o afeto, a cognição e o aspecto motor são definidos por estas como diferentes categorias. Uma possibilidade de articulação entre esses aspectos não aparece como prática pedagógica entre as docentes. As diversas reações posturais entre alunos foram consideradas pelas mesmas como responsáveis pela falta de aprendizagem entre eles. Para as professoras investigadas, o aspecto motor é um fator que impede o desenvolvimento cognitivo. Foi também evidenciado que as professoras não sabiam lidar com o aspecto motor em sala de aula. Há, portanto, um completo desconhecimento de como o movimento colabora para o desenvolvimento psicológico de crianças.

Um dos atributos do movimento é, por exemplo, a sua capacidade de representar as emoções. É também um aspecto considerado importante no desenvolvimento psicológico da criança. A autora alerta para o fato que a escola não pode apenas prover funções intelectuais. Tanto o aspecto motor quanto o emocional devem também ser observados, para que possa haver benefícios para a prática pedagógica do professor. Tanto movimento quanto emoção, além do cognitivo, também são aspectos vivenciados no dia-a-dia da escola. Sua participação em todas as realizações humanas é evidente. A escola, portanto, deveria procurar compreender e abarcar esses aspectos da dimensão humana no processo ensino-aprendizagem.

O corpo na educação musical

A expressão sonora é o domínio do ruído. Para dominar um ruído é preciso dominar um gesto. Além de ser um aprendizado motor, é uma aprendizagem psicológica. Para conseguir exprimir-se em uma evolução progressiva até os meios de expressão mais abstratos, é preciso reconhecer as pulsões da vida, reconhecê-las em seu nível mais primitivo: o nível corporal (Lapierre; Aucouturier, 1988). A educação musical visa propiciar o conhecimento teórico e a vivência de diversos aspectos da linguagem musical. O aprendiz deve ser capaz de, pouco a pouco, representar mentalmente, ler, escrever, analisar, recompor estruturas e compor novas combinações musicais.

A decodificação de um texto musical em todos os seus níveis, e o preparo técnico para a execução, compreendem a tomada de uma série de decisões, sendo resultado de profunda elaboração intelectual. Desse modo, escolher dedilhados, definir o tipo ideal de sonoridade, melhorar a projeção do som na sala de concerto, aperfeiçoar a compreensão da estrutura da obra e idéias do compositor,

priorizar a questão de estilos, evoluir na análise técnica de execução e experimentar novos timbres ou efeitos dinâmicos, entre outras variáveis, nada mais seriam do que exemplos dessa atividade (Gerschfeld, 1996).

Nas escolas de música e conservatórios, a educação musical de elementos teóricos acontece, muitas vezes, antes da escolha por um instrumento musical, tendo como um de seus objetivos a preparação do aluno para o ingresso no instrumento. As metodologias empregadas são diversas, desde as mais tradicionais, onde apenas se repassam conteúdos, até aquelas que buscam considerar o aluno como co-construtor de seu conhecimento. Algumas dessas metodologias, Dalcroze, Gainza, Alexander, Orff, entre outras, consideram o corpo como base do aprendizado em música no processo de musicalização.

A euritmia, criada em 1903, em Genebra, por Jean Jaques Dalcroze, por exemplo, surge em resposta à observação que Dalcroze fez sobre a forma mecânica e artificial com que seus alunos realizavam música. A experimentação se tornou a base do método, em oposição a técnicas virtuosísticas de leitura e escrita, desprovidas de criatividade. Segundo Paz (2000), a rítmica de Dalcroze entroniza o corpo como catalisador do ritmo e do fenômeno musical como um todo. O sentir ocupa seu lugar ao lado do saber. É a partir de Dalcroze que a educação musical dá lugar a um ensino de música ativo e intuitivo. A euritmia considera que é necessário fazer música fisicamente para expressá-la.

O objetivo do método é a realização expressiva do ritmo, bem como a sua vivência por meio do movimento corporal. A representação de movimentos corporais expressa o fenômeno musical de caráter rítmico, melódico, harmônico, frases, estruturas e formas musicais. A rítmica de Dalcroze também objetiva expressar e equilibrar o movimento corporal de modo consciente, desenvolvendo a coordenação dos movimentos e a capacidade de concentração, bem como a capacidade de dissociar o movimento, libertar, expandir e comunicar.

O método também possibilita a coordenação física da musculatura, que, segundo Dalcroze, pode ser transferida para atividades relacionadas. Os movimentos musculares amplos seriam mais significativos, com uma corporificação de esquemas musicais, ao invés de movimentos estreitos e conceitos intelectuais. O corpo possibilitaria a liberação de tensões emocionais, incentivando a integração da personalidade e, se realizado em grupo, poderia promover a sociabilidade. O curso de euritmia contempla

exercícios de adaptação e flexibilidade dos movimentos, técnicas de movimento, exercícios de reação, de relaxamento, jogos e improvisação. Paz (2000) comenta que o registro por intermédio do corpo possibilitaria fixar a aprendizagem mais profunda e racionalmente. A educação rítmica corporal deveria ser contemplada em qualquer método.

Compagnon e Thomet (1966) consideram que o método de Dalcroze beneficia uma cultura corporal sem pretender substituir uma educação física. Seria, antes de tudo, um fator de formação e de equilíbrio do sistema nervoso. Ele visa uma educação simultânea do ouvido musical e fazer do corpo um instrumento dócil do ritmo e emoção musical, opondo-se à imitação passiva. Dalcroze, entretanto, tem sofrido críticas por priorizar o elemento rítmico, necessitando do suporte de outros métodos para propiciar uma formação mais global em música. Também por extrapolar a música em prol de um “adesamento corporal”. É bastante difundido e aplicado nas escolas e faculdades de educação física, pois foi o precursor da ginástica rítmica (Paz, 2000).

Para Gainza (1986), por meio do movimento corporal são possíveis a aproximação e a compreensão da linguagem musical, mediando a aprendizagem dos signos e da notação rítmica, que em outras épocas se realizou de modo puramente teórico e abstrato. Já a filosofia de Orff, criada na Alemanha (Gainza, 1984), considera o corpo como um instrumento de percussão que pode produzir variadas combinações de timbre, utilizando várias partes do corpo (pés, mãos, dedos, entre outros), realizando uma diversidade de timbres e ritmos.

Para Orff, o aluno aprende no momento da aula, não tendo lições para casa. Preconiza a vivência musical, não prescindindo de documentos grafados. O controle do corpo é realizado por meio de noções de espaço e coordenação (Paz, 2000). O corpo cumpre a função primária como sede e origem dos processos psíquicos. A expressão artística pode ser encontrada no equilíbrio entre o físico, o emocional e o mental. A descoberta de um instrumento para o músico pode ser comparada à descoberta do corpo pela criança.

O contato físico com o instrumento pode delimitar a relação do músico com a música. A maioria dos instrumentistas, no entanto, ignora as leis naturais de funcionamento e movimento do corpo. Na medida em que for capaz de atuar sem tensões, em acordo com as leis do movimento, o músico poderá prolongar sua vida profissional ativa. A falta de consciência corporal entre músicos é evidente, mesmo entre grandes executantes. É necessário, com ba-

ses nas ciências que estudam o corpo humano em atividade, realizar um processo de consciência corporal entre músicos (Gainza, 1988). A autora recomenda a prática de expressão corporal, ginástica consciente e a prática da eutonia.

Alexander (Gainza, 1997) criou a eutonia, método que busca o conhecimento e o estudo do tônus ótimo. Alexander relata que músicos acumulam tensão na base da pelve, tendo influência direta sobre o coração e a pressão sanguínea. Tensões também são notadas nas articulações, especialmente dedos de mãos e pés. Instrumentistas costumam desconhecer o seu próprio corpo, baseando a sua atividade na imitação do professor, uma atitude equivocada em relação ao instrumento, já que isso limita a capacidade de expressão, provocando grandes dificuldades. O corpo não mente, por isso é preciso reconhecê-lo em ato, ampliando a consciência da ação.

O corpo na *performance* e na prática musical

A *performance* musical exige uma alta demanda de trabalho corporal. No tocante à atividade humana, é uma das que exigem maiores habilidades motoras finas. As demandas corporais pertinentes à atividade musical costumam ocasionar freqüentes problemas médicos em músicos, tal como síndrome do superuso, distonias focais e estresse psicológico. Fry (apud Gabrielsson, 1999) apresenta extensivos dados sobre a síndrome do superuso em músicos de orquestra sinfônica e em escolas de música. A síndrome é causada por fatores genéticos, de técnica musical e intensidade e tempo de prática. O *Medical Problems of Performing Artists* e o *International Journal of Arts Medicine* demonstram uma ampla evidência da grande quantidade de casos neste campo (Gabrielsson, 1999).

Costa (2003) relata que sintomas como nervosismo, tremores, taquicardia, palpitações, hipertensão arterial, falta de ar, sudorese na palma das mãos, boca seca, náusea e micção imperiosa são manifestações somáticas, sintomas físicos decorrentes de descarga adrenergica excessiva, encontradas na atividade musical e publicadas pelo *Medical Problems of Performing Artists*. Já em 1887, a pane dos pianistas começa a ser estudada, por Poor. Em 1932 surge a primeira publicação sobre distúrbios no aparelho músculo-esquelético dos músicos, por K. Singer (Jouber et al. apud Costa, 2003).

Gabrielsson (1999) define a *performance* musical como um tema que pode ser tratado de diferentes maneiras. Alguns manuais de psicologia da música acenam-se da *performance* musical discutin-

do questões de interpretação e técnica sob vários aspectos e diversas abordagens. Bayle (Deutsch, 1999), afirma que processos motores também fazem parte do estudo da *performance* musical. Embora a questão sobre o processo motor seja um assunto central em *performance* musical, é ainda um tema que requer um maior aprofundamento. Nesse setor, Sidnell (Deutsch, 1999) tem se destacado por realizar pesquisas sobre eficiência da prática motora, memória motora, propriocepção, transferência de habilidade motora e aplicação de modelos motores.

Wilson e Roehmann (Deutsch, 1999) refletem sobre a complexidade do comportamento humano em música, não crendo que se possam solucionar os problemas dessa área em futuro próximo. Costa (2003) destaca a criação de centros de pesquisa e atendimento, no Brasil, destinados à saúde do músico. A literatura sinaliza dados alarmantes, evidenciando o adoecimento expressivo de músicos, o que estaria contribuindo para abreviar suas carreiras. Haveria também entre músicos, uma cultura silenciosa da dor, como se esta fizesse parte da profissão. A autora alerta, ainda, para a necessidade de gerenciar as exigências da tarefa e dos limites psicofisiológicos existentes em cada músico.

O Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, unidade da Fundação Oswaldo Cruz, no Recife, criou em 2001 um serviço especializado que atende a músicos e atores que apresentem problemas nos ossos e músculos. Além de desenvolverem técnicas de reabilitação dirigidas a esses profissionais, os responsáveis pelo serviço fazem campanhas preventivas. Estudos realizados em diversos países indicam que 75% dos instrumentistas são portadores de algum dos chamados distúrbios osteomusculares relacionados com o trabalho. Muitos perdem a capacidade de tocar (Pereira, 2002).

A medicina das artes performáticas tem crescido no mundo desde 1980. A partir dessa data é que se voltou a atenção para a necessidade de uma medicina da música, quando renomados pianistas resolveram falar publicamente sobre os problemas médicos que afetavam suas habilidades na *performance*. Um certo medo por parte dos músicos em falar de seus problemas, o receio em prejudicar a carreira, ou ainda experiências de colegas que haviam recebido tratamentos inadequados contribuíram para que o trabalho nesse campo fosse instituído.

Sterbach (apud Costa, 2003) relata que existe um alto estresse ocupacional na profissão de músico. Do período de formação ao ingresso no mercado de trabalho evidencia-se o medo de palco e os incidentes musculares ocasionados pelo uso ex-

cessivo da musculatura. O tensionamento em instrumentistas pode ser causado pela alta carga de estresse, predispondo à ansiedade. A atividade requer um bom condicionamento físico, alongamentos específicos e pausas sistemáticas. Músicos e educadores deveriam efetuar maiores questionamentos e críticas positivas sobre o que pode ser feito quanto à saúde do músico (Brandfonbrener; Kjelland, 2002). É imprescindível estabelecer meios para avaliar suas necessidades físicas e psicológicas, buscando reaprender hábitos e habilidades motoras.

Costa (2003) chama a atenção dos responsáveis pelo ensino de instrumentos para a questão da dor no período de formação de músicos, afirmando que o ensino ocupa uma posição-chave quanto a esclarecimentos sobre esse assunto junto a alunos. As cobranças de desempenho por parte de professores resultam em períodos intensos de estudos, e demanda psicológica por parte dos alunos, contribuindo para o surgimento de dores e desconforto. O período de formação denuncia a falta de orientação de professores sobre tensões, uso excessivo de força e incorreções posturais.

O fazer musical envolve o desenvolvimento total do corpo, conclamando o sentido aural, tátil e da consciência cinestésica. Trabalhar em uma perspectiva integralizada causará mudanças altamente positivas na *performance* musical (Lieberman, 1995). Ao buscar os meios para alicerçar compromissos satisfatórios, integrando as circunstâncias físicas, químicas e biológicas do organismo, bem como sua realidade afetiva e relacional imersas da realidade social, estar-se-á edificando o processo básico de saúde (Dejours apud Costa, 2003).

A prática musical é um subcampo da *performance* musical, que envolve o desenvolvimento e a manutenção de aspectos técnicos, aprendizado de novas músicas, memorização, interpretação e preparação para *performances* (Barry; Hallan, 2002). A prática capacita o músico para habilidades físicas e cognitivas. Brandfonbrener e Kjelland (2002) afirmam que a interação física e psicológica do músico com o repertório musical, a *performance* técnica e as questões específicas de cada instrumento poderiam ser fatores geradores de problemas médicos em músicos. Alertam que a prevenção deve fazer parte da rotina, antes que se necessite de tratamentos, mas que ainda serão necessárias muitas pesquisas que visem esclarecer a prática musical, tal como a identificação de fatores de risco em sua atividade.

Apontam também para a necessidade de colaboração entre a medicina e a educação musical.

Os autores asseguram que a melhor maneira de prevenir problemas deveria ser trabalhar preventivamente nos primeiros anos de educação musical no instrumento. Tal processo se daria com o desenvolvimento de bons hábitos de postura nos alunos, um estilo saudável de vida, atitudes positivas, técnica eficiente, evitando excessivas repetições, cuidando da fadiga e tensão e mantendo exercícios de rotina desde as primeiras lições no instrumento.

A excessiva tensão muscular e emocional, frequentemente inseparáveis, a que os músicos se expõem e são expostos, são importantes fatores de risco. Rotinas básicas de aquecimento como ioga, método Feldenkais, exercícios de consciência corporal, entre outros, ajudam, mas não parecem ser ainda suficientes para resolver o problema, já que as causas que originam esses fatores ainda estão por serem esclarecidas. Costa (2003) descreve que o estudo da práxis interpretativa e da fisiologia da execução musical é um dos aspectos fundamentais, que faz parte da pedagogia de instrumentos musicais. A formação de um intérprete envolve intensamente o desenvolvimento sensório-motor. Controle corporal, destreza motora e habilidades de execução são somados a esta atividade. Professores necessitam estar alerta quanto a sinais que alterem a prática, pois a educação deve ser considerada como um fator de cautela, tendo em vista que as bases motoras e posturais são adquiridas no período de formação do aluno.

Brandfonbrener e Kjelland (2002) declaram que é necessário chamar a atenção de educadores para esse tema, o qual faz parte do processo de educação musical no instrumento. Professores e pais devem desenvolver uma consciência de todas as variáveis que afetam a prática musical, ampliando métodos de desenvolvimento físico e psicológico para a saúde de jovens músicos.

Caminhos para a prevenção

Lieberman (1995) traça o contorno de um trabalho preventivo no ensino de instrumentos musicais quanto a problemas de ordem corporal. A autora assegura que professores de instrumento costumam demonstrar uma postura "ideal" para tocar, onde o aluno, em pé ou sentado, dependendo do instrumen-

to, deve permanecer estático. Isso impede uma perfeita oxigenação do organismo, restringindo a consciência e um *feedback* dos músculos. De modo contrário, o objetivo deve ser o de aprender a utilizar a gravidade, distribuindo continuamente o peso do corpo, quase que imperceptivelmente, buscando consciência dos músculos que estão sendo utilizados na tarefa.

As causas mais comuns de dor são: utilização de um novo instrumento ou uma nova técnica, atividade muscular excessiva, repetição demasiada, utilização de força inadequada, estresse psicológico (no caso de medo em competições, apresentações, frustração), tocar cansado ou lesionado, entre outros fatores. Quando os sinais do corpo são ignorados, os problemas aparecem. É necessário monitorar constantemente as tensões presentes no corpo. O controle respiratório pode ser um grande aliado para esse fim, já que, oxigenando as células pode se reverter o processo da dor, iniciado pela descarga de ácido láctico no organismo. Uma boa respiração contribui para a inibição dessa substância, dificultando assim a presença da dor. O aquecimento muscular também é um outro aliado na prevenção de desconfortos físicos.

Considerações finais

Os referencias teóricos utilizados demonstram existir no campo da reflexão e prática musicais um grande distanciamento acerca da reflexão de como o corpo pode ser considerado em sua integralidade, no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais, em relação a teorias que já delimitam bases para uma ação concreta. A reflexão sobre a prática estabelecida demonstra estar arraigada a princípios dicotômicos da relação mente-corpo, bem como dos princípios da sociedade capitalista no que se refere a um corpo mecanizado e alienado, e ainda de uma "aprendizagem sem corpo". Seria por isso que, como as pesquisas anteriormente citadas em música apontam, os músicos precocemente estariam adoecendo? Ainda há muito que pesquisar, mas é visível a necessidade de interagir com outros campos esclarecedores de conhecimento a respeito da questão humana, do corpo e das relações estabelecidas a partir de então, para que o fenômeno vá sendo aos poucos compreendido e sistematizado.

Referências

- ALMEIDA, Ana Rita. A emoção e o professor: um estudo à luz de Henry Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, v. 13, n. 2, p. 239-250, 1997.
- ANDRADE, Edson; FONSECA, João Gabriel Marques. Artista-atleta: reflexões sobre a utilização do corpo na performance dos instrumentos de cordas. *Per Musi: Revista de Performance Musical*. Belo Horizonte: UFMG, v. 2, n. 2, p. 118-12, 2000.

- BARRY, Nancy; HALLAM, Susan. Practice. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary. *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 151-166.
- BRANDFRONBENER, Alice; KJELLAND, James. Music medicine. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary. *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 83-98.
- COMPAGNON, Germaine; THOMET, Maurice. *Éducation du sens rythmique*. Paris: Librairie Armand Colin, 1966. (Cahiers de pedagogie moderne, collection bourrelrier).
- COSTA, Cristina. Quando tocar dói: análise ergonômica do trabalho de violistas de orquestra. Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Faculdade de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003. 136 f.
- COSTA, Cristina; ABRAHÃO, Júlia. Músico: profissão de risco? In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ERGONOMIA, 7.; CONGRESSO BRASILEIRO DE ERGONOMIA, 12. *Anais...* Recife, 2002. CD-ROM.
- CRESPO, Júlio. *A história do corpo*. Lisboa: Difel, 1990.
- DEUTSCH, Diana. *The Psycholog of Music*. 2nd ed. San Diego: Academic Press, 1999.
- FONSECA, Victor da. *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GABRIELSSON, Alf. The performance of Music. In: DEUTSCH, Diana. *The Psycholog of Music*. 2nd ed. San Diego: Academic Press, 1999. p. 501-602.
- GAINZA, Violeta, H. *Fundamentos materiales y técnicas de la educacion musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1984.
- _____. *La iniciacion musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi, 1986.
- _____. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- _____. *Conversas com Gerda Alexander*. São Paulo: Summus, 1997.
- GALVÃO, Afonso; KEMP, Anthony. Kinaesthesia and instrumental music instruction: some implications. *Psychology of Music*, United Kingdom: Society for Research in Psychology of Music and Music Education, v. 27, n. 2, p. 129-137, 1999.
- GERSCHELD, Marcelo. Pesquisas em práticas interpretativas: situação atual. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 9. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- GONÇALVES, Maria Augusta. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. São Paulo: Papirus, 2002.
- PEREIRA, Cilene. *Música sem dor*. 2002. Disponível em: <<http://www.cpqam.fiocruz.br/comunicacao/noticia/L1/noticia.htm>>. Acesso em: 7 fev. 2004.
- LAGE, Guilherme et al. Aprendizagem motora na performance musical. *Per Musi: Revista de Performance Musical*, Belo Horizonte: UFMG, v. 5, p 14-37, 2002
- LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação*: Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- LIEBERMAN, Julie Lyon. *You are your instrument: the definitive guide to practice and performance*. New York: Huiksi Music, 1995.
- MARTINS, Denise. Um olhar fenomenológico sobre o ensino de piano em conservatório público mineiro. Dissertação (Mestrado em Música)–Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 2000. 229 f.
- PAZ, Ermelinda, A. *Pedagogia musical brasileira do século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2000.
- RAY, Sônia. Os Phases Warm-up Exercises de Diana Gannet: apresentação e extensão a cordas orquestrais. *Per Musi: Revista de Performance Musical*, Belo Horizonte: UFMG, v. 4, p.72-80, 2001.
- SILVA, Cláudia. *Uma nova abordagem sobre a postura corporal do harpista*. Goiânia: Kelps, 2000.

Recebido em 13/06/2004

Aprovado em 12/08/2004

Resenha: três livros que versam sobre o desenvolvimento cognitivo e a educação musical infantil

Beatriz Ilari

Kamile Levek

Angelita Vander Broock

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
beatrizilari@ufpr.br

Em nenhuma época houve tanto interesse acerca das relações entre o desenvolvimento cognitivo e a educação infantil. Descobertas recentes nos campos da neurobiologia e psicologia infantil vêm fomentando a elaboração de teorias múltiplas a respeito da importância dos estímulos e das experiências no desenvolvimento cognitivo humano (Antunes, 2003; Gardner, 1983; Herculano-Houzel, 2003). Tais avanços científicos têm obviamente influenciado a educação musical, e, sobretudo, a educação musical infantil (Ilari, 2003). Como resultado disso, várias teorias vêm sendo formuladas para explicar os processos e mecanismos envolvidos no desenvolvimento cognitivo-musical (Hargreaves, 1986; Hargreaves; Zimmerman, 1992; Sinclair, 1989). Com exceção da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith

Swanwick (ver Hentschke, 1996; Oliveira, 1996; Sinclair, 1989), ainda há pouca bibliografia sobre o tema disponível em língua portuguesa. Entretanto, há livros recentes que fazem menções, ainda que de forma indireta, às teorias do desenvolvimento cognitivo-musical. Os três livros aqui resenhados versam sobre as relações entre o desenvolvimento cognitivo e a educação musical infantil. Por terem implicações diretas e óbvias para a educação musical infantil, da formação do professor à prática em sala de aula, cada livro foi resenhado em separado, considerando-se três parâmetros básicos: 1) conteúdo e organização do mesmo; 2) contribuições e implicações para a educação musical; 3) relevância para a formação do profissional de educação musical infantil.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas: Átomo, 2003.

O livro engloba diversos aspectos que instigam a reflexão de educadores musicais. A Primeira Parte aborda temas como a natureza da música e suas origens, as funções da música na sociedade, os efeitos da música no ser humano, questões de interdisciplinaridade (música e psicologia, psicoterapia e saúde) e questões relativas ao ensino e aprendizagem musicais, entre outras. A autora obviamente revisou uma extensa bibliografia, nacional e estrangeira, para escrever essa parte do livro. Porém, uma crítica que pode ser feita refere-se ao fato da revisão de literatura ser demasiado pontual e pouco aprofundada. Caso o leitor tenha um interesse em particular por algum dos temas supracitados, este deverá buscar informações em outras fontes, citadas no texto. Nesse sentido, a revisão de literatura proposta por Bréscia é apenas introdutória. A partir do item 14, a autora discute a questão da educação musical no Brasil, o que merece bastante atenção do leitor por sua relevância e importância. Sabe-se hoje que o ensino de música nas escolas brasileiras é bastante desigual, e muitas vezes precário ou inexistente, sendo necessária, portanto, a reflexão e análise das maneiras como a música e as demais artes estão sendo e deverão ser ensinadas nas escolas brasileiras. A primeira parte do livro traz à tona essa e outras questões que são de interesse de educadores em geral.

A Segunda Parte apresenta uma pesquisa do tipo *survey* realizada com crianças e adolescentes participantes do Projeto Guri; projeto social paulista relacionado ao ensino de música. A autora fundamenta seu trabalho na importância dos projetos sociais, inclusive na função preventiva e no valor da música no desenvolvimento infantil. A pesquisa aqui descrita foi realizada através da aplicação de questionários aos alunos e professores do projeto, bem como especialistas de educação musical, externos ao projeto. Os resultados sugeriram respostas bastante positivas com relação aos benefícios que o Projeto Guri traz aos alunos. Nesse ponto, a pesquisa mostrou-se muito interessante. Porém, há algumas críticas quanto à análise das respostas. Em primeiro lugar, seria pertinente se as respostas de crianças e adolescentes (de 8 a 18 anos de idade) fossem categorizadas e analisadas em separado (por faixas etárias), já que crianças e jovens são bem diferentes em seu desenvolvimento cognitivo e musical. Sendo assim, o estabelecimento de faixas etárias resultaria em uma comparação mais sólida das respostas de crianças e adolescentes. Além disso, os

números exatos dos participantes por idade e gênero deveriam ter sido divulgados. Em segundo lugar, é preciso destacar que, de maneira geral, a análise estatística foi feita de forma bastante descritiva, usando apenas frequências e porcentagens. Seria interessante que a autora tivesse aplicado alguns testes estatísticos como chi-quadrado para estabelecer relações mais profundas entre as respostas dos participantes e suas características pessoais.

De maneira geral, o livro apresenta alguns tópicos interessantes que merecem ser lidos e estudados por educadores; não apenas por educadores musicais, mas por todos aqueles que trabalham com a educação infantil.

PEREIRA, Mary Sue. *O descobrimento da criança: introdução à educação infantil*. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

Como o próprio nome diz, o objetivo desse livro é o de fornecer ao leitor uma introdução aos principais temas da educação infantil. Embora o tema central do livro não seja o desenvolvimento cognitivo-musical, o tema é abordado em um dos capítulos, como será visto mais adiante. Dividido em sete capítulos, Pereira traz uma revisão boa, porém sucinta e, em alguns momentos, pouco aprofundada da história e do desenvolvimento da educação infantil. No primeiro capítulo, a autora apresenta os objetivos do livro, faz um breve histórico da educação infantil – dos povos primitivos aos tempos atuais – e faz menção aos precursores (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Dewey, Claparède, Piaget, Ferreiro e Vygotsky). Há uma pequena falha nesse capítulo quando a autora faz referência aos estágios piagetianos. Por alguma razão desconhecida, a autora fala em três e não quatro estágios de desenvolvimento, e não cita o primeiro deles, isto é, o estágio sensório-motor. Contudo, já no próximo capítulo ela retoma o assunto, dessa vez falando em quatro estágios piagetianos. Essa falha é perigosa porque pode gerar uma certa confusão no leitor que se ativer ao primeiro capítulo (como ocorre frequentemente no ensino superior, onde os docentes escolhem capítulos ou partes de livros para comporem o material usado em cursos). No segundo capítulo a autora discorre sobre a descoberta da criança, falando inicialmente da história e evolução da instituição família, incluindo questões de gênero e escolarização. Em seguida, são apresentadas algumas noções pontuais do desenvolvimento infantil nos campos afetivo, cognitivo, motor e social. Embora as noções apre-

sentadas acerca do desenvolvimento infantil sejam pertinentes, a autora não é consistente na categorização dos itens por idades, e não cita as fontes consultadas. O próximo capítulo, isto é, o número três, versa sobre música, ritmo e movimento. Com base na noção contemporânea do mundo como um grande objeto sonoro, a autora fala na importância do som e da música, aqui usados como sinônimos, e do corpo como uma importante fonte sonora. É nesse momento que são pontuados certos aspectos do desenvolvimento cognitivo-musical, alguns apresentando um pequeno equívoco, como, por exemplo:

A primeira e mais elementar resposta da criança a um estímulo é o de bater palmas. Quando, no primeiro ano de vida, a criança está brincando com sua mãe, devemos observar se o movimento de bater palmas está acontecendo de maneira correta. (p. 75).

O problema da afirmativa acima é conceitual. As pesquisas da educação musical infantil e da psicologia cognitiva da música já demonstraram que as primeiras respostas de uma criança a um estímulo referem-se à busca do objeto sonoro, através de olhares ou viradas de cabeça, e ao movimento corporal não coordenado. A criança pode balançar o corpo, mexer as pernas, e até bater palmas, mas isso dificilmente ocorrerá de forma sincronizada ao pulso ou, o que a autora designa, de maneira “correta” (ver MacDonald; Simons, 1989). Porém, há várias afirmativas pertinentes nesse capítulo, como a importância do professor conhecer a tessitura vocal das crianças ou a apreciação musical através da expressão corporal. A autora ainda fala na importância da bandinha musical, atividade educacional que esteve muito em voga no passado, mas que vem sendo paulatinamente substituída por outras atividades na musicalização infantil moderna. O capítulo seguinte, de número quatro, também é bastante pertinente à educação musical porque parte da discussão sobre o valor do jogo e do brinquedo para introduzir a questão do currículo. Do ponto de vista da formação prática do professor, talvez este seja o melhor capítulo de todos no livro de Pereira. É aqui que são tratadas as questões referentes ao currículo e à escolha de atividades, que a autora categoriza como *criativas, de discriminação, de organização e operatórias*. Em seguida, no Capítulo 5, são abordadas as questões referentes às artes visuais na educação infantil. Assim como foi feito no Capítulo 3 com o desenvolvimento cognitivo-musical, as etapas do grafismo infantil são abordadas aqui de forma bastante pontual, porém, novamente, sem fazer referências às fontes consultadas. É interessante notar que a autora faz grande uso do termo *criatividade* quando fala das artes visuais, embora não apresente uma

definição do mesmo para o leitor. No capítulo seguinte, a autora descreve alguns projetos em educação infantil e parte destes para discutir a questão da qualidade do ensino. É ainda nesse capítulo que as contribuições da antropologia e da psicologia da educação infantil são apresentadas, e autora retoma algumas tendências e métodos de ensino baseados em Montessori, Dewey, Piaget e Freinet. Ao final do capítulo há uma retomada da questão dos projetos de trabalho, com a apresentação de uma tabela bastante confusa acerca das diferenças entre as maneiras de organizar o conhecimento escolar, e da proposta de ensino temático. O último capítulo, que é bastante sucinto, versa sobre a avaliação e apresenta algumas propostas práticas para o professor. De uma forma geral, o livro de Pereira faz jus ao título, já que é bastante panorâmico e pouco aprofundado. Como ficou dito, os Capítulos 1 e 4 são, em nossa opinião, os melhores de todo o livro; o primeiro por apresentar uma introdução leve à história e ao desenvolvimento da educação infantil, e o quarto por apresentar excelentes dicas práticas e de organização ao professor iniciante. Porém, os capítulos sobre o ensino das artes deixam a desejar na medida em que tendem a tratar o ensino da música e das artes visuais como um meio e não um fim. Uma questão interessante que emerge com relação ao ensino das artes refere-se ao uso do termo “criatividade”; termo que, no contexto do livro, aparece apenas no capítulo sobre as artes visuais. Sabe-se hoje que a criatividade é fator preponderante na educação infantil como um todo, e que emerge já na infância nas mais diversas áreas de conhecimento, inclusive no ensino e aprendizagem musicais (ver Gardner, 1983; Hargreaves, 1986; Hargreaves; Zimmerman, 1992). Levando em consideração o fato desse livro objetivar uma introdução ao desenvolvimento infantil e não ao desenvolvimento musical propriamente dito, é possível que a questão da criatividade em música tenha sido deixada de lado propositalmente. O professor de música pode aproveitar muitas idéias oferecidas por Pereira, mas deve ter em mente que está diante de um livro que não se esgota em si, mas que, como o próprio nome diz, é uma introdução que sugere a busca de outros.

SUZIGAN, Geraldo de Oliveira; SUZIGAN, Maria Lucia Cruz. *Educação musical: um fator preponderante na construção do ser*. São Paulo: G4 Editora, 2003.

O livro escrito pelos professores do Centro Livre de Aprendizagem Musical (CLAM), publicado inicialmente em 1996 pela CLR Balieiro, chega agora à

sua quarta edição, pela Editora G4. Embora não seja um lançamento, entendemos ser este um livro bastante importante, em língua portuguesa, para os educadores interessados no desenvolvimento cognitivo-musical infantil. Daí a importância de resenharmos o mesmo. O livro é dividido em 11 capítulos que versam sobre a educação musical e a proposta curricular para a educação infantil; princípios metodológicos, avaliação e observação; a identidade de professor de música; bases psicológicas; os benefícios extramusicais do aprendizado musical; a nova escola; a educação musical dos 3 meses aos 12 anos de idade, entre outros. Além disso, os autores apresentam mapas instrucionais com sugestões de atividades de ensino desenvolvidas pelo CLAM, bem como alguns exemplos de músicas do folclore brasileiro re-harmonizadas para uso em sala de aula. De maneira geral, o livro é muito bem redigido e organizado. Entretanto, há alguns comentários que não podemos deixar de fazer. No Capítulo 7, por exemplo, os autores discutem a educação musical dos 3 meses aos 4 anos de idade, ignorando os dados recentes das pesquisas em psicologia da música, que sugerem que a educação musical do ser huma-

no tem início ainda no útero materno. Não há menções ao ensino de música de recém-nascidos ou menores de 3 meses, área bastante explorada hoje pelos grandes centros mundiais de educação musical infantil. Um segundo comentário refere-se à discussão proposta no Capítulo 5, a respeito da educação musical como elemento facilitador da alfabetização e do raciocínio lógico-matemático. Apesar da discussão ser pertinente e relevante, é preciso salientar que em nenhum momento os autores dizem que ainda não há, por exemplo, relações causais definitivas entre o aprendizado musical e o raciocínio lógico-matemático. Embora nos pareça bastante razoável que o ensino de música produza benefícios extramusicais que podem ser transferidos para outras áreas de conhecimento, este é um assunto polêmico que vem gerando uma quantidade enorme de generalizações incorretas ao redor do mundo (ver Ilari, 2003). Sobretudo, gostaríamos de salientar que a educação musical infantil tem importância em si; é um fim e não um meio. Entretanto, o livro de Suzigan e Suzigan é bastante rico de idéias e altamente recomendável.

Referências

- ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas: Papyrus, 2003.
- GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- HARGREAVES, David J. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- HARGREAVES, David J.; ZIMMERMAN, Marilyn P. Developmental theories of music learning. In: HANDBOOK of Research on Music Teaching and Learning. New York: Schirmer Books, 1992. p. 377-389.
- HENTSCHKE, Liane. Um estudo longitudinal aplicando a teoria espiral de desenvolvimento de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade: pólo Porto Alegre. In: MÚSICA: pesquisa e conhecimento. Porto Alegre: UFRGS, 1994. v. 2, p. 9-34.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. *Sexo, drogas, rock 'n' rol e chocolate: o cérebro e os prazeres da vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2003.
- ILARI, Beatriz. Research on music, the brain and cognitive development: Addressing some common questions of music educators. *Music Education International*, Nedlands, v. 2, p. 49-54, 2003.
- MCDONALD, Dorothy; SIMONS, Gene. *Musical growth and development: birth through six*. New York: Schirmer, 1989.
- OLIVEIRA, Alda. Um estudo longitudinal aplicando a teoria espiral de desenvolvimento de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade: pólo Salvador. In: MÚSICA: pesquisa e conhecimento. Porto Alegre: UFRGS, 1994. v. 2, p. 35-67.
- SINCLAIR, Hermine. A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990.

Recebido em 14/06/2004

Aprovado em 19/07/2004

Autores

ANGELITA VANDER BROOCK

Licencianda em Música na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Escola Especializada Multidisciplinar de Curitiba/PR e do Curso de Musicalização Infantil da UFPR.

BEATRIZ ILARI

Doutora em Educação Musical pela Universidade McGill (Montreal, Canadá). Professora Adjunta de Educação Musical da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Líder do Grupo de Pesquisa Estudos em Percepção e Cognição Musicais (CNPq). Membro do Conselho Editorial do Boletín de Estudos Educativo-Musicais do CIEM (Argentina). Secretária da ABEM (biênio 2003-2005).

CRISTINA MIE ITO CERESER

Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Música do Colégio de Aplicação da UFRGS e do Colégio Israelita Brasileiro, em Porto Alegre/RS.

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL

Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso de Pedagogia da Arte/Música, na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Fundarte/UERGS). Assessora de Temáticas Contemporâneas e Políticas Culturais da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS. Coordenadora do Programa Formação do Projeto OSPA de Educação Musical Aplicada (POEMA). Membro efetivo da Comissão Gaúcha de Folclore/RS.

DANIELA DOTTO MACHADO

Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora substituta de música do Colégio de Aplicação da UFRGS.

HELENA LOPES DA SILVA

Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso Superior de Dança da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Professora e regente do Coro Infantil e Adulto da Escola Projeto, regente, preparadora vocal e arranjadora do Grupo Musical do Ensino Médio do Colégio Marista Nossa Senhora do Rosário, ambos em Porto Alegre/RS.

JUCIANE ARALDI

Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de música do Colégio João Paulo I – Unidade Sul, em Porto Alegre/RS.

JÚLIA MARIA HUMMES

Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunto do Curso de Pedagogia da Arte/Música, na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Fundarte/UERGS).

KAMILE LEVEK

Licencianda em Música na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Curso de Musicalização Infantil da UFPR.

MARIA CECÍLIA DE ARAÚJO RODRIGUES TORRES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular e Coordenadora de Ensino do Curso de Pedagogia da Arte da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Fundarte/UERGS). Vice-diretora da Fundarte.

MARIA TERESA DE BEAUMONT

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Conservatório Estadual de Música e Centro Interescolar de Artes Raul Belém (CEMARB), em Araguari/MG.

MAURA PENNA

Doutora em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade da mesma universidade.

PATRÍCIA LIMA MARTINS PEDERIVA

Mestranda em Educação na Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialista em Execução Musical pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de violoncelo da Escola de Música de Brasília/DF (Secretaria de Estado de Educação).

SÉRGIO LUIZ FERREIRA DE FIGUEIREDO

Doutor em Música pelo Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT University), Austrália. Professor do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Representante da América Latina na ISME Research Commission. Representante da América Latina no Comparative Music Education CME.