

ISSN: 1518-2630

Associação
Brasileira
de
Educação
Musical

revista
da
abem



Nº12
Março 2005

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

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM) claubell@zaz.com.br
Editora:	Dra. Luciana Del Ben (UFRGS) lucianadelben@uol.com.br
	Dra. Cristina Grossi (UnB) c.grossi@terra.com.br
	Dra. Lia Braga Vieira (UEPA/UFPA) liab@amazon.com
	Dra. 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: Metrópole 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	
Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora	7
Sandra Mara Corazza	
Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras	11
Elizabeth Travassos	
Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais	21
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo	
Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais	31
Marco Antonio Carvalho Santos	
Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios	35
José Nunes Fernandes	
Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação	43
Vânia Müller	
Música, a realidade nas escolas e políticas de formação	49
Regina Marcia Simão Santos	
A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato	57
Sergio Luis de Almeida Álvares	
Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música	65
Frank Abrahams	
Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula	73
Joan Russell	
Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes	89
Caroline Silveira Spanavello	
Cláudia Ribeiro Bellochio	
Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre tamboreiros de nação: possíveis contribuições à escola formal	99
Reginaldo Gil Braga	
A contribuição da neurociência na questão da memorização no aprendizado pianístico	111
Márcia Kazue Kodama Higuchi	
Autores	119
Normas para publicação	125

Contents

Editorial	5
Luciana Del Ben	
Times of education: scenes of a life of teacher	7
Sandra Mara Corazza	
Notes on music students and their formative experiences	11
Elizabeth Travassos	
Music education in the first years of school: identity and educational policies	21
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo	
Music education in schools and in community and social projects	31
Marco Antonio Carvalho Santos	
Music education to young and adult people in the school: policies, practices and challenges	35
José Nunes Fernandes	
In search of a music education practice implicated with the ways of life of its scenarios	43
Vânia Müller	
Music, the reality of schools and policies of teacher education	49
Regina Marcia Simão Santos	
School music education in Brazil: the dichotomy between the rights and the facts	57
Sergio Luis de Almeida Álvares	
Applying Critical Pedagogy to music teaching and learning	65
Frank Abrahams	
Structure, content and pace of a music class in the 1st year of elementary school: a case study about classroom management	73
Joan Russell	
Music education in the first years of elementary school: analyzing educational practices of generalist teachers	89
Caroline Silveira Spanavello	
Cláudia Ribeiro Bellochio	
Social processes of music teaching and learning, performance and reflection among <i>tamboreiros de nação</i>: some contributions school teaching	99
Reginaldo Gil Braga	
The contributions of neuroscience to the memorization in piano playing	111
Márcia Kazue Kodama Higuchi	
Authors	119
Notes for contributors	125

Editorial

Neste número da Revista da ABEM publicamos parte dos textos referentes à conferência e aos fóruns de debates ocorridos durante o XIII Encontro Anual da ABEM, realizado no Rio de Janeiro (RJ), em outubro de 2004. No primeiro artigo, apresentamos a conferência de abertura proferida pela educadora Sandra Mara Corazza. Os textos de Elizabeth Travassos e Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo trazem parte dos debates realizados durante o Fórum 2, que teve como tema “Culturas, identidades e políticas: impactos na educação musical”. Do Fórum 3, cujo tema foi “Escolas, projetos comunitários e sociais: da criança ao idoso”, registramos as falas de Marco Antonio Carvalho Santos, José Nunes Fernandes e Vânia Müller. Finalmente, do Fórum 4, intitulado “Articulando projetos de formação: realidade sócio-culturais e políticas de formação”, apresentamos os textos de Regina Marcia Simão Santos e de Sergio Luis de Almeida Álvares.

Contamos ainda com duas contribuições internacionais, nas quais Frank Abrahams e Joan Russel trazem exemplos de práticas educativo-musicais desenvolvidas, respectivamente, nos Estados Unidos e no Canadá. Frank Abrahams, em seu texto, “propõe uma Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM)”, tomando como base os princípios de Paulo Freire. O autor explica um modelo de ensino de música fundamentado na pedagogia crítica e traz exemplos de como essa perspectiva teórica pode se concretizar na aula de música. Já Joan Russel apresenta resultados de pesquisa que focalizou a estratégia de gestão da sala de aula usada por uma professora especialista em educação musical infantil. A autora descreve detalhadamente os vários acontecimentos que constituíram uma aula da professora com uma turma de 1ª série do ensino fundamental.

O próximo artigo também focaliza os anos iniciais do ensino fundamental. Caroline Silveira Spanavello e Cláudia Ribeiro Bellochio relatam resultados de pesquisa conduzida junto a 23 professores unidocentes de Santa Maria (RS), que teve como objetivo investigar os processos formativos, as concepções e práticas educativas em música de professores não especialistas da área.

Já Reginaldo Gil Braga apresenta aspectos da etnografia realizada junto a “um grupo de 13 *tamboreiros* de nação, os músicos rituais da religião afro-gaúcha chamada batuque ou nação”. Ao discutir processos sociais de aquisição e transmissão da tradição do *tambor*, o autor procura reconhecer e valorizar outras vivências e práticas musicais e educativo-musicais, com vistas a “relativizar conteúdos e atividades musicais levadas a cabo em sala de aula” e fertilizar o diálogo entre a etnomusicologia e a educação musical.

Finalmente, o artigo de Márcia Kazue Kodama Higuchi tem como foco o processo de memorização no aprendizado pianístico. Com base nos estudos realizados, principalmente, pelo campo da neurociência, a autora aponta alguns “procedimentos eficientes para se desenvolver uma memorização mais adequada para um aprendizado pianístico elaborado”.

Esperamos que as várias idéias, conceitos e práticas aqui apresentados, desenvolvidos em diversos contextos educativo-musicais, possam iluminar o trabalho de professores e pesquisadores da área de educação musical.

Luciana Del Ben

Editora

Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora

Sandra Mara Corazza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
sandrakorazza@terra.com.br

Resumo. Neste texto, proferido na conferência de abertura do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), a autora reflete sobre pedagogia e currículo com base em três grandes tempos históricos em termos do saber e do fazer pedagógico e curricular: 1) o tempo da Neutralidade Iluminada; 2) o da Suspeita Absoluta; 3) e o do Desafio da Diferença Pura. A autora defende que ou a diferença pura se torna, de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho pedagógico e curricular, ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo.

Palavras-chave: pedagogia, currículo, educação e diferença.

Abstract. This paper consisted of the opening conference of the 13th Annual Meeting of the Brazilian Association of Music Education (Abem). The author reflects upon pedagogy and curriculum based on three historical periods in terms of pedagogical and curricular knowledge and action: 1) the period of the Illuminated Neutrality; 2) that of Absolute Suspicion; 3) and that of the Challenge of Pure Difference. She sustains that the pure difference needs to become the core of our pedagogical and curricular work, or we will become lost educators, living outside our contemporary world.

Keywords: pedagogy, curriculum, education and difference.

Nos dias de hoje, nós, educadores, já temos condições teóricas e práticas de indagar: - O que já sabemos e fizemos em pedagogia e currículo? O que, atualmente, temos condições de saber e fazer? O que, daqui para frente, poderemos fazer com tudo isso? E também temos condições de responder: - Já fizemos muita coisa e sabemos outras tantas.

Desde o século XVII, com a *Didática Magna*, de Comenius; com a descoberta da infância, pelo *Emílio*, de Rousseau; com a institucionalização da educação, pela invenção da escola, a pedagogia e o currículo vêm, histórica e politicamente, se constituindo. Em função disso, somos filhos e seguidores de uma longa tradição, bem mais antiga do que nós. Uma tradição de educar as novas gerações; ensi-

nar-lhes conhecimentos; governar suas atitudes, hábitos, sentimentos; discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver.

Agora... nós não podemos negar e destruir totalmente essa tradição. Mesmo quando nos opomos a ela; mesmo quando a acusamos por seus efeitos negativos; quando criticamos os seus equívocos; quando dizemos que, dela, nada queremos nem esperamos, ainda é dela que estamos nos ocupando. Porque esse é um jeito - o crítico ou desconstrutor - de também ser filiado àquela tradição. E nós, que somos filhos reais, simbólicos, imaginários, de tantos pais, mestres, guias, autores, crenças, sabemos que é assim que essa coisa da filiação funciona.

Improdutivos aqueles educadores que ficam por fora: fora dessa tradição, fora dessa história, fora desse acúmulo. Acúmulo que é produzido, às vezes, por seguir cegamente doutrinas ou dogmas; mas, em outras vezes, por transgredir o existente e subverter o possível. E, em conseqüência, por inventar o novo, fabricar o que ainda não existiu nem existe, mas que nós podemos fazer existir, justo porque temos toda uma história que nos dá sustentação para isso.

As coisas, palavras, pensamentos, teorias, práticas educacionais não existem por si mesmas, não estão fixadas, não são eternas nem universais. Elas não são. Ou melhor: são à medida e somente à medida que se fazem, à medida que se revelam como um por-fazer, como um esforço de conquista e de reconquista dos percursos da educação. É assim, conquistando e reconquistando, que se dá o jogo de herdar e de legar, de herdar e de transmitir, de receber e de entregar, e é assim que se faz verdadeiramente a história da pedagogia e do currículo. Conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras, para também deixá-las de herança àqueles que virão depois de nós.

Para isso, é preciso desaprender-perder-esquecer o dado e o feito que nos legaram de herança, fazer deles uma coisa-nenhuma ou nenhum-dado, nenhum-feito. É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe das forças de transformação, transfiguração, procriação e criação da educação. Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas abandonar, largar, gastar e, nesse gasto, readquirir, retomar, para poder se revitalizar.

Assim, a partir dessa perspectiva é que podemos dizer que todos os que educaram e educam vivemos três grandes tempos históricos, em termos do saber e do fazer pedagógico e curricular: 1) o tempo da Neutralidade Iluminada; 2) o da Suspeita Absoluta; 3) e o do Desafio da Diferença Pura.

Neutralidade Iluminada

O tempo da Neutralidade Iluminada foi o nascente da pedagogia. Aquele em que, muito colados à religião, os educadores acreditaram que eles também eram pastores de almas, corpos, atitudes, caráter, inteligência, sexualidade, moral. Acreditaram que o seu grande modelo era a divindade, que eles eram mediadores entre ela e a humanidade, e que a sua missão era transmitir os conhecimentos, modos de ser sujeito e valores tidos como unívocos, eternos, universais.

Saídos da hegemonia religiosa e introduzidos na hegemonia da filosofia e da ciência, esses educadores da Neutralidade só trocaram de senhor. Continuaram sendo neutros e iluminados, pois a ciência, em especial, lhes fornecia toda a segurança de estarem educando para os retos caminhos do Bem, da Verdade e da Vida. Em pedagogia e no currículo, que aí começa, foram as diretivas científicas que fizeram dos saberes, sujeitos e valores elementos acima de qualquer suspeita. Os educadores eram ainda simples mediadores, neutros transmissores, iluminados orientadores de almas e corpos, sim, porém científicos.

Esse foi o tempo de uma construção muito abundante, que durou do final do século XIX até a metade do XX. Tempo de fortalecimento do capitalismo e do comunismo, de descobertas científicas e tecnológicas, de mudanças nos modos de vida, relações, formas de produção e trabalho. Mas tempo também de duas guerras mundiais, bombas atômicas, campos de concentração, extermínios em massa.

Entretanto, todos continuavam educando, e muito, pois foi tempo de criar a necessidade de educação para todos, consolidar a pedagogia, tornar a escola gratuita e obrigatória, formular currículos adequados ao progresso social. Tempo de relacionar escola e mundo do trabalho, criança e aluno, aluno e produto, professores e profissão, metodologias e resultados, democracia e currículo. De formular as ciências da educação, que levaram os professores a conhecer mais e melhor o sujeito a ser educado, o ensino, a aprendizagem, o planejamento, a avaliação.

Ou seja, foi um tempo muito importante, e o que nele foi feito também, já que tiveram início e consolidaram-se a pedagogia e o currículo, e foram produzidas as condições históricas para que um outro tempo educacional pudesse ser construído.

Suspeita Absoluta

Assim foi, até que o mundo tornou-se crítico de si mesmo. Vivemos várias décadas e, disso, resultou tanta coisa boa, mas também má, que os educadores, a sociedade, o Ocidente viram que era hora de fazer um balanço, de avaliar o que tinham recebido da tradição e os efeitos do que eles mesmos tinham ajudado a criar. As principais idéias e práticas educacionais desse tempo assumiram duas orientações: as liberais, a serviço das melhorias do capitalismo, e as marxistas, que se opunham tanto às formulações da Neutralidade Iluminada quanto às da Suspeita Absoluta de origem capitalista liberal.

Foram as orientações de ordem marxista que tiveram, nesse período, uma importância decisiva para a pedagogia e o currículo. Classes sociais, relações de produção, necessidade de conscientizar os explorados de sua exploração, lutas por emancipação e libertação de vários grupos, denúncias da escola como reprodutora das injustiças sociais e mantenedora do *status quo* cultural. Tudo isso constituiu os ingredientes para que a pedagogia e o currículo armassem uma grande Escola da Suspeita. E pusessem também o que sabiam e faziam sob suspeita.

Aí, nasceram as transgressões todas que nós, em nossa história de educadores de esquerda, passamos a orquestrar. Verificar o quanto de ideologia havia no currículo oculto, por trás do currículo oficial; desmontar a educação bancária; distanciar as pedagogias progressistas das conservadoras; verificar a dominação de classe operante em cada conteúdo e atitude; analisar politicamente o que era feito em educação: foram todas ações em que nos empenhamos.

Em outras palavras, foi um tempo de desmanchar as pretensões da Neutralidade Iluminada. De puxá-la pelos pés, fazê-la descer dos céus, fosse da religião ou da ciência, virar a mesa. Tempo de politizar radicalmente a educação. De lutar por melhores condições de trabalho e salários dignos. Organizar-se em sindicatos, fazer greves, cobrar do Estado e dos patrões os direitos sociais e o respeito profissional e humano. Não mais querer saber de ser professora vocacionada, de que o magistério fosse um dom inato à mulher. E, sim, assumir que educar é transmitir novos saberes, comportamentos, modos de ser, mas, por outro lado, que também é controlar, moldar, humilhar, excluir, reproduzir privilégios e muito sofrimento.

Esse é o tempo das pedagogias e dos currículos críticos, radicais, emancipatórios, progressistas, cidadãos. É tempo de Paulo Freire e de sua potente produção mundial da Educação Libertadora. Tempo de desconstruir a anterior neutralidade da pedagogia e do currículo e o presumido papel do educador como um iluminado. De relacionar a educação a questões de poder, saber e identidade. De compreender os processos de controle e regulação pelos quais as pessoas tornam-se aquilo que são. De retirar todo o papel ingênuo, universalista e eterno da pedagogia, dando-lhe o que ela sempre mereceu: a dimensão de ser, irredutivelmente, um campo político, socialmente interessado, território de culturas em luta, e muitíssimo forte para construir uma ou outra realidade, uma ou outra sociedade, um ou

outro valor, um ou outro tipo de sujeito. É o tempo da revolução em educação.

Essa Escola da Suspeita, ao modo da Neutralidade Iluminada, foi também muitíssimo importante pelo que realizou em prol das classes e grupos subordinados, dos movimentos alternativos e não-estatais, dos engajamentos e militâncias de seus professores, e de tudo o que preparou no caminho para o tempo que veio depois. E que é este nosso.

Desafio da Diferença Pura

Aconteceu que vivemos mais algumas décadas, o muro de Berlim e as Torres Gêmeas foram derrubados, o mundo foi globalizado e a crueldade, mundializada. Entramos em um novo século e milênio. Experimentamos sucessos e muitos fracassos. Mudaram as condições sociais, os espaços, relações, identidades, racionalidades, culturas. E mudamos nós. Hoje, somos educadores que educam em tempos pós-modernos. Se os tempos da Neutralidade Iluminada e da Suspeita Absoluta são filhos naturais da modernidade e da educação moderna, este de agora, o do Desafio, é cria legítima da pós-modernidade e da educação que lhe corresponde.

Chamo-o tempo de Desafio da Diferença Pura porque todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites. Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os sem... Os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da identidade-diferença. Mas que, hoje, são puros, isto é, diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos. E que lutam para que nunca mais sejam vistos como vítimas ou culpados, fontes de todo o mal, desvios a serem tolerados. Para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas, integradas ao velho princípio da identidade universal.

Nesses dias de hoje, os movimentos sociais e a teorização cultural não podem mais ser os mesmos, o currículo e a pedagogia não podem agir e nem pensar como antes, os professores e alunos não podem educar nem serem educados como até então. Eles saem da camisa-de-força da categoria de classe social - embora ainda a considerem, especialmente nos países com alta concentração de

renda, índices de barbárie humana, geografia da morte, lógica do medo, alfabeto de dor, sintaxe do sangue -, para explodir os seus entendimentos e práticas em mil pequenos marcadores sociais.

Marcadores, que abrem a agenda educacional para questões de gênero, escolhas sexuais, nacionalidade, multiculturalismo, religiosidade, papel construcionista da linguagem, força da mídia e dos artefatos culturais, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade, novas comunidades, imigrações, xenofobia, integrismo, racismo, etnocentrismo. Ou seja: a pedagogia e o currículo, os professores e sua formação, as didáticas e as metodologias, a escola e a educação são impelidas a tornarem-se em tudo muito mais culturais e bem menos escolares, no sentido dos tempos anteriores.

Este é um tempo babélico de mapas plurais dos povos de diferentes, em que estamos tão desafiados, como educadores, que chegamos a nos sentir encurralados. Em educação, é tempo dos estudos culturais, feministas, gays e lésbicos, pedagogia *queer*, pensamento pós-estruturalista, pós-colonialista, pós-modernista, filosofias da diferença, pedagogias da diversidade.

Tempo em que as concepções educacionais até então predominantes, como as de poder, sensibilidade, linguagem, utopia, realidade não deixam de ter importância e, inclusive, de funcionarem na sociedade e em nós; mas no qual - e este é o diagnóstico - não dão mais conta deste outro mundo e de seu tempo, bem como das experiências que neles vivemos. Embora todas elas convivam entre si, circulem de uma a outra: o que éramos e o que somos, o que pensávamos e o que pensamos, o que sentíamos e o que sentimos, o que desejávamos e o que desejamos agora.

Nenhuma pedagogia e nenhum currículo ultrapassam ou substituem os anteriores, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito. Mas cada pedagogia e cada currículo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos somos: em metamorfose, híbridos, mestiços, multifacéticos, polimorfos, de traços caleidoscópicos. Somos velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres. Somos os neutros e os da suspeita. Somos sempre muitos, que compõem o desafio educacional do aqui-e-agora.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

Recebido em 12/01/2005

Aprovado em 20/01/2005

As diferenças puras dos diferentes não são para, simplesmente, serem respeitadas, ou para funcionarem como ponto de partida de nada. Os diferentes puros não existem, não lutaram tanto para existir, não foram dados a existir, para que a pedagogia e o currículo apenas partissem de seus interesses e necessidades, para depois, então, eliminarem todas as diferenças, em nome dos interesses e necessidades dos mesmos, dos sujeitos-padrão, dos sujeitos-referência, dos sujeitos-verdadeiros.

Ao contrário, em pedagogia e no currículo, trata-se de trabalhar, sempre, com as diferenças, reforçá-las e problematizá-las radicalmente, enfatizar as suas dinâmicas, viver todas as suas experiências inquietantes e misteriosas. É por suas alteridades que estamos sendo interpelados e desafiados, como educadores. Foi para isso que os diferentes desequilibraram as relações conhecidas, dissiparam a segurança identitária, tornaram estranho tudo o que antes era tão familiar. Para que, junto com eles, assumíssemos a responsabilidade ética de educá-los em sua própria diferença.

Ou aprendemos as lições deste tempo e fazemos os diferentes e suas culturas entrarem, efetivamente, em nossos currículos e práticas pedagógicas, ou vamos acabar cedendo nosso lugar de educadores críticos para os acrílicos *funk*, futebol, ruas, gangues, drogas, Internet, prostituição infantil, filmes da Disney, teleturma, telenamoro, telessexo, *Show do Milhão*. Ou a diferença pura se torna, de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho pedagógico e curricular, ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo. E o que é mais grave: não estaremos educando nossos alunos para um porvir plural e criativo, em que a educação faça diferença.

Pois, como já indicara Paulo Freire (2000, p. 53-54), em sua *Pedagogia da indignação*, temos de ser educadores situados em nosso tempo:

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que 'chegam' em sua geração. E não fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. [...] A transformação do mundo necessita tanto de sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador.

Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras¹

Elizabeth Travassos

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)
etravas@alternex.com.br

Resumo. A abordagem etnográfica de segmentos estudantis vinculados à escola superior de música permite encarar desde outro ângulo esta instituição, objeto tradicional dos discursos de educadores e administradores. Neste artigo, retomo as idéias de individualismo quantitativo e qualitativo, do sociólogo Georg Simmel, com o objetivo de pensar duas perspectivas da reprodução social do músico. Exponho também alguns dados sobre experiências formadoras de estudantes, tal como se revelaram na investigação que conduzi acerca da população estudantil do Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

Palavras-chave: estudantes universitários, individualismo, carreiras musicais

Abstract. Music schools are traditional targets of the educational, political and administrative discourses. The ethnographic approach to music students and music schools enables the observer to look at this kind of institution from a different point of view. In this article, I refer to the ideas of quantitative and qualitative individualism, developed by Georg Simmel, in order to call attention to two different perspectives on the social reproduction of musicians. I refer also to the empirical data produced in my research among music students enrolled in the Instituto Villa-Lobos (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro).

Key words: undergraduate students, individualism, musical careers

Introdução

Uma das constatações paradoxais a respeito da música é ela ser, simultaneamente, o que une e o que separa. A música congrega e identifica – daí sua presença obrigatória nos rituais que celebram a comunhão de um grupo social e seu potencial de discriminação entre “nós” e os “outros”. Ela também diferencia, classifica e hierarquiza – daí a força com que distingue e mesmo estigmatiza, particularmente nas sociedades de classes. A música “unanimiza” (conforme uma idéia apreciada por Má-

rio de Andrade) e é, ao mesmo tempo, a mais “classante” das artes – na expressão de Pierre Bourdieu (1979, p. 17). Observando a diversidade de gostos entre estudantes de música que frequentam o mesmo *campus* universitário carioca, deparei-me com ambos os poderes da música.² Lugar onde se cultiva o “bom gosto”, a escola de música é um espaço privilegiado para observarmos a distribuição de valor que permeia as classificações sociais dos repertórios.

¹ Trabalho apresentado no fórum “Culturas, identidades e políticas: impactos na educação musical”, no XIII Encontro Anual da Abem, em outubro de 2004. Uma primeira versão foi apresentada na sessão temática “Escolas de música, ideologias da arte e etnomusicologia”, no I Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia (Abet), em Recife, em novembro de 2002.

² A pesquisa que deu origem a esta comunicação foi desenvolvida entre 1998 e 2002 no Instituto Villa-Lobos da Unirio, com o apoio do CNPq. Agradeço aos estudantes que participaram como bolsistas de iniciação científica e a todos os demais que colaboraram com idéias e informações.

Neste artigo, retomo algumas observações sobre estudantes e escolas de música, elaboradas a partir do material que reuni e da literatura sociológica que discute as dimensões ideológicas do individualismo nas sociedades modernas. Trata-se de integrá-la a uma etnomusicologia fundada nos pressupostos metodológicos do relativismo cultural e estético. Desde os anos 1950, essa disciplina contribui para o entendimento dos universos sonoros humanos a partir daqueles pressupostos. Os pontos de partida do estudioso são, pois: a constatação da diversidade e particularidade das músicas (no plural) e das teorias da música (explícitas ou implícitas em mito-cosmologias); o questionamento dos universais e de crenças etnocêntricas na natureza e evolução da música. Todos eles ligam-se a um outro pressuposto, o da coerência sistêmica das instâncias da cultura, que permite estabelecer conexões e cadeias de mediações entre estilos e gostos, idéias, valores, sociabilidades e instituições sociais.

Os pressupostos que caracterizam a abordagem etnomusicológica adotada – herdados da antropologia e sua experiência no trato das alteridades culturais – são importantes para o entendimento dessa forma de alteridade que se surpreende ao cruzar certas fronteiras culturais e estéticas nas sociedades modernas. Nestas, porém, intervêm fenômenos específicos, vinculados à cultura nas sociedades de classes, à crença na autonomia da estética e da obra de arte, ao funcionamento do mercado de bens culturais e à “mediatização” tecnológica das comunicações. Trata-se de fenômenos que vêm sendo abordados por diversas disciplinas que nos oferecem um leque de instrumentos adicionais: sociologia da cultura, antropologia, sociologia da música e estudos de música popular.

As fronteiras estético-musicais não são linhas fixas, mas linhas em movimento recriadas constantemente por grupos que se identificam com base nas mesmas preferências em matéria de música. Estas estão, geralmente, em correlação positiva com outras definições ético-estéticas (isto é, definições do que é belo ou feio, atraente e correto ou repugnante e impróprio, agradável ou desagradável aos sentidos). A discussão das fronteiras estético-musicais nas sociedades de classes envolve duas questões espinhosas: 1) a relação entre cultura (entendida como o conjunto de formas expressivas e artefatos) e estratificação social; 2) a relação entre música (uma

província da produção espiritual) e cultura (no sentido antropológico de ordenação simbólica do mundo por meio de sistemas de representações).

A primeira pode ser resolvida por meio de abordagens sociológicas deterministas: a pesquisa empírica, nesse caso, apenas ilustra a idéia de que a sociedade causa ou determina a cultura e, mais especificamente, a idéia de que as opções musicais dos indivíduos remetem, em última instância, à classe social. Na vertente crítica ao determinismo estão as abordagens que procuram compreender as relações entre ordenações simbólicas e morfologia social, bem como as mediações entre essas duas instâncias. A produção cultural deixa de ser tomada como reflexo do social; ao contrário, reconhece-se que ela pode ter eficácia como elemento definidor de grupos sociais. As elites intelectuais e artísticas, por exemplo, definem-se basicamente por sua relação íntima com a cultura (entendida como cultura legítima). Meus apontamentos sobre estudantes de música alinham-se com essa última vertente e é nessa medida que considero fundamental conhecer as representações, idéias e valores que conformam o campo da música.

A noção de subcultura é acionada por alguns autores para conceituar a fragmentação cultural das sociedades modernas (Gordon, 1997, p. 41). Note-se que ela transfere, para um grupo relativamente restrito (resultante da combinação de fatores tais como etnia, religião, classe, geração), a perspectiva especular que concebe a música como reflexo da cultura – ver a crítica de Middleton (1990). Esse é um dos motivos pelos quais prefiro a noção de “perfis” culturais de estudantes, e não de grupos, tribos ou subculturas estudantis.² A diversidade de gostos e experiências musicais dos estudantes não seria corretamente categorizada como diversidade subcultural, no Rio de Janeiro, pois os indivíduos, na maior parte das vezes, não estão confinados a um grupo cujas fronteiras coincidem com fronteiras estéticas.

Para evitar a reificação das fronteiras, alguns estudiosos adotam o conceito de “mundos artísticos” formulado por Howard Becker (1982): uma “rede de pessoas cuja atividade cooperativa organizada por meio de seu conhecimento compartilhado de certos meios convencionais de fazer as coisas, produz o tipo de obras de arte associado àquele mundo artístico” (Becker, 1982, p. X, tradução minha).⁴ Além de

³ Sobre a noção de perfil, ver Travassos (2002).

⁴ O trecho original em inglês diz: “I have used the term in a more technical way, to denote the network of people whose cooperative activity, organized via their joint knowledge of conventional means of doing things, produces the kind of art works that art world is noted for.”

ter proposto a abordagem da arte como “atividade cooperativa”, Becker deu destaque às convenções e racionalizações estéticas produzidas pelos membros das redes. A idéia de “mundos artísticos” permite salientar um dado importante das carreiras estudantis: a circulação entre redes de amigos e conhecidos amplia o trânsito entre diversos ambientes musicais. Tornar-se estudante numa escola superior de música significa adquirir certa desenvoltura nos deslocamentos entre mundos musicais, saber alternar suas expectativas e “afinar” sua sensibilidade às circunstâncias. O grau de compatibilidade e proximidade dos mundos musicais varia, e com ele a relativa dificuldade de circulação dos indivíduos.

A perspectiva etnográfica que adotei para observar os estudantes na escola provocou algumas perguntas sobre a reprodução social dos ofícios do músico: como alguém se torna (aprendiz de) compositor de música eletroacústica? Quem “descobre” esta “vocação”? Como alguém se torna músico da noite? Tecladista em igreja evangélica? Digitador de partituras? Quais dessas atividades contribuem na constituição de uma identidade profissional de músico? Como um jovem que toca violoncelo e ingressa no curso de licenciatura em Educação Artística se torna sanfoneiro em grupo de forró universitário? Há “gramaticalidade” entre os mundos artísticos? (Velho, 1994).

Músicos e educadores, com muita razão, perguntam-se há tempos como proporcionar à sociedade uma escola que forme bons instrumentistas, compositores, regentes e professores de música. O tema da “formação do músico” tem sido abordado pela educação musical, campo que dispõe de instrumentos teórico-analíticos e preocupações específicos. Ao formular perguntas como as que foram enumeradas antes, eu não tinha em mente discutir pedagogias da música, mas sim observar a inter-relação entre grupos sociais, orientação cultural e trajetórias individuais de músicos. Residualmente, acabei observando aspectos que dizem respeito à formação do músico num sentido amplo – em outras palavras, à reprodução social do músico.

Escolas e estudantes de música também têm sido analisados por etnomusicólogos e cientistas sociais, em diversos contextos nacionais e níveis de educação, revelando, portanto, várias tradições de institucionalização do ensino de música. Bruno Nettl

(1995) e Henry Kingsbury (1988) escreveram sobre escolas norte-americanas de nível superior; Antoine Hennion, Françoise Martinat e Jean-Pierre Vignolle (1983) sobre conservatórios públicos de nível médio, na França. Uma instituição *sui generis* como o Ircam, em Paris, foi cenário da pesquisa de campo de Georgina Born (1995), que discute vanguarda, tecnologia e alta cultura no contexto francês. Margarete Arroyo (1999) aliou etnomusicologia e educação musical na observação de um conservatório em Uberlândia (MG). Flávio Pereira (1999) analisou as clivagens entre campos artístico e acadêmico no Departamento de Música da UnB. José Alberto Salgado e Silva (2003) analisou a prática musical de estudantes numa orquestra de música popular. Esse trabalho vem juntar-se ao *corpus* de observações etnográficas sobre escolas e estudantes de música. Mais especificamente, exploro neste artigo a importância de tomar, como pano de fundo das análises de alguns paradoxos vividos por formandos e formadores, o individualismo, entendido como configuração social e cultural da modernidade.

A sociologia do individualismo e a reprodução social do músico

Há tempos os cientistas sociais constataram que as escolas de artes não formam só artistas, mas também públicos. Parte dos egressos da escola de música é constituída de músicos – isto é, praticantes de música socialmente reconhecidos como “profissionais”. Outra parte integra o grupo de “consumidores sofisticados” (na expressão de Howard Becker), que também são produzidos pelo sistema escolar.⁵ O fenômeno está relacionado, aliás, com a percepção de semelhanças entre as instituições do conservatório e do seminário de formação de sacerdotes: nos dois casos, trata-se de inculcar uma devoção.⁶ Quanto mais especializada e distante da vida cotidiana a música, maior a necessidade de instituições que se ocupem da reprodução dos ouvintes e dos críticos que constituem, respectivamente, o público consumidor e os mediadores entre público e músicos, num regime de mercado.

Tal constatação tem pouco impacto social, pois os conservatórios e escolas de música de nível superior continuam sendo (na consciência de estudantes, professores, administradores e diretores) instituições formadoras de músicos e de professores de música, caso mantenham cursos orientados

⁵ Ver Becker (1982); ver também Kingsbury (1988, p. 19).

⁶ Diz Kingsbury (1988, p. 19, tradução minha): “o objetivo do ensino no conservatório parece ser mais inculcar uma devoção do que preparar para uma carreira”. A percepção das semelhanças entre conservatório e seminário – latente também no livro de Bruno Nettl (1995) sobre a “típica” escola superior de música nos EUA – não é gratuita. Está relacionada com o lugar de substituta da religião que a arte veio a ocupar nas sociedades secularizadas na era moderna.

para o magistério. O ensino de música e de artes nos níveis fundamental e médio da educação não é encarado, necessariamente, da mesma forma. Nos discursos que justificam sua necessidade ou sua relevância, enfatizam-se benefícios de ordem social, moral e psicossocial (a música propicia a coesão social, fortalece o civismo, é coadjuvante na educação geral, refina a sensibilidade, etc.).

A diferença entre a definição socialmente aceita de escola superior de música e a constatação de sua destinação mais ampla revelam a oscilação entre duas orientações da ideologia individualista que são características das sociedades modernas do Ocidente.⁷ Muita inspiração, neste momento, provém da leitura dos sociólogos que se ocupam do individualismo enquanto configuração social e simbólica central para o entendimento da cultura do Ocidente moderno (Dumont, 1985; Simmel, 1971).

Tomei consciência de que estava lidando com representações divergentes da formação musical escolar lendo a tese de Margarete Arroyo (1999) sobre dois mundos sociais musicalizadores na cidade de Uberlândia: os congados e o conservatório estadual. Em suas conversas e entrevistas com diretores do conservatório, Arroyo registrou declarações que evidenciam duas perspectivas conflitantes: uma delas afirma que a escola de música promove uma “seleção de aptidões” (Arroyo, 1999, f. 225); outras falas revelavam preocupação com a evasão de estudantes, cujo índice revelaria o fracasso da instituição no cumprimento de suas funções sociais. Se a seleção dos vocacionados para a música é assumida como premissa, a evasão é apenas sua decorrência lógica. Mas se a evasão preocupa os dirigentes, então há uma segunda premissa em jogo, contraditória com a primeira: a boa escola retém seus alunos até a conclusão do curso. O dilema entre formar futuros profissionais ou futuros diletantes não é desconhecido em outras instituições de educação artística.

Os reflexos do dilema entre essas alternativas são particularmente dramáticos na implementação de políticas educacionais.⁸ Falar sobre ele equivale a revolver crenças enraizadas e requer o esforço relativizador que a antropologia e a etno-

musicologia propõem. É o que procuro fazer nesta seção, com o objetivo de ampliar a consciência sobre os mundos simbólicos em que nos movemos.

Singularidade e *uniqueness*

As representações da formação musical escolar refletem valores vinculados ao que Georg Simmel denominou “individualismo quantitativo” (*Einzelheit*, traduzido em inglês por *singleness*) e “individualismo qualitativo” (*Einzigkeit*, traduzido por *uniqueness*). Para o autor, como para outros, individualismo é um conceito sociológico que designa uma visão de mundo com múltiplas dimensões, associada a determinadas formações sociais (Dumont, 1985).

Em sua dimensão moral, pressupõe a crença no valor intrínseco do indivíduo como representante singular da humanidade e exprime-se, por exemplo, na idéia de “direitos humanos”. A dimensão política postula a autonomia e capacidade de tomada racional de decisões por seres humanos independentes de tutela, fundamento da democracia. Nas teorias econômicas, exprime-se na idéia de que a maximização do interesse do indivíduo é um móvel básico da conduta humana. Trata-se, como demonstrou Louis Dumont (1985), de uma ideologia histórica e culturalmente situada, e não de um universal decorrente da existência de indivíduos biológicos concretos. O processo histórico da modernização é também o da emergência dessa visão de mundo e da emancipação progressiva dos indivíduos *vis-à-vis* configurações totalizadoras como as da religião.

O tipo de individualismo vitorioso no pensamento revolucionário europeu do século XVIII baseia-se no princípio da igualdade, segundo o qual todos os homens estão sujeitos às leis universais da razão e partilham o mesmo estatuto ontológico. Conforme salienta Georg Simmel (1971, p. 220, tradução minha), essa é uma das idéias mestras da história intelectual ocidental:

[...] quando o homem é libertado de tudo aquilo que não é inteiramente ele próprio, o que sobra como substância real de seu ser é o homem em geral, sua humanidade, que vive nele e em todos os demais seres humanos, a essência fundamental e sempre idêntica que estava apenas encoberta empirico-historicamente.⁹

⁷ Ao falar de sociedades modernas ocidentais, refiro-me, mais do que a uma área geográfica delimitada, às sociedades que participam do processo de modernização desencadeado, grosso modo, a partir do século XVI, na Europa Ocidental. Este processo abrange aspectos diversos: secularização, racionalização, fragmentação, individualismo e democratização – todos eles objeto de teorias sociológicas importantes.

⁸ Maura Penna (1995, p. 129), analisando a proposta da Educação Artística no nível fundamental da educação, focaliza o dilema entre manter o isolamento do ensino técnico-profissionalizante da música, em conservatórios aos quais poucos têm acesso, e “[...] ampliá-lo para corresponder às demandas de democratização da cultura”. Mário de Andrade também tratou do dilema em várias ocasiões: na conferência “O artista e o artesão” (Andrade, 1975), nas frases sobre o “gênio” e o “músico útil” no ensaio sobre a música brasileira (Andrade, 1972), entre outras.

Uma dimensão que teve eco duradouro no pensamento sobre as artes é a de auto-aperfeiçoamento individual, desenvolvimento harmonioso de qualidades que devem ser cultivadas. Essa idéia baseia-se na crença nas qualidades únicas do indivíduo e contrasta com outras dimensões do individualismo mais diretamente ligadas ao princípio da igualdade. Ela representa a segunda orientação do individualismo, que aparece no pensamento contra-revolucionário europeu e acentua as diferenças entre os homens, determinadas não por restrições e constrictões exteriores, mas a partir de dentro. Simmel (1971, p. 222, tradução minha) chamou individualismo qualitativo a essa perspectiva que enfatiza cada manifestação particular e insubstituível da humanidade: “O que passou a importar então não era mais que alguém fosse um indivíduo livre, mas que fosse um indivíduo particular e insubstituível.”¹⁰

Essas “duas forças da cultura moderna”, como disse Simmel, geram diferentes concepções da educação e das realizações humanas em geral. Valoriza-se, num caso, tudo o que representa e favorece a humanidade comum. Aproximamo-nos dessa vertente quando a educação musical privilegia aspectos tais como “musicalidade” e “sensibilidade musical”, entendidas como próprias da espécie humana.

A universalidade da música (que só se realiza, contudo, na particularidade de cada uma das muitas músicas conhecidas historicamente) é um pressuposto de alguns etnomusicólogos. John Blacking (1995), dentre eles, defendeu a idéia de um conjunto de capacidades cognitivo-afetivas específicas da espécie, capacidades pré-verbais que geram a música e outros modos de pensar e agir. Nesse sentido, a etnomusicologia tem se alinhado com as convicções mais universalistas e democratizantes, as quais apostam no potencial musical de todo e qualquer indivíduo.

No segundo caso, valoriza-se a originalidade da manifestação individual, que pode implicar a trans-

gressão de regras, colocando o indivíduo em oposição à sociedade. Historicamente, esta última concepção corresponde à insurreição romântica no final do século XVIII e à contestação dos modelos normativos de beleza e correção. De fato, um dos protótipos do indivíduo é o artista, que se distingue dos semelhantes por realizações notáveis que atestam seus dotes especiais. Na música, compositor e solista são as figuras que melhor encarnam o artista – não admira vê-los investidos, em casos extremos, das propriedades do sagrado. São músicos que têm um “nome”; sua assinatura integra de tal forma o produto de sua atividade que chega a afetar, efetivamente, a recepção do mesmo pelos ouvintes. A relação entre o produto (obra ou representação da obra) e o homem que o gerou é de “autoria”: as noções interligadas de autor e de obra – como demonstrou Michel Foucault (1992) – são cruciais para identificar o músico de quem estou falando.¹¹ Seus discursos (peça musical escrita ou interpretação, isto é, realização sonora) têm o estatuto de “obra” e devem ser recebidos de maneira condizente com essa condição. Não são discursos flutuantes e passageiros como o exercício privado, o ensaio, a demonstração em aula.¹²

Sendo o artista representante máximo da *uniqueness* do indivíduo, o músico anônimo e substituível não tem o mesmo prestígio nem as mesmas recompensas materiais e morais.¹³ Este último encontra-se, com frequência, nas fileiras das orquestras e outros conjuntos de grande porte, no dia-a-dia dos estúdios de gravação, bailes, casas noturnas, nas salas de aula. O professor pode apresentar as propriedades do indivíduo único “assinando” suas “obras” – isto é, deixando uma marca indelével em seus alunos. Orquestras e conjuntos, por sua vez, podem operar como indivíduos coletivos, e seus integrantes anônimos como átomos de um organismo maior que, este sim, apresenta os traços da singularidade.¹⁴ É possível, portanto, a individualização qualitativa por intermédio de projetos coletivos com fortes traços de *uniqueness*.

⁹ Em inglês: “...when man is freed from everything that is not wholly himself, what remains as the actual substance of his being is man in general, mankind, which lives in him and in everyone else, the ever identical fundamental essence that is merely empirico-historically disguised”.

¹⁰ A versão em inglês diz: “What mattered now was no longer that one was a free individual as such, but that one was a particular and irreplaceable individual.”

¹¹ “A noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências.” (Foucault, 1992, p. 33).

¹² Sabemos que “a palavra ‘obra’ e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas como a individualidade do autor” (Foucault, 1992, p. 39), mas não interromperei a exposição para encetar uma discussão acerca da “obra musical”.

¹³ Cabe lembrar a análise de H. Kingsbury do recital como rito de iniciação e confirmação do status do intérprete, separado por sua posição espacial, visibilidade e audibilidade. Nesse rito do “culto do individualismo”, venera-se uma determinada representação das forças morais e físicas do indivíduo. Honra-se, também, o princípio meritocrático segundo o qual diferenças de poder emanam das diferenças de mérito.

Observe-se que o par renome *versus* anônimo não é homólogo ao par individualismo qualitativo *versus* quantitativo. Eles superpõem-se apenas parcialmente, e em virtude da vigência, tanto na música erudita como na popular, do sistema do estrelato – fenômeno decorrente da entrada da música no mercado.¹⁵ Ou seja: se o artista tornou-se o indivíduo único por excelência, e se as idéias de talento, vocação e gênio vieram instituir e naturalizar a desigualdade entre indivíduos nas sociedades democráticas, a tendência ganhou combustível adicional do estrelato. Assim, na medida em que a carreira musical pode responder a anseios de fama, riqueza e poder – recompensas da “estrela” –, seria conveniente introduzir uma outra figura, que Georg Simmel chamou “indivíduo conspícuo” (mencionado em relação com o individualismo no Renascimento e que me permito adaptar à era contemporânea).

Outro bloco de representações privilegia a “musicalidade” entendida como característica da espécie humana e a música como prática à qual todos os homens estão habilitados, em condições normais, da mesma forma como estão habilitados à fala. Nesse caso, tão importante quanto reproduzir músicos profissionais é reproduzir amantes da música, diletantes, críticos e ouvintes educados – indivíduos que desenvolvem adequadamente sua musicalidade potencial. Nos níveis básicos da educação, há entre nós espaço razoável para o reconhecimento da musicalidade como traço universal. No nível superior da educação musical, contudo, o impacto dos valores ligados à individualização qualitativa é grande. Escolas de artes, e as de música entre elas, são ambientes propícios à realização de projetos orientados pelo ideal do individualismo qualitativo.

A institucionalização da desigualdade

As categorias de Simmel prestam-se ao entendimento do paradoxo que Margarete Arroyo (1999) surpreendeu nos discursos dos diretores do conservatório e são úteis também para compreendermos determinados fenômenos na escola superior de música da Unirio. De saída, deve ser dito que não se dirigem a esta escola exclusivamente músicos que aspiram às carreiras prestigiadas, imediatamente reconhecidas como “artísticas”, e que tendem a exigir aspirações ao renome. Também ocorrem à escola projetos modestos, voltados para o magistério, para a prática musical em orquestras, bandas e ou-

tros conjuntos, para os ofícios dos bastidores da música, como arranjo, produção e gravação.

As diferenças de valor entre os cursos, percebidas por professores, dirigentes e estudantes, têm ligação com as orientações quantitativa e qualitativa, ou mesmo com essa forma moderna de individualismo conspícuo oferecida pelo estrelato na indústria cultural. As maneiras como os estudantes modelam, transformam e negociam seus projetos de carreira durante o período escolar também estão ligadas àquelas orientações.

Os bacharelados (Canto, Instrumentos, Música Popular Brasileira, Composição e Regência) e a licenciatura em Educação Artística estão ordenados numa hierarquia dada pelas provas de ingresso – chamadas testes de habilidade específica – e por noções acerca de sua dificuldade relativa. A mera separação dos cursos incorpora, como fato natural, a divisão de trabalho entre compositor e intérprete, entre regente e os dois anteriores, entre professores e os demais. De fato, parece ser uma das funções da escola reproduzir não só os músicos, mas reproduzir também a divisão do trabalho musical.

Composição e Regência são cursos mais difíceis; também exigem do candidato, ao ingressar, maior habilidade perceptiva (reconhecimento das distâncias entre os sons e sua representação gráfica). Não está claro qual das proposições ocupa o lugar de causa e qual o de efeito: provavelmente, as duas ligam-se tautologicamente, isto é: os níveis de complexidade que se espera atingir durante os cursos *causam* os testes mais difíceis e estes *causam* a reputação de que os cursos aos quais dão acesso são mais difíceis. Os estudantes de composição e regência devem aprofundar o estudo de matérias consideradas *realmente musicais* (harmonia, contraponto, análise). A hierarquia das carreiras institucionaliza-se com base em graus de complexidade que a instituição espera que o estudante atinja em certos tipos de conhecimento. Está em jogo, também, o fato de esses dois cursos propiciarem acesso às posições mais elevadas na hierarquia de prestígio das profissões musicais.

A dificuldade do curso de composição terá relação com o agigantamento da imagem do compositor? Em nenhuma outra área da música o indivíduo (enquanto valor) conta tanto quanto na composição. Do Romantismo às vanguardas no século XX, a

¹⁴ Ver o comentário de José Alberto Salgado e Silva (2001) sobre a Orquestra Itiberê Zwarg.

¹⁵ O campo musical ordena-se hierarquicamente tendo no topo as “estrelas”, cuja gênese histórica Jacques Attali (1996) reconstituiu no âmbito do processo de comodificação da música, o qual coincide historicamente com os estertores dos mecenatos religioso e secular e encontra seu ápice na indústria cultural.

liberdade do compositor cresceu proporcionalmente às dificuldades e impasses que cercam sua atividade.¹⁶ Tudo isso tornou imperiosa a produção concomitante de teorias da música que racionalizam as escolhas e situam-nas na história, o que faz do compositor que reflete sobre a “linguagem” que usa, *ipso facto*, um intelectual produtor também de idéias.¹⁷

A licenciatura em Educação Musical tem *status* ambíguo.¹⁸ Curso ligado às origens do Instituto Villa-Lobos, ele atrai o maior número de estudantes, mas padece dos efeitos combinados da menor dificuldade de acesso e do baixo *status* do professor de música, associado ao baixo *status* de sua clientela (crianças e jovens sem perspectiva imediata de carreira musical – “musicalizados” que não serão “músicos”). Quem se candidata a uma carreira mais próxima à formação musical encarada como musicalização universal e democrática também fica mais distante da “música”. Musicalizar amplamente entra em conflito com a meritocracia dos mundos artísticos, com a desigualdade naturalizada pela crença nos dotes musicais desigualmente distribuídos e com a aposta na roda da fortuna que conduz, quiçá, ao estrelato.

Tal hierarquização é produto da organização da vida musical e das ideologias que a sustentam. A valorização da “criação” sobre a “reprodução” (tanto no sentido de realização sonora de um texto escrito, a partitura, quanto no de transmissão do saber), da regência sobre a execução instrumental ou vocal, da execução solista sobre a coletiva, e de todas essas sobre o ensino de música, institui uma pirâmide que tem no seu ponto mais alto as práticas nas quais se exigem identificação individualizada do produtor de música, sua “assinatura”.

Tudo isso, entretanto, diz respeito à ordenação institucional. Outro lado da moeda são as trajetórias estudantis, balizadas por essa ordenação, mas nunca inteiramente moldadas por ela. As combinações de atividades musicais diversas, as transferências de um curso a outro, os retornos à escola após a formatura para completar um segundo curso, os trancamentos e desistências – toda a movimenta-

ção dos estudantes pelos canais disponíveis de circulação entre os currículos e carreiras – expressam alternâncias entre as dimensões qualitativa, quantitativa e conspícua do individualismo. Passo a expor brevemente dois exemplos.

Um exemplo de adesão ao forró¹⁸

O chamado forró universitário gerou grupos integrados parcialmente por estudantes e egressos do Instituto Villa-Lobos da Unirio.²⁰ Quando um aluno do IVL abandonou o violoncelo pela sanfona e passou a tocar numa bem-sucedida banda de forró, sua decisão foi objeto de comentário dos colegas, no *campus*. A mudança de rumo teria semelhança com uma conversão que transformou a prática musical e a carreira profissional do jovem músico. Nem todas as adesões ao forró têm este caráter de transformação pessoal com implicações sobre a identidade social e musical: tocar numa banda de forró pode ser uma alternativa entre outras no mercado de música popular. Exige determinados conhecimentos técnicos e familiaridade com o repertório, mas não obrigatoriamente uma conversão estético-ideológica, nem uma nova identidade musical. Da mesma forma, não impede que se continuem praticando outros tipos de música. Nesse sentido, integrar uma banda de forró – em caráter temporário e sem abandonar outras atividades – é uma opção característica do músico versátil – ver os perfis de estudantes de música em Travassos (2002).

Esse parece ser o caso de um outro aluno, percussionista profissional com experiência em MPB e samba. Na época em que conversamos, acompanhava artistas de renome em temporadas de *shows*, excursões e gravações, além de participar de um grupo de forró. Tudo parece ter ocorrido meio ao acaso: os músicos com quem estava tocando resolveram incluir um baião no repertório de seu *show*. Espera-se de um instrumentista profissional que não se embarace com a variedade estilística da música popular. Por isso, respondeu prontamente às necessidades do grupo, adquiriu uma zabumba e começou seu treinamento nas “levadas” da música nor-

¹⁶ A hipertrofia da tarefa do compositor tornado Criador de estatura sobre-humana foi magistralmente representada no Doutor Fausto, de Thomas Mann. Alguns processos contemporâneos de criação musical mantêm uma relação crítica com essas idéias.

¹⁷ Sobre a solidariedade entre teoria da música e composição, ver Joseph Kerman (1985).

¹⁸ Houve um tempo em que os reprovados nas provas de habilidade específica para outros cursos de música podiam ser “recondicionados” à licenciatura, desde que apresentassem notas suficientes nas provas de percepção musical. A licenciatura era anunciada como porta de entrada para estudantes com desempenho musical relativamente fraco. A mudança dessa regra e o surgimento do curso de Música Popular Brasileira, em 1998, constituem duas importantes medidas que alteram a visão da literatura.

¹⁹ Agradeço aos estudantes que concederam entrevistas esclarecedoras para a equipe do projeto que coordenei.

²⁰ “Forró universitário” é expressão que passou a designar a moda de dançar (e tocar e/ou cantar) forró entre jovens das camadas médias de São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e outras capitais fora do Nordeste.

destina.²¹ Tratou de ouvir os “trios de forró” (zabumba, triângulo e sanfona), comprou discos do Trio Nordestino.

Algum tempo depois, colegas da Unirio levaram-no para outros grupos de forró. Atraído pelas casas cheias de jovens dançando animadamente, teve que aprender as levadas e para isso aliou-se a um colega de banda, mais experiente. Estudavam juntos, em casa. Enquanto o colega tocava, o neófito no forró fazia anotações por escrito para estudar sozinho depois. Os *shows* em que tocavam várias bandas eram como um laboratório de pesquisa, onde ele via e ouvia diversos zabumbeiros tocando o mesmo gênero, cada um deles com sua maneira e com variações próprias.

No relato desse estudante, chamaram a atenção vários pontos: o recrutamento de instrumentistas para grupos de forró por meio das redes sociais que cruzam a Unirio; a transmissão de conhecimentos entre participantes do forró universitário (*peer teaching*, segundo Becker); a escrita como *aide-mémoire*; o uso de discos e *shows* como mestres. O músico, que nasceu numa família que pratica o samba em casa, se tornou percussionista profissional antes mesmo de ir à escola de música para um curso superior de educação artística; depois, foi capturado pela moda do forró universitário. Sua adesão ao forró é, provavelmente, transitória como a moda, mas o percussionista proporcionou a si próprio estímulos formadores e acrescentou, ao arsenal da percussão e ao conhecimento da música popular, a zabumba e o forró.

Um músico militar estudante

Outro relato de estudante conta-nos da satisfação de superar as dificuldades e chegar a uma universidade pública, apesar das chances pequenas, que o distanciam da maioria dos seus colegas. A música entrou em sua vida quando ele ainda era um menino. O pai (que tocava cuíca e freqüentava rodas de samba) levou-o à casa de um conhecido que tocava saxofone. Esse senhor mostrou ao futuro aprendiz uma clarineta e um trompete, pendurados na parede, pedindo-lhe que escolhesse um deles. A

clarineta foi eleita. Começaram as aulas de instrumento, pelas quais o professor – que tocava em pequenos conjuntos nas portas das lojas da cidade – nunca cobrou nada. O mestre levou-o para a banda de música da cidade, onde teve início seu aprendizado de “teoria”. Aos 16 anos, já tocava saxofone na porta das lojas. A música surgia para o rapaz como um campo profissional.²²

Ouvindo os conselhos dos colegas sobre a conveniência de uma carreira na Marinha ou no Exército, fez da música e das armas um projeto – no sentido que Gilberto Velho (1994) empresta ao conceito. Depois de várias reprovações, foi admitido numa banda militar. A estabilização financeira tornou o curso superior uma ambição possível. Em 1999, ingressou no Instituto Villa-Lobos, no almejado curso de clarineta. As dificuldades de estudar e trabalhar ao mesmo tempo fizeram-se sentir – o estudante amargou uma reprovação em seu instrumento. Transferiu-se então para o curso de licenciatura, na expectativa de escapar de outras reprovações.

Esse estudante, que descreveu a si próprio como “meio escurinho”, não estava inteiramente à vontade no Instituto Villa-Lobos. A cor da pele, particularmente, parecia-lhe um dado importante.²³ A instituição rejeita qualquer discriminação racial ou social, mas há descompasso entre a igualdade formal e a realidade das interações cotidianas. Sua vivência era a de desrespeito ao princípio democrático: “Discriminação tem: de cor, de dinheiro [...] Não tinha que ter, somos todos alunos aqui.”

O músico militar contrariou as chances objetivas de ingresso na escola superior pública. Somou de maneira eficaz as diversas experiências de aprendizagem, incluindo aquela que o habilitou a perceber os choques entre saberes musicais e compreender a diferença de exigências entre a banda, os examinadores nos concursos, a universidade. Um dado que não pode ser desprezado é a progressiva movimentação do músico em círculos mais amplos que o do grupo social de origem. À diferença das famílias de classe média que podem ver na música uma opção de risco, a família do estudante enxergou a música como profissão possível e mesmo desejável.

²¹ Na terminologia dos músicos populares, a “levada” é uma célula rítmica, ou rítmico-harmônica, que caracteriza determinados acompanhamentos da melodia principal, constituindo fator básico de identificação dos gêneros musicais.

²² A prática musical profissional é uma alternativa para homens oriundos das camadas desfavorecidas desde os tempos da Colônia – quando a maioria dos músicos era recrutada entre homens livres “de cor” – adentrando o período republicano e a implantação da indústria cultural; ver Neves (1999) e Tinhorão (1990).

²³ Os estudantes negros são minoria no IVL da Unirio. Alguns são oriundos das classes médias e convivem estreitamente com os colegas brancos, pois o conjunto de suas experiências sociais e culturais os integra, aparentemente sem dificuldades. No caso do estudante militar, a variável “cor da pele” pode ser tão relevante quanto a origem popular. Sobre as superposições entre classe e cor, no Brasil, ver o apanhado de Letícia Vianna (1999).

Nos relatos desses dois estudantes, que são também músicos profissionais, manifestam-se aquelas duas forças motoras da cultura moderna. A expectativa de singularizar-se no meio profissional pelo domínio da zabumba e do repertório do forró universitário ocupa lugar importante na carreira do percussionista. Além de ampliar e diversificar as oportunidades de trabalho, ele engajou-se num projeto

coletivo (bandas de forró) com uma marca estilística muito nítida. À medida que proliferam as bandas de jovens universitários tocando forró, o caráter único do projeto sofre danos e pode ser reformulado. Bem ao contrário disso, o outro músico profissional apostou numa vertente homogeneizadora, a banda militar, e aparentemente não alimentava sonhos de individualização qualitativa por meio da música.

Referências

- ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira*. São Paulo: Martins, 1972.
- _____. O artista e o artesão. In: _____. *O baile das quatro artes*. São Paulo: Martins; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1975. p. 11-33.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, estudantes e professores*. Tese (Doutorado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- ATTALI, Jacques. *Noise: the political economy of music*. Transl. by Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- BECKER, Howard S. *Art worlds*. Los Angeles: University of California Press, 1982.
- BLACKING, John. *Music, culture and experience*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- BORN, Georgina. *Rationalizing culture: Ircam, Boulez, and the institutionalization of the musical avant-garde*. Berkeley: University of California Press, 1995.
- DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor*. Lisboa: Vega, 1992. (Coleção Passagens, 6).
- GORDON, Milton. The concept of the sub-culture and its application. In: GELDER, K.; THORNTON, S. *The subcultures reader*. London: Routledge, 1997. p. 130-142.
- HENNION, Antoine, MARTINAT, Françoise e VIGNOLLE, Jean-Pierre. *Les conservatoires et leurs élèves. Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréés par l'état*. Paris: La Documentation Française, 1983.
- KERMAN, Joseph. *Musicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KINGSBURY, Henry. *Music, talent and performance*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- MIDDLETON, Richard. *Studying popular music*. Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- NETTL, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana: University of Illinois Press, 1995.
- NEVES, José Maria. Arte, artesanato e tradição moral na música colonial brasileira. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 174-197, 1999.
- PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária, 1995. p. 129-140.
- PEREIRA, Flávio Santos. *Hierarquia, prestígio e poder de influência na música erudita*. Dissertação (Mestrado em Antropologia)–Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- SILVA, José Alberto Salgado e. Observações sobre uma orquestra. In: CADERNOS DO COLÓQUIO 2001. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Música/Unirio, 2003. p. 24-32.
- SIMMEL, Georg. Freedom and the individual. In: _____. *On individuality and social forms*. Chicago: The University of Chicago Press, 1971. p. 217-226.
- TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. Lisboa: Caminho, 1990.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Perfis culturais de estudantes de música. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 4., 2002, México. *Actas...IASPM*, 2002. Disponível em: <<http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/mexico/articulos/Travassos.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2005.
- VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- VIANNA, Letícia. *Bezerra da Silva: produto do morro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Recebido em 26/01/2005

Aprovado em 10/02/2005

Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

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

Resumo. A música está presente nos anos iniciais da escola de forma diversificada. A presença de professores especialistas nas unidades escolares é uma das possibilidades da música fazer parte do cotidiano da escola, mas muitas atividades que envolvem música são realizadas por professores dos anos iniciais. Tais professores recebem pouca ou nenhuma formação específica para lidar com música em sua formação acadêmica. Professores especialistas e professores dos anos iniciais podem trabalhar colaborativamente, ampliando a experiência musical dos estudantes. O professor especialista precisa compreender a escola dos anos iniciais para evitar a fragmentação de conteúdos. O professor dos anos iniciais deve receber formação musical básica para compreender e integrar aspectos educativo-musicais em sua prática docente. Cada professor, dos anos iniciais ou especialistas, com suas identidades próprias, poderia realizar trabalhos que se somassem nas diversas realidades escolares: um profissional não substituirá o outro. Políticas educacionais consistentes podem contribuir para uma ação colaborativa, reorganizando o espaço para a música na educação.

Palavras-chave: educação musical, políticas educacionais, anos iniciais da escola

Abstract. The music is present in the first years of school in diverse ways. Specialist teacher in school is one of the possibilities for music being part of the daily activities of the school, but a lot of experiences that involve music are accomplished by generalist teachers. Such teachers receive little or any specific formation to work with music in his/her academic preparation. Specialist teachers and teachers of the initial years can work in collaboration enlarging the students' musical experience in the initial years. The specialist teacher needs to understand the initial years of school to avoid fragmentation of contents. The teacher of the initial years should receive basic musical preparation to understand and to integrate educational-musical aspects in his/her educational practice. Each teacher, generalist or specialist, with their own identities, could accomplish cooperative works adding different perspectives to the school context: a professional will not substitute the other. Solid education policies can contribute to a more collaborative action, reorganizing the place for music in education.

Keywords: music education, educational policies, initial years of school

Introdução

O XIII Encontro Anual da Abem propiciou diversas discussões a partir das temáticas propostas para os fóruns de debate. Este artigo é uma síntese daquilo que foi apresentado por mim no Fórum 2, que continha seguinte temática: "Culturas, identidades e políticas: impactos na Educação Musical. Identidades e diversidades culturais. A formação profissional

do educador musical e as realidades sociais nas escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, na educação de jovens e adultos, nas escolas técnicas, na educação especial e nos cursos de formação de formadores. Políticas culturais, educacionais e sociais de interação entre Estado e sociedade civil".

A temática proposta abrange muitas questões que têm sido tratadas por pesquisadores da área de educação musical. São questões recorrentes, e vários encontros da Abem incluem essas discussões exatamente porque são assuntos que não se esgotam e que precisam de constante reflexão. Identidade, cultura, formação profissional, políticas públicas são algumas das temáticas que têm acompanhado o processo de desenvolvimento da educação musical brasileira.

A temática da diversidade cultural já faz parte de nosso cotidiano, e a educação em geral tem privilegiado a questão da inclusão como um aspecto imprescindível para o estabelecimento de uma sociedade mais justa e mais humana. Alguns tópicos dessa educação inclusiva tratam do respeito aos diversos grupos que compõem a sociedade, desestabilizando hegemonias e promovendo a reflexão sobre questões que antes eram consideradas menos relevantes. Na educação musical a questão da diversidade cultural tem sido tratada por vários estudiosos, e é evidente para diversas metodologias de educação musical nos dias de hoje que diversas manifestações musicais merecem ser tratadas com a mesma seriedade com que tradicionalmente alguns tipos de música foram privilegiados pela educação e pela sociedade em geral. Este é, sem dúvida, um desafio no sentido de “realizar o diálogo na pluralidade de realidades sociais e musicais” (Lucas et al., 2003, p. 6). No passado, a ênfase na música erudita europeia ignorou diversas manifestações musicais que hoje são consideradas relevantes para o crescimento qualitativo da educação musical em diversos contextos. É importante que se amplie o olhar “sobre o que constitui as situações e os processos de ensino e aprendizagem musical” (Lucas et al., 2003, p. 18).

A questão da diversidade cultural afeta e é afetada pelas políticas educacionais, o que provoca reflexos na formação dos profissionais da educação musical em diferentes níveis e contextos. Apesar da educação musical ainda não ocupar um espaço significativo para a sociedade em geral, diversas práticas têm sido adotadas com o intuito de ampliar as ações dessa área para um número maior e mais diverso de indivíduos. Nestes tempos atuais já não se pode conceber uma educação musical exclusiva, voltada para tipos específicos de manifestações musicais. Há um certo consenso sobre a necessidade de se estabelecer uma educação musical que respeite e inclua diversas perspectivas sonoras em seu conteúdo. Mesmo diante de vários esforços ainda se constata pouca valorização dessa área do conhecimento na educação escolar, resultado de

políticas educacionais – ou da falta delas – mais claras com relação à sua presença no currículo.

Para discutir alguns aspectos da temática deste fórum, este texto será dividido em três partes, cada uma delas tratando de um foco específico, com o intuito de pontuar questões para o debate: 1) a formação de profissionais da educação musical; 2) a compreensão sobre a educação musical escolar; e 3) aproximações com profissionais dos anos iniciais da escola.

A formação de profissionais da educação musical

O debate sobre a formação do profissional da educação musical tem ocupado um espaço significativo nas pesquisas que investigam diversos níveis educacionais. Cada vez mais se compreende que a formação deve estar diretamente atrelada às realidades sociais escolares, aproximando os educandos daquilo que os mesmos encontrarão em suas atividades reais como educadores musicais nas escolas e em diversos espaços educativos.

Esse reconhecimento de múltiplas e distintas realidades sociais acrescenta para os cursos formadores uma problemática extremamente complexa. Se no passado a ênfase estava na busca do equilíbrio entre a formação musical e a formação pedagógica do educador musical, hoje é necessário que se some a essa já complexa tarefa a questão do contexto para o qual diferentes ações educativo-musicais serão apresentadas. Essa dimensão social é indissociável do processo de formação dos futuros profissionais da educação musical.

As realidades sociais nas escolas de diferentes níveis e modalidades trazem novos focos de atenção no processo de formação de educadores musicais, tornando-o ainda mais complexo. Num passado recente essa preocupação social era muito reduzida ou inexistente, e se preparava um educador de forma “neutra”, se é que isso é possível. Não se discutia diversidade musical ou social porque os modelos adotados enfocavam a música erudita de tradição europeia para ser aplicada em escolas cujos currículos estavam estabelecidos de maneira inflexível. Outras escolas optaram por música popular, tratando da mesma maneira a exclusividade de abordagem em uma só direção.

As novas legislações ofereceram a possibilidade da flexibilidade curricular, e os diversos conflitos sociais também passaram a ocupar o debate educacional, atingindo a área da educação musical.

Por que ensinamos música? Para que serve essa atividade? Como deve ser um currículo de música para os diversos níveis de ensino? Essas questões passaram a fazer parte do cotidiano de muitos educadores e pesquisadores que têm contribuído para o estabelecimento de novas perspectivas para uma educação musical contemporânea, que abrange as diversidades musicais e sociais.

No passado não foram estabelecidos com clareza quais seriam os pressupostos curriculares para a formação do educador musical. Os currículos fixos propiciaram várias lacunas na formação musical ou pedagógica. Apenas recentemente, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de música (Brasil, 2002), é que são apresentadas propostas mais objetivas para que as instituições formadoras se adaptem e promovam as transformações curriculares necessárias para formar um profissional mais adequado para atuar nas diversas realidades sociais.

A constatação da necessidade de formar um profissional melhor preparado não minimiza os problemas intrínsecos a tal formação. A educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos, as escolas técnicas, a educação especial e os cursos de formação de formadores (incluindo as licenciaturas específicas e os cursos de pedagogia) são espaços distintos por definição, além de serem também distintos de acordo com a realidade social onde estão inseridos (uma escola de educação fundamental não será igual à outra escola de mesmo nível, por exemplo). A complexidade desses espaços educativo-musicais poderá ser apresentada, discutida, e refletida nos cursos de formação de educadores musicais?

Há que se incorporar nessa discussão o fato de que hoje em dia também existe uma clareza muito grande no sentido de que a formação do professor não se encerra na formação inicial na universidade. A formação continuada é uma ação indispensável para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade. Nesse sentido, o estabelecimento de políticas educacionais efetivas é fundamental em todos os níveis escolares. Tais políticas precisam incluir a ampliação do conhecimento do professor, através do acesso a diversos instrumentos didático-pedagógicos que o ajudem a continuar pensando e agindo de forma consistente. Nestes tempos de reformas curriculares nos cursos de música, como têm sido articuladas as questões da formação inicial e continuada?

A compreensão sobre a educação musical escolar

A trajetória da educação musical na sociedade brasileira certamente influencia as concepções vigentes para essa área. Hoje em dia convivemos com uma sociedade que, na sua maioria, tem sido privada de qualquer tipo de educação musical formal. Quem não viveu uma experiência significativa em termos de educação musical dificilmente solicitará esse componente para as futuras gerações, porque não entende de que forma essas experiências podem contribuir para a vida das pessoas (Eisner, 1999). Gardner (1983, p. 109, tradução minha) discute essa situação na sociedade afirmando que “a música ocupa um espaço relativamente irrelevante em nossa cultura e, por essa razão, não ter formação musical é algo aceitável naturalmente”. Na mesma linha de pensamento, Eisner (2001, p. 20, tradução minha) comenta que “o público, em geral, não pensa em música como um produto de complexas formas de pensamento. Em termos de prioridades educacionais, a música é vista como bonita, mas não necessária.” E, de acordo com Lehman (2002, p. 48, tradução minha), “o papel fundamental que a música desempenha com relação à indústria de entretenimento e na cultura popular às vezes cega as pessoas com relação ao papel essencial da música na educação”.

A situação abordada por Gardner, Eisner e Lehman pode perfeitamente ser aplicada à sociedade brasileira em termos de educação musical. Essa situação traz para os educadores um trabalho árduo de convencimento não apenas dos estudantes na escola, mas de toda uma sociedade que valoriza ou não determinados aspectos considerados importantes na formação escolar. A ênfase em determinados aspectos do conhecimento escolar reforça uma visão materialista da experiência humana, e a valorização da racionalidade e do desenvolvimento científico predomina (Detels, 2001). E essa visão não se aplica apenas ao Brasil, mas também a muitos outros contextos educacionais ao redor do mundo (Flores; Shiroma, 2003).

Os educadores musicais têm estado solitários numa luta para a valorização da música na experiência escolar. Infelizmente várias ações não foram satisfatoriamente em diferentes contextos sociais devido à tradição de não se valorizar determinadas áreas no currículo.

Muitos sistemas educacionais ainda insistem na música como atividade extracurricular, atividade complementar, portanto não imprescindível para a formação geral dos indivíduos. A prática da música

em atividades extracurriculares certamente pode ser uma alternativa para a educação musical, mas tais atividades não têm contribuído para uma compreensão mais consistente sobre a música na formação dos indivíduos. Enquanto ela é extracurricular e opcional, continua prevalecendo a hierarquia estabelecida para o currículo que é formado por disciplinas básicas – sérias, relevantes e imprescindíveis – e por disciplinas complementares – optativas, irrelevantes, descartáveis.

Os sistemas educacionais de certa forma ignoram muitas questões relativas às artes. O fato da LDB conter um parágrafo estabelecendo que “o ensino das artes se constituirá como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica” (Brasil, 1996, art. 26) não é suficiente para promover mudanças significativas no tratamento e na administração das artes nos contextos escolares. Exemplos dessa situação podem ser encontrados em diversas partes do país, confirmando que a legislação não afeta os sistemas educacionais em questões como o ensino das artes por causa de vários conceitos estabelecidos e arraigados na população educacional e na sociedade em geral (Figueiredo, 2003, 2004; Penna, 2002).

Os PCN, as diretrizes de estados e municípios e outros documentos emitidos pelas autoridades educacionais não apresentam uma clareza em termos de políticas educacionais para o ensino das artes. O que tem ocorrido é uma continuação da prática anterior – polivalência – agora com a anuência da própria lei. Várias contradições convivem na prática escolar. No passado havia a polivalência indicada e não praticada, pois a tendência foi sempre a adoção de uma linguagem artística relacionada à formação do professor. Na prática, a Educação Artística nunca deu conta de todas as linguagens artísticas, mas isso nunca foi considerado um problema, pois o ensino das artes também não era considerado relevante no passado. Após a LDB de 1996 a presença de documentos específicos para cada linguagem artística pode ser vista como uma tentativa de valorização das artes no currículo, mas os profissionais da educação que atuam nas escolas e nas administrações educacionais ainda são os mesmos; mudou a lei, mas não necessariamente o modo de pensar e agir das pessoas. O que parece mais grave é que a própria legislação (LDB, PCN) permite que cada sistema educacional decida sobre sua organização, o que pode significar a presença ou ausência de várias linguagens artísticas, de acordo com a vocação, o interesse e a compreensão que se tem sobre o ensino das artes na escola. Dessa forma uma unidade escolar poderia decidir que não oferecerá ex-

periências musicais para seus estudantes, pois já possui professor de outra linguagem artística. Ou então “poderá ser exigida do professor uma polivalência ainda mais ampla que aquela promovida pela Educação Artística e já tão criticada” (Penna, 2001, p. 52).

Três exemplos pontuais podem ilustrar esta questão da compreensão sobre o ensino de música e de artes na escola.

Exemplo 1:

Na cidade de Florianópolis as artes têm sido ministradas por profissionais específicos há aproximadamente seis anos para os anos finais do ensino fundamental (5ª à 8ª série). Os concursos para professores de artes são direcionados para cada linguagem artística, a partir da compreensão de que as especificidades devem ser privilegiadas e mantidas no exercício do magistério. Mesmo com essa prática estabelecida, alguns professores substitutos ainda são pressionados pelas direções escolares a ministrarem conteúdos polivalentes para a área de artes, alegando integração entre as áreas. Essa referência demonstra uma compreensão equivocada entre integração e polivalência, questão amplamente discutida pelos profissionais das artes desde 1971, a partir da Lei nº 5692 (Barbosa, 2001; Figueiredo, 2002, 2003; Hentschke; Oliveira, 1999, 2000; Oliveira, 2000a, 2000b; Tacuchian, 1992; Tourinho, 1993). Apesar de toda a discussão acumulada na questão da polivalência, os equívocos continuam arraigados no contexto escolar, mesmo quando as condições de ensino das artes no município de Florianópolis se apresentam bastante claras e definidas, respeitando cada linguagem artística.

Exemplo 2:

No Estado de Santa Catarina foi criado recentemente o cargo de professor de artes para as séries iniciais do ensino fundamental. À primeira vista essa ação é importante e favorece o ensino das artes na escola. Mas analisando mais detidamente essa questão constata-se outra situação. As vagas para a ocupação desse cargo foram preenchidas por profissionais que não possuíam necessariamente formação específica nas áreas de artes, e o que se espera é que a atuação polivalente para as artes permaneça nas escolas. As artes ainda são vistas como uma única atividade, plural por natureza, não necessitando de

professores específicos. Infelizmente essa situação gerada por esta modalidade de professor especialista nos anos iniciais do ensino fundamental significa um retrocesso em termos daquilo que se tem trabalhado para garantir a presença de profissionais específicos das artes nas escolas. A compreensão sobre as artes e seu ensino continua sendo desenvolvida através de práticas já estabelecidas, sem a devida reflexão.

Exemplo 3:

Em pesquisa realizada em 19 instituições de ensino superior nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, constatou-se que em cursos de pedagogia as disciplinas de artes tendem à prática polivalente (Figueiredo, 2003, 2004). Essa é a realidade em 15 das 19 instituições pesquisadas, e a expectativa de coordenadores é ainda a polivalência para as artes. Parece que tudo o que vem sendo discutido nas diferentes áreas de artes não atinge suficientemente administradores escolares e legisladores. As concepções sobre as artes permanecem inalteradas ou maquiadas, sugerindo mudanças que nunca se configuram eficientemente nos sistemas educacionais. Há sempre outras prioridades educacionais, e nesse sentido é compreensível que pouco seja mudado para as artes, já que elas não têm sido consideradas relevantes em muitos currículos. Se na universidade formadora dos profissionais da educação, como é o caso dos cursos de pedagogia, as artes têm sido negligenciadas, os reflexos dessa formação se farão na escola de ensino fundamental e médio, fechando um círculo vicioso que mantém sempre as artes e seu ensino num *status* muito baixo no contexto educacional e social.

Diante desses exemplos, e certamente há muito outros que poderiam ser mencionados, qual deveria ser nossa atitude como educadores musicais? Criticar modelos de ensino, currículos e políticas educacionais em nossos eventos e publicações específicas parece não produzir os efeitos necessários para que se reorganize o ensino das artes nas escolas. Em muitas situações, temos falado para nós mesmos, e nossos argumentos ainda são desconhecidos de muitos profissionais da educação.

Ao mesmo tempo, a discussão sobre a polivalência para as artes promoveu um movimento em busca de autonomia para cada linguagem artística, provocando um isolamento dos profissionais das artes. Cada vez que se fala em trabalho integrado,

muitos educadores ainda compreendem resquícios da polivalência, e se fecham mais em suas práticas. Os profissionais das artes não têm assumido parcerias que pudessem reforçar a presença das artes na educação de forma significativa. Hoje cada área artística está separada no Ministério da Educação e possui sua representatividade, mas ainda convivemos com o título Educação Artística nos documentos oficiais do CNPq, por exemplo, como opção de preenchimento de alguns campos do Currículo Lattes. O que será que isso representa?

Os professores de música estão isolados também porque a idéia de música como uma atividade para poucos privilegiados ainda é muito presente na sociedade em geral. Muitos profissionais da educação musical se queixam da falta de diálogo com outras áreas, alegando que não é possível discutir e conversar sobre música com quem não tem formação musical formal. Profissionais da educação também se eximem da responsabilidade da inclusão da música em seus diálogos porque se sentem despreparados ou desprovidos de talentos artísticos. Essa falta de diálogo perpetua a crença na música como atividade bonita para muitos, inatingível para a maioria, mas de qualquer forma irrelevante no processo educacional.

Todos esses desencontros conceituais apontam para um isolamento nas ações de profissionais da música e das artes, dificultando a formação de massa crítica que pudesse discutir e apresentar propostas mais contundentes para o estabelecimento de novos referenciais para a compreensão das artes na educação. Os profissionais das artes deveriam estar juntos nessa investida em favor da construção de um espaço digno para o ensino de cada linguagem artística nos diversos níveis da educação escolar, praticando efetivamente o que diz a legislação.

As políticas públicas para a educação musical e artística não têm contribuído para uma mudança significativa na situação dessas áreas atualmente. Mesmo depois das novas legislações (LDB, PCN, Diretrizes Estaduais e Municipais) as artes em geral continuam a ser tratadas de maneira irrelevante, mesmo quando alguns sistemas educacionais já adotaram a contratação de profissionais específicos para cada linguagem, o que já é um avanço com relação aos tempos da polivalência. Há uma cultura estabelecida no contexto educacional de que arte não é importante e que serve (na melhor das hipóteses) para deixar o ambiente mais bonito e agradável, ou então facilitar a aprendizagem de outras áreas mais nobres do currículo. Enquanto não existe uma compreensão sobre a importância da música na escola é muito difícil vislumbrar qualquer mudan-

ça significativa para a educação musical escolar. As administrações públicas também necessitam dessa compreensão para que sejam apresentadas e apoiadas ações que ampliem a visão de música para além do divertimento e do entretenimento na escola. E os educadores musicais podem dar conta dessa tarefa sozinhos?

Aproximações com profissionais dos anos iniciais da escola

Normalmente a música começa a ser incluída a partir da 5ª série do ensino fundamental em diversos sistemas educacionais brasileiros. Mesmo considerando que a partir dessa fase a presença da música não está garantida em termos de quantidade (porque a disciplina pode ser oferecida descontinuamente) nem em termos de qualidade (porque nem sempre há professores preparados adequadamente para ministrar aulas de música), já se pode considerar um privilégio a presença de algum tipo de aula de música nessa fase escolar. Lamentavelmente os primeiros anos escolares, que incluem a educação infantil e as quatro séries iniciais do ensino fundamental, não gozam do mesmo privilégio na maioria dos sistemas educacionais brasileiros.

Os anos iniciais da escolarização frequentemente estão sob a responsabilidade de professores que são responsáveis por todas as áreas do conhecimento escolar. Algumas atividades musicais fazem parte das ações desses professores, mas muitos deles se queixam da falta de preparo para tais atividades. A formação musical que recebem nos cursos formadores tem sido insuficiente para gerar confiança e competência com relação a esta área do conhecimento.

Há educadores que consideram que a música é específica demais e, portanto, não poderia fazer parte do universo didático-pedagógico do professor que atua nos anos iniciais da escola. Essa forma de entender música enfatiza a questão do talento por um lado (música não é para todos porque nem todos possuem condições especiais para se desenvolverem nessa área), e da exclusão por outro lado (quem não tem talento não pode participar de atividades musicais). Essas duas formas de compreensão sobre a música modificam drasticamente a ação do professor dos anos iniciais: se ele é responsável pelo estabelecimento de um desenvolvimento de forma integral e não inclui música, isso quer dizer que nem todas as áreas do conhecimento podem fazer parte de uma formação integral. A conclusão que se pode chegar

a partir dessa situação é que a música continuará sendo oferecida para alguns poucos privilegiados, e os anos iniciais da escola introduzem essa forma de entender música a partir da ação (ou da falta de ação em termos de música) dos professores daquele nível escolar.

Mas também há educadores que compreendem a música como parte integrante da formação nos anos iniciais, considerando a possibilidade do professor dos anos iniciais contribuir para o desenvolvimento musical nesse período escolar. Evidentemente que para que esta ação possa ser eficiente e consistente, é necessário que esse professor esteja preparado. A literatura que discute essa área tem demonstrado resultados positivos nas atividades escolares quando tais professores recebem formação musical (Barrett, 1994; Bellochio, 2000, 2001; Figueiredo, 2004; Jeanneret, 1997; Joly, 1998; Kater et al., 1998; Mills 1995/1996; Rolfe, 2000; Russell, 1996; Souza; Mello, 1999; Temmerman, 2001). Além da formação inicial também se pode contar com formação continuada, que é um instrumento importante para a constante atualização e desenvolvimento do professor.

Quando se fala na ação dos professores dos anos iniciais em termos musicais não se está sugerindo a substituição de professores especialistas. Muito pelo contrário. Se tais professores estiverem preparados e instrumentalizados para compreender a importância da música na educação dos indivíduos para além da diversão e do entretenimento, eles se tornarão aliados no processo de ampliação das ações musicais escolares, o que implicará a contratação de mais professores especialistas. O trabalho colaborativo tem sido sugerido como forma de garantir a integração do conhecimento escolar, e professores "generalistas" e especialistas poderiam exercer essa prática trazendo benefícios diretos para as crianças.

O trabalho integrado entre os professores dos anos iniciais e professores especialistas poderia minimizar a questão do trabalho solitário dos professores de música em diversos contextos escolares. E mais do que isso, poderia ampliar a quantidade e a qualidade da argumentação sobre a importância da música na formação dos indivíduos. A educação musical não é uma questão para ser tratada apenas pelos educadores musicais porque essa é uma área que pertence a um universo maior e que precisa ser também compreendida por todos os interlocutores participantes do processo educacional como um todo.

As políticas educacionais poderiam contribuir para que diversas parcerias ocorressem. Tais políticas envolvem os cursos formadores de professores para os anos iniciais da escola (onde educadores musicais deveriam estar atuando com frequência), os cursos formadores de profissionais da educação musical (onde as reflexões sobre a diversidade dos sistemas educacionais deveria ser amplamente debatida), os sistemas educacionais (que deveriam assumir a responsabilidade de desenvolver uma educação integral com mais qualidade) e também os educadores de vários níveis educacionais (contribuindo cada um com sua especificidade, sem perder de vista a complexidade do processo educacional como um todo). A realização dessas políticas depende de muitos fatores, e propicia muito mais questionamentos do que respostas. Os profissionais da educação estão habituados a discutirem políticas pedagógicas? Estão dispostos a reverem suas práticas em favor de novas concepções educativas? Desejam ser parceiros? Como essas parcerias poderiam ser exercitadas pelos diversos profissionais da educação?

Considerações finais

Nas diversas etapas deste texto foram descritas situações que não soam favoravelmente para a educação musical de um modo geral. Evidentemente há exemplos positivos na educação musical brasileira, mas o que se tentou evidenciar foi o fato de que a educação musical ainda é uma área desvalorizada e pouco compreendida em diversos contextos escolares. Mesmo após a legislação de 1996, que de certa forma sugere diferentes concepções sobre as artes e seu ensino, poucas modificações podem ser verificadas em termos concretos. Esse quadro certamente influencia a questão da identidade do professor de música, que muitas vezes não se vê como parte integrante do universo escolar de forma ampla porque se percebe como alguém isolado, que lida com uma área que não é significativa para todos. Da mesma forma, o professor dos anos iniciais, ao não assumir um papel confiante com relação à música na escola, identifica-se como não possuindo talento para desenvolver suas ações e reflexões em torno dessa área do conhecimento, incluindo a desvalorização ou compreensões equivocadas sobre música e seu papel no desenvolvimento escolar e humano.

Uma das razões para a permanência da educação musical num *status* inferior no contexto geral das disciplinas curriculares é, sem dúvida,

a representatividade que os profissionais da área da educação musical ocupam no cenário educacional como um todo. De um modo geral, há poucos profissionais de música atuando e argumentando sobre a educação musical nos contextos educacionais. Os profissionais dessa área estão sozinhos e suas vozes não têm sido ouvidas com muita clareza.

Para mudar essa situação é preciso que, primeiramente, mais profissionais da educação percebam parte do discurso da educação musical sobre a importância da música na formação escolar. Se isto ocorresse, haveria maior possibilidade de se construir gradualmente uma nova perspectiva para a educação musical escolar. É preciso que haja parceiros nessa argumentação e nessa ação.

Professores dos anos iniciais têm um papel fundamental na educação, pois estabelecem bases para várias construções que serão elaboradas ao longo da vida escolar. São profissionais que têm identidade na docência (Bellochio, 2001). Esses profissionais lidam com o conhecimento de forma integrada, articulando todas as áreas. A música não pode estar fora dessa integração, sob pena de se continuar alimentando a fragmentação que é tão criticada em termos curriculares. Além disso, a omissão do professor dos anos iniciais com relação à música pode conduzir a uma concepção equivocada, que reforça a idéia de que música não é para todos.

Os professores dos anos iniciais não serão substitutos dos professores de música. Muito pelo contrário, serão aliados neste processo de construção de uma nova perspectiva para a música na educação. Longe de ocuparem o papel dos educadores musicais, eles estarão contribuindo para que a música esteja mais presente nos anos iniciais, que são a base para os demais períodos escolares.

Um profissional não substituirá o outro, na medida em que se poderia exercer efetivamente a integração entre áreas do conhecimento. O professor dos anos iniciais pode enfatizar a necessidade de profissionais específicos na escola trabalhando colaborativamente. Dessa forma, ao compreender a necessidade de aprofundamento em determinadas questões pedagógico-musicais, esse professor estaria enfatizando a necessidade de outros profissionais no espaço escolar dos primeiros anos.

Essa argumentação em favor da música na educação ganhará mais visibilidade quando ou-

tros profissionais da educação compreenderem o porquê das nossas ações. Música ainda continua sendo vista nos sistemas educacionais como atividade periférica, útil apenas para a manutenção de rituais cristalizados no contexto escolar (dia das Mães, Páscoa, dia das Crianças, e assim por diante). Mudar essa concepção demanda uma ação muito mais eficaz do que aquela que os

educadores musicais têm podido realizar isoladamente em contextos escolares diversificados. A parceria com professores das séries iniciais pode se tornar relevante não apenas para a argumentação da área da educação musical, mas para o desenvolvimento de uma educação mais significativa, menos fragmentada e mais completa.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- BARRETT, Margaret. Music education and the primary/early childhood teacher: a solution. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 11, n.3, p. 197-207, 1994.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação)–CPPG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação do educador. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2001. p. 13-25.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano 84, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES n. 146/2002: diretrizes curriculares para os cursos de música*. Brasília, 2002.
- DETELS, Claire. Towards a redefinition of the role of the arts in education: extrapolations from Ernest Gellner's Plough, Sword, and Book. *Philosophy of Music Education Review*, v. 9, n. 1, p. 11-18, 2001.
- EISNER, Elliot Getting down to basics in arts education. *Journal of Aesthetic Education*, v. 33, n. 4, 1999.
- _____. Music education six months after the turn of the century. *Arts Education Policy Review*, v. 102, n. 3, p. 20-24, 2001.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Educação musical na escola. *Revista UNIVILLE*, Joinville, v. 7, n. 1, p. 47-59, 2002.
- _____. *The music preparation of generalist teachers in Brazil*. Tese (Doutorado em Educação Musical)–Faculdade de Educação, RMIT University, Melbourne, Australia, 2003.
- _____. Teaching music in the preparation of generalist teachers: a Brazilian experience. In: TAFFURI, J. (Ed.). *The XXth ISME Research Seminar: Conference Proceedings*. Las Palmas de Gran Canaria, Espanha, 2004. p. 71-78.
- FLORES, M. A.; SHIROMA, E. Teacher professionalisation and professionalism in Portugal and Brazil: what do the policy documents tell? *Journal of Education for Teaching*, v. 29, n. 1, p. 5-18, 2003.
- GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book, 1983.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. Music curriculum development and evaluation based on Swanwick's theory. *International Journal of Music Education*, v. 34, p. 14-29, 1999.
- _____. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Ed.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- JEANNERET, N. Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Urbana, v. 133, p. 37-44, 1997.
- JOLY, Ilza Z. L. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, v. 4, p. 158-162, 1998.
- KATER, C.; MOURA, J. A.; MARTINS, M. A.; FONSECA, M. B. P.; BRAGA, M. Música na escola: implantação da música nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais (1997-1998). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* Salvador: Abem, 1998. p. 114-122.
- LEHMAN, Paul R. A personal perspective. *Music Educators Journal*, v. 88, n. 5, p. 47-51, 2002.
- LUCAS, Maria Elizabete; ARROYO, Margarete; STEIN, Marília; PRASS, Luciana. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, v. 3, n. 5, p. 4-20, 2003.
- MILLS, J. Primary student teachers as musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Urbana, v. 127, p. 122-126, 1995/1996.
- OLIVEIRA, A. Street kids in Brazil and the concept of teaching structures. *International Journal of Music Education*, v. 35, p. 29-34, 2000a.
- OLIVEIRA, A. Currículos de música para o Brasil 2000. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2000b. p. 5-17.
- PENNA, Maura (Ed.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária/Universidade Federal da Paraíba, 2001.
- _____. 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. 2002.

- ROLFE, L. The school-based work experiences of student teachers. *Education 3-13*, v. 28, n. 2, p. 29-33, 2000.
- RUSSELL, J. Musical knowledge, musical identity, and the generalist teacher: Vicki's story. *McGill Journal of Education*, v. 31, n. 3, p. 246-260, 1996.
- SOUZA, Cássia 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 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: Abem, 1999. p. 61.
- TACUCHIAN, R. Novos e velhos caminhos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 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.
- TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical, Abem*, Porto Alegre, v. 1, p. 91-113, 1993.

Recebido em 16/12/2004

Aprovado em 30/12/2004

Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais

Marco Antonio Carvalho Santos

Conservatório Brasileiro de Música
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz
santosma@ism.com.br

Resumo. Este texto foi apresentado no XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), em 2004. A ausência da educação musical é confrontada com a presença de práticas musicais em escolas e projetos comunitários. Questiona-se a responsabilidade do Estado nesse campo e discute-se a função da indústria cultural na educação do ouvinte. Propõe-se uma expansão dos horizontes da Abem visando tornar essa instituição mais propositiva em relação à implementação da educação musical nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: educação musical, indústria cultural, Abem

Abstract. This paper was presented at the 13th Annual Meeting of Brazilian Association of Music Education (Abem) in 2004. The absence of music education is confronted with the presence of musical practices at schools and community projects. The State's responsibility in this field is questioned here. The role of the cultural industry in the hearer's education is discussed. An expansion of Abem's horizons is proposed with a view to making the institution more proponent in relation to the implementation of music education in Brazilian schools.

Keywords: music education, cultural industry, Abem

A ausência da educação musical nas escolas nos diversos níveis da educação básica tem sido apontada por vários professores e pesquisadores, tornando-se uma preocupação constante dos profissionais da área de música. Instituições de ensino que atuam na educação básica e que proporcionam essa experiência a seus alunos se tornaram praticamente exceções no cenário nacional. Infelizmente esta ausência se faz sentir de forma mais acentuada nas séries iniciais do ensino fundamental das redes públicas de educação, onde se pretende que as atividades musicais sejam desenvolvidas pelos professores generalistas formados nas escolas normais.

Isso não significa que a música esteja ausente do cotidiano da escola. Atividades musicais são freqüentes e ocupam um lugar de destaque nas fes-

tas e no dia-a-dia das escolas, desempenhando diferentes funções. A ausência da educação musical significa, no entanto, que as atividades musicais nas séries iniciais do ensino fundamental têm sido conduzidas por pessoas que, embora possam ter interesse e gosto pela música, não têm formação específica nessa área. No Projeto Música na Escola, desenvolvido no Rio de Janeiro pelo Conservatório Brasileiro de Música em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, foi fácil constatar o interesse de muitos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental pela música como elemento educativo.

Quando nos debruçamos sobre documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais ou as Diretrizes Curriculares Nacionais percebemos a

distância entre o país legal e o país real. Anísio Teixeira (1996) já escreveu há muitos anos um texto que se tornou um marco na área de educação, onde discutia a diferença entre valores proclamados e valores reais na educação. Se os documentos citados apresentam uma visão bastante avançada de educação e propostas consistentes em relação a várias questões relevantes, o que vemos nas escolas é uma situação muito diferente. A Constituição Federal estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, “inclusive sua oferta gratuita para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (artigo 208, inciso I), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/ 96) determina que o ensino será ministrado com base em princípios como o de “garantia de padrão de qualidade” (artigo 3º, inciso IX). Hoje constatamos que a imensa maioria das crianças brasileiras está matriculada nas escolas, mas a avaliação da educação proporcionada por estas instituições aponta problemas extremamente graves. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2001 indicam a existência de cerca de 980 mil crianças na 4ª série que não sabem ler, e mais de 1,6 milhão de crianças que são capazes de ler apenas frases simples.

Fora da escola, projetos comunitários e sociais têm se dedicado com frequência cada vez maior ao ensino da música, com diferentes ênfases. A música tem sido apresentada como forma de afastar jovens da marginalidade social, como alternativa de profissionalização, como instrumento de valorização da cultura popular, de melhorar a qualidade de vida da população atendida. A lista poderia se estender bastante. Muitas dessas iniciativas podem ser consideradas bastante positivas, na medida em que representam esforços de setores da sociedade preocupados com a promoção da música e com o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, embora, por outro lado, muitas apresentem um viés preconceituoso ou assistencialista.

O que chama a atenção, no entanto, é que muitas dessas atividades, destinadas basicamente aos segmentos mais pobres da população, são financiadas com verbas públicas e tratadas como políticas compensatórias. Abordadas como políticas de inclusão, deveriam ser estendidas a todos em lugar de oferecidas para poucos, como costuma acontecer. Assim, ao mesmo tempo em que não assumem a educação musical nas escolas, governos municipais e estaduais (principais responsáveis pelo ensino fundamental) patrocinam práticas musicais, delegando a sua gestão a segmentos da sociedade civil. Não se trata de transferir a função para outros, na medida em que apenas uma ínfima minoria é atendida

por tais iniciativas. Desobrigando-se da responsabilidade de oferecer a todos uma verdadeira educação musical, o Estado destina pequenas verbas ao financiamento de atividades musicais geridas por ONGs. Aos demais, a ampla maioria dos alunos das redes públicas de ensino, resta uma escola pobre para pobres.

Além do poder público, muitas empresas passaram a investir em projetos desse tipo. Algumas com uma visão de responsabilidade social diante da pobreza e exclusão social, outras, provavelmente a maioria, apenas com uma visão de *marketing*. Várias associações comunitárias têm organizado cursos e grupos destinados ao desenvolvimento de práticas musicais, apoiando-se nos próprios meios e lutando com grandes dificuldades. A complexidade desse quadro deve nos alertar para o risco de julgamentos apressados ou generalizações superficiais. O que aqui se pretende problematizar é a renúncia do Estado a uma função educativa que deveria ser encarada como de sua responsabilidade. Se muitas das iniciativas privadas merecem apoio pela seriedade do trabalho que realizam, é importante lembrar o seu caráter limitado, na medida em que elas não pretendem assumir a responsabilidade pelo conjunto da população que deveria ser atendida pelas escolas.

O cenário aqui apresentado parece indicar a inexistência de uma educação musical para todos. Essa conclusão pode ser entendida como um equívoco quando consideramos, de forma mais ampla, a situação das artes nas sociedades capitalistas contemporâneas. Pretendo afirmar que existe uma “educação musical” para todos, e que ela foi assumida pela mídia, uma educação certamente muito diferente da que tem sido defendida pelos professores de música. Segundo Newton Ramos-de-Oliveira (1998, p. 31), “a televisão foi a grande arma para a reeducação da sociedade brasileira. As elites que se amedrontavam em 1964 estavam agora tranquilas: estava instaurada a educação universal e obrigatória a todos os brasileiros – a televisão”.

Não se trata de uma situação especificamente brasileira, considerando que a globalização atinge regiões cada vez mais amplas. Fredric Jameson (2001) tem afirmado que uma das características da pós-modernidade tem sido a fusão entre cultura e economia, e que o capitalismo tardio depende para o seu bom funcionamento de uma lógica cultural. Essa nova lógica cultural, para que possa ser assimilada devidamente, deve ser transmitida por uma pedagogia adequada. A indústria descobriu rapidamente que não basta criar o produto. É preciso criar a demanda, isto é, “educar” o consumidor. Se o cam-

po da cultura foi visto durante séculos como conservando uma relativa autonomia, o desenvolvimento do que Adorno chamou de “indústria cultural”¹ deixa cada vez mais clara a transformação da cultura em negócio. Um negócio, aliás, cada vez mais importante economicamente. Os filmes e a televisão americanos, o *agrobusiness* e os armamentos são, segundo Jameson (2001, p. 50), os principais produtos de exportação da maior potência econômica e militar da atualidade – os Estados Unidos.

A análise da indústria cultural não é o objeto desta reflexão e nem se pretende aqui considerá-la uma agência homogênea ou sem contradições, e nem afirmar que os profissionais da educação e segmentos da sociedade civil não oponham qualquer resistência à ocupação desse espaço educativo pela mídia e pela indústria do entretenimento. Embora os textos de Adorno possam criar, por vezes, a impressão de que a indústria cultural conseguiu criar um sistema fechado que aprisionou a liberdade e as possibilidades de emancipação dos seres humanos, é importante lembrar que ele continuou afirmando a existência de possibilidades de superação da alienação. Outros autores, como Barenboim e Said (2003), enfatizaram o potencial transformador da música e o seu papel educativo.

O estudo da música é uma das melhores formas de conhecer a natureza humana. É por isso que me entristece tanto ver que, hoje em dia, a educação musical praticamente inexistente nas escolas. Educar significa preparar as crianças para a vida adulta; ensiná-las a se comportar e a escolher o tipo de gente que desejam ser. O resto é informação e se pode aprender de um jeito muito simples. Para tocar bem música, você precisa estabelecer um equilíbrio entre cabeça, coração e estômago. E, se um dos três não está presente ou está presente demais, você não pode usá-lo. Existe alguma coisa melhor que a música para mostrar a uma criança como é ser humano? (Barenboim; Said, 2003, p. 40-41).

Esther Beyer (1999, p. 10) chama a atenção para o contraste entre “o grande potencial criativo e musical de nosso povo” e o fato de não se conseguir “ver esta musicalidade emergir no espaço [a escola] que por excelência poderia ampliá-la ainda mais”. A música brasileira tem sido uma das marcas mais reconhecidas da cultura brasileira em todo o mundo.

Trata-se de uma manifestação cultural rica e variada que poderia constituir-se em importante elemento de ligação entre a escola e o ambiente social de origem das crianças, facilitando as relações entre os alunos e as instituições educacionais.

A ampliação das oportunidades escolares para a maioria da população brasileira é fenômeno bem recente, e foi necessário vencer muitas resistências das elites nacionais antes de garantir a democratização do simples acesso de todos à escola. Muito ainda terá de ser feito para garantir uma escola digna para todos, já que persistem diversos mecanismos que criam sérios obstáculos para os que foram historicamente excluídos da educação formal. Segundo Anísio Teixeira (1996, p. 69), “para a escola primária ter as condições adequadas de eficiência, faz-se necessário que se crie um estado de continuidade entre a experiência da criança fora da escola e sua nova experiência no meio escolar”. Nesse sentido, para que a criança se reconheça na escola, a música poderia representar um elemento precioso, estabelecendo uma ponte entre a cultura local com a qual a criança se identifica e a escola.

Cabe ainda lembrar o potencial das práticas musicais como elemento de expressão, comunicação, reflexão e crítica, como espaço de prazer e conhecimento. Kosik (1976), referindo-se aos caminhos pelos quais podemos compreender a realidade, afirma que os meios de que dispomos para alcançarmos “o conhecimento da realidade humana no seu conjunto” são a arte e a filosofia.² A arte não proporciona apenas conhecimento: como prática social que se apóia na memória e na reflexão, que articula teoria e prática, que compreende o momento laborativo e o momento existencial, a arte é um instrumento de transformação da realidade, é práxis.³

Assim, como marca cultural do nosso povo, a música terá sempre um papel numa proposta de educação que não se compreenda como simples treinamento. Nesse sentido, como práxis, a música deve ser considerada elemento indispensável numa proposta educativa voltada para a formação humana de cidadãos livres, capazes de se apropriar do conheci-

¹ O termo “indústria cultural” foi empregado, pela primeira vez, por Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento*, livro publicado em 1947.

² Para Kosik (1976, p. 116), as ciências possibilitam “o conhecimento de setores parciais da realidade humano-social e à comprovação da sua verdade”.

³ “A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. [...] A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria.” (Konder, 1992, p. 115-116).

mento acumulado na nossa época (suas memórias) e de dar prosseguimento criativo à autotransformação histórica da humanidade.

Existem significativas contribuições de pesquisadores que têm refletido sobre a situação da educação musical no Brasil, proporcionando tanto uma razoável clareza das dificuldades a serem enfrentadas, no sentido de atingir não só uma generalização da educação musical aos diversos níveis da educação básica, quanto elementos teóricos e técnicos capazes de garantir a sua qualidade. Diante disso, o que se procura aqui é afirmar a necessidade de considerar que a crise exige simultaneamente teoria e prática, reflexão e ação. Exige práxis.

Creio que já existe um consenso sobre o trabalho da Abem. Essa instituição tem desempenhado brilhantemente a função de promover uma reflexão consistente, estimular a pesquisa e o intercâmbio entre educadores musicais através de encontros e publicações. Por essa respeitável produção, a entidade tem alcançado um significativo reconhecimento não só entre os profissionais da área no Brasil e no exterior, mas da comunidade acadêmica brasileira e das agências de fomento à pesquisa.

Sem pretender que os problemas da pesquisa e da reflexão possam ser abandonados ou relegados a segundo plano, considero que hoje se coloca diante da Abem um novo desafio: o de ampliar a sua atuação, assumindo um papel propositivo em relação à implantação da educação musical nas escolas brasileiras, produzindo propostas viáveis, apontando caminhos e comprometendo-se com

ações concretas. A Abem tem demonstrado ao longo dos seus anos de existência uma capacidade de articular esforços de profissionais de todo o país. A experiência acumulada nesse período e a excelência do seu trabalho credenciam-na a uma ampliação de horizontes.

Para encerrar, gostaria de lembrar mais uma vez Anísio Teixeira (1996, p. 54) quando este autor se referia a um risco que continuamos a correr quando pretendemos introduzir mudanças no nosso cenário educacional:

Tentavam-se reformas, mas, como as mesmas eram de cúpula, e representavam mais veleidades generosas de parcelas intelectualizadas da classe dominante do que movimentos amadurecidos de reivindicação, caíam no vácuo e se desfaziam em formalismos e ficções.

Apesar de advertências como essa, publicada em 1968, muitos são os que acreditam que uma simples mudança na legislação solucionaria os problemas. Soluções no papel não significam necessariamente mudanças na realidade, principalmente quando não se vinculam concretamente a movimentos organizados da sociedade. O Brasil tem uma curiosa tradição – que não deve ser só nossa – de leis que “não pegam”, isto é, que ficam apenas no papel. Outro risco é o da impaciência e o voluntarismo que nos leva a desejar soluções rápidas e definitivas sem considerar suficientemente que só a superfície se agita rapidamente. Se quisermos mudanças reais e profundas teremos de nos debruçar diante da complexidade da situação não para encontrar, mas para construir novos caminhos para a educação musical no Brasil.

Referências

- BARENBOIM, Daniel; SAID, Edward. *Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BEYER, Esther. Fazer ou entender música?. In: _____. (Org.). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 13-31.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/ 96). *Diário Oficial*, Brasília, 12 ago. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte: 1ª à 4ª séries*. Brasília, 1997.
- JAMESON, Fredric. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, A A.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-Oliveira, N. (Org.). *A educação danificada*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: UFSCar, 1998.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

Recebido em 27/01/2005

Aprovado em 10/02/2005

Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios

José Nunes Fernandes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)
jonufer@globocom

Resumo. O objetivo deste artigo é discutir a educação musical de jovens e adultos no Brasil e, particularmente, nas escolas regulares de ensino fundamental municipais da cidade do Rio de Janeiro. A educação de jovens e adultos no Brasil está normatizada pela LDBEN/96 e por leis complementares. Entre os conteúdos curriculares obrigatórios presentes na legislação está a arte, mas nas propostas didático-pedagógicas nacionais, elaboradas a partir da legislação, a arte aparece não só no curso fundamental para crianças como no curso fundamental para adultos, “dividida” em música, artes visuais, teatro e dança. O que torna a educação musical obrigatória nas escolas regulares da educação básica. Aborda-se a história da educação de jovens e adultos no Brasil, a concepção ingênua e a concepção crítica de educação (Pinto, 2000), e a educação musical de jovens e adultos na escola regular hoje (Brasil e Rio de Janeiro – município), com base na literatura, na legislação e nas propostas curriculares nacional e municipal.

Palavras-chave: educação de adultos, educação musical de adultos, programas de educação musical de adultos (Brasil e Rio de Janeiro)

Abstract. This article's main propose is to discuss youth and adult musical education in Brazil by focusing the regular municipal public schools in the city of Rio de Janeiro. Brazilian youth and adult musical education system is established by the law LDBEN/96 and other complementary rules. Arts is part of the main obligatory disciplines proposed by the legislation for children's general basic education, but it is also presented at some national pedagogical programs as a regular discipline for both children and adults, what makes Music a required discipline in regular basic schools in Brazil. This article deals with the history of youth and adult education in the country, the naive as well as the critical education conception (Pinto, 2000), the youth and adult musical education in the regular Brazilian and Rio de Janeiro's municipal schools today. It's based on the field literature, legislation and national/municipal curricular proposals.

Keywords: adult education, adult musical education, adult musical education programs (Brazil and Rio de Janeiro)

Introdução

Esta reflexão focalizará a educação musical de jovens e adultos no Brasil e, particularmente, como ela acontece nas escolas regulares de ensino fundamental municipais da cidade do Rio de Janeiro.

A educação de jovens e adultos no Brasil está normatizada pela LDBEN/96 (Brasil, 1996) e por leis complementares (Brasil, 2000a, 2000b). Entre os conteúdos curriculares obrigatórios (presentes na

legislação) está a arte, mas nas propostas didático-pedagógicas nacionais, elaboradas pelo governo federal a partir da legislação, a arte aparece, não só no curso fundamental para crianças como no para adultos, “dividida” em música, artes visuais, teatro e dança. O que torna a educação musical obrigatória nas escolas regulares da educação básica. Difícil é saber como isso acontece nas 356.439¹ escolas de educação básica existentes no Brasil.

Educação de jovens e adultos no Brasil

Síntese histórica

Até os anos 1950 a educação de jovens e adultos, como hoje, seguiu as idéias da educação como um todo, que acompanhou, por sua vez, as idéias políticas e econômicas. Diferente da educação das crianças, que sempre foi normatizada por lei e prioritária, a educação de adultos tem sido alvo de lutas de interesses de grupos diversos em cada período histórico.

Desde o império, uma vez que no período colonial não se tinha exigência de mão-de-obra instruída, já aconteciam

iniciativas de experiências, através das escolas noturnas para adultos. A partir da República iniciam-se inúmeras campanhas, normalmente de duração curta, descontínuas, sem grande sistematização [...] isso reflete a falta de compromisso do poder público em definir uma política de educação institucional, de forma que as práticas para a área fossem desenvolvidas de maneira sistemática através da rede de ensino regular, como acontece com os demais níveis de escolarização. (Moura, 1999, p. 24).

Somente na década de 30 as políticas voltadas para a educação de adultos são instituídas, visando a alfabetização, “tendo como único objetivo instrumentalizar a população com rudimentos de leitura e escrita” (Moura, 1999, p. 24), provocadas pelo processo de urbanização e industrialização, que exigia a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos. Na década de 1940, considerada como um período áureo para a educação de jovens e adultos no Brasil, segundo Moura (1999, p. 27), acontecem inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de grande valor,² mas, contudo, as práticas pedagógicas referentes ao supletivo, que tinham objetivo maior diminuir os índices da população analfabeta e inseri-la no sistema produtivo, eram “semelhantes às desenvolvidas com as crianças”.

No final dos anos 1950, com base nos movimentos populares, as proposições de Paulo Freire são o grande passo para o avanço das idéias sobre a educação de adultos, as quais defendiam e objetivavam uma educação de adultos que “estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política” (Moura, 1999, p.

28).³ Nos anos 1960 e 1970 a concepção instrumental de alfabetização ganha força, e as ações do período militar refletem a proibição da proposta de Paulo Freire (Moura, 1999). Paiva (1972, 1985) mostra que em tal período de repressão política as práticas de alfabetização do poder público centravam-se nas preocupações políticas, econômicas e ideológicas, deixando de lado pelo Ministério da Educação (MEC) os programas de alfabetização de adultos, o que fez com que a Unesco interviesse. As práticas pedagógicas, guiadas pelos americanos, visavam uma “concepção de alfabetização como um processo de aquisição de uma técnica de decodificação oral (para escrever) e de decodificação escrita (para ler)” (Moura, 1999, p. 33), considerando o aluno como uma *tabula rasa*, conforme explicitaremos a seguir, numa concepção ingênua de educação.

Nas décadas de 1980 e 1990 não muda muita coisa, embora sejam apresentadas situações paradoxais. Primeiro, a definição de políticas e as suas execuções por parte do governo federal, tendo em vista as exigências político-econômicas. Segundo, uma série de propostas e práticas, governamentais e não governamentais, passam a constituir um cenário de múltiplas e diferenciadas ações pedagógicas. Na década de 1980, especialmente, segundo Moura (1999), inúmeros educadores exilados, inclusive Paulo Freire, voltam ao Brasil e se inicia uma abertura democrática também na educação, que inclui uma reorganização e mobilização da sociedade civil, fazendo surgir os movimentos populares, novos partidos políticos e o movimento sindical. Nessa trama se instala, na educação, a concretização do movimento de educação popular e o Método Paulo Freire. A Constituição Nacional de 1988 passa a garantir a extensão da obrigatoriedade de educação básica para jovens e adultos, e com a elaboração da nova LDBEN/96 e dos documentos curriculares oficiais e de outras leis que normatizavam a educação de adultos,⁴ já na década de 2000 há um grande desenvolvimento nacional e nos estados e municípios de tal tipo de educação.

Concepção ingênua e concepção crítica de educação

Existem duas concepções de educação: a ingênua e a crítica (Pinto, 2000). A concepção ingê-

¹ Fonte: MEC/INEP, incluindo educação infantil (creches e pré-escolas), educação fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

² Entre elas a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), as primeiras obras referentes ao ensino supletivo, a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dentre outras.

³ Para saber mais sobre isso, sugiro a consulta da obra Paulo Freire: uma Biobibliografia, de Moacir Gadotti (1996).

⁴ Não podemos negar a contribuição trazida pela Conferência Internacional sobre Educação de Adultos de Hamburgo, realizada em 1997.

nua vem de uma *consciência ingênua*, que não parte da realidade, mas sim de idéias concebidas por ela mesma. A concepção crítica procede de uma *consciência crítica*, sendo uma representação do mundo exterior e de si mesma, pautada na compreensão de mundo no qual ela está inserida. Tal consciência torna-se verdadeiramente autoconsciência, pois percebe seu conteúdo como pertencente ao mundo real, material, histórico, nacional, no qual se encontra. Assim, ela percebe seu conteúdo em função das condições históricas e sociais de sua realidade.

A concepção ingênua de educação, como afirma Pinto (2000), é sempre nociva, uma vez que, por não levar em consideração a essência do processo real, torna-se fonte de equívocos, desperdícios e intentos frustrados. A pedagogia ingênua considera o educando como ignorante (criança e o adulto das classes populares), como puro “objeto” da educação, supondo que o educador deve “formar [...] o aluno [...] concebendo-o como massa amorfa à qual compete dar a forma viva, o saber” (Pinto, 2000, p. 61). Um tipo de alienação, ao considerar o aluno como objeto, não reconhecendo nele a condição de ser humano, de sujeito, que deve ser educado não pela imposição de idéias, mas sim com base em um diálogo esclarecedor. É uma concepção de educação que se pauta na pura transferência de um conhecimento acabado.

Supõe que o professor é apenas o transmissor de uma mensagem definitivamente escrita, de um conjunto de noções, de acordo com determinado método, e que essa mensagem não se modifica com as condições de tempo e lugar, com os interesses do educador e com o mesmo ato de ser transmitida. A principal nocividade desta atitude está em preceituar limites ao processo pedagógico, em dar caráter absoluto às divisões em graus, níveis, carreiras, etc. (Pinto, 2000, p. 62).

A concepção crítica de educação é definida pelo modo crítico de pensar, sendo a antítese da concepção ingênua de educação. Segundo Pinto (2000, p. 63), um pensar referente ao caráter social do processo pedagógico (objetividade), ao “caráter vital da educação como transformação do ser do homem” (“concretidade”), à educação como processo (historicidade) e à educação como ato social que envolve o ambiente humano – o país, o mundo e os fatores culturais e materiais.

Ao contrário da concepção ingênua e sua nocividade, a concepção crítica é dotada de funcionalidade e utilidade, uma vez que produz a transformação do homem e da realidade. Pinto (2000, p. 63-

64, grifo do autor) mostra três aspectos básicos de tal concepção: 1) “o educando como sabedor e desconhecedor”: isso implica, por exemplo, que o adulto analfabeto é na verdade um homem culto, pois não sabe ler e escrever, mas não é um desconhecedor absoluto; 2) “o educando é o sujeito da educação (nunca o objeto dela)”: a concepção ingênua de educação rebaixa o educando a objeto, um ser passivo, desconhecedor; o autor mostra que isso é “*moralmente insultante*”, pois ignora a dignidade de qualquer ser humano; “*antropologicamente errôneo*”, uma vez que descarta que o aluno é portador de cultura, é dotado de pensamento em função de seu contexto; “*psicologicamente esterilizante*”, porque traz consigo desânimo, inibição e desmotivação; “*pedagogicamente nocivo*”, pois desconsidera o saber do aluno como ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos; e 3) educar é somar conhecimento aos que o aluno já possui, é uma proporção entre conhecimento e desenvolvimento.

Levando em conta o conceito de saber, uma crítica deve ser considerada a ele na concepção ingênua de educação. Ela o considera como “conjunto de conhecimentos absolutos, abstratos, a-históricos”, sem relacionamento algum com a realidade. Para a concepção crítica de educação, o saber é “o produto da existência real, objetiva, concreta, material do homem em seu mundo” (Pinto, 2000, p. 65). Esse saber é, então, relativo, concreto, existencial, empírico, racional, histórico, não dogmático e fecundo (pois gera sempre outros conhecimentos, ao contrário do caráter contemplativo ou ornamental⁵). Portanto, o saber crítico é transformador da realidade.

A educação musical de jovens e adultos na escola regular hoje

A educação musical de adultos feita na escola regular aproxima-se, em teoria e prática, da feita com crianças. Os documentos curriculares nacionais e do município do Rio de Janeiro apontam isso. Torna-se um grande erro ou equívoco.

As particularidades da educação musical de adultos são apontadas por Coffman (2002) e levam em consideração o desenvolvimento cognitivo e psicossocial do adulto, através de práticas formais, não-formais e informais, considerando seis tipos de participação: diletantes, recreativas, por *hobby*, amadoras, como aprendiz ou profissionais. As participações diletantes e recreativas pode ser exemplificadas como cantar ou tocar um instrumento; as

⁵ A proposta triangular aplicada à educação musical é assim; alguns autores mostram que com ela houve um esvaziamento dos conteúdos da educação musical.

por *hobby* e amadoras como tocar ou cantar sempre nas horas vagas, mas com sistematização e seriedade; e as de aprendiz e profissionais como ter a música como aula curricular obrigatória, como trabalho ou como participante efetivo de conjunto musical com intenção profissional. Coffman (2002) mostra ainda que um dos aspectos que não podem ser desconsiderados é a colaboração e o respeito entre os aprendizes, elemento fundamental para a socialização e motivação. Trata-se de uma educação musical diferente da desenvolvida com crianças. Por isso, a formação do educador musical deve ser diferenciada. Precisamos formar educadores específicos para a educação musical de adultos, e não só de crianças. Além disso, os pesquisadores deveriam explorar mais o campo da educação de adultos, para dar suporte aos educadores musicais no que toca ao processo de aprendizagem da música durante o percurso de vida humano, incluindo a idade adulta e a velhice, e não somente a infância.

Brasil

Como já foi dito, no Brasil a educação musical de jovens e adultos, incorporada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), está normatizada pela LDBEN/96 e por leis complementares, uma vez que a inclusão da arte nas leis gerais da educação, e, conseqüentemente, na legislação específica da Educação de Jovens e Adultos, fez com que o material didático do MEC e do município do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 1999) apresentassem a música como componente curricular obrigatório.

O documento nacional – *Proposta Curricular para o 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos. Volume 3: Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física* (Brasil, 2002, grifo meu), apresenta a música como componente da arte, junto com as artes visuais, dança e teatro. Os objetivos do ensino da arte na EJA são amplos e abrangentes em todos os sentidos (informações, aspecto social e psicológico, etc.). Os conteúdos apresentados são divididos em “conceituais”, “procedimentais” e “atitudinais” (Brasil, 2002, p. 140).⁶ São eleitos como

“eixos de aprendizagem” (Brasil, 2002, p. 141) o produzir, o apreciar e o contextualizar, relacionados diretamente com a proposta triangular,⁷ assim como o PCN-Arte de ensino fundamental.

O ensino da música é tratado da mesma forma, sendo que o fazer se refere à criação musical, “em experimentar os sons do corpo, da voz, dos instrumentos, de objetos sonoros, entre outros” (Brasil, 2002, p. 161). O apreciar é tido como apreciação de músicas através de vídeos e gravações, principalmente, mas também de apresentações ao vivo de músicas nacionais e internacionais. O contextualizar refere-se ao conhecimento do tempo e espaço das obras musicais “investigadas”, envolvendo ainda a “reflexão sobre as músicas que os alunos escutam e produzem e a sua relação com as estratégias da indústria cultural” (Brasil, 2002, p. 162, 163).

Rio de Janeiro (município)

Na cidade do Rio de Janeiro, no que diz respeito à educação pública municipal, a educação de jovens e adultos foi implantada inicialmente em 1985 em 20 Centros Integrados de Educação Pública – CIEP’s, para pessoas de 14 a 20 anos (Rio de Janeiro, 2003e). Posteriormente, a partir de 1987, a proposta inicial foi ampliada para além da alfabetização, tendo sua organização em dois blocos, sem reprovação. Em 1988 passou a funcionar também no ensino regular noturno – Resolução nº 314, “N” de 07 de março de 1988 (Rio de Janeiro, 2003e) –, atuando em 26 unidades. No ano de 1998, com um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação (SME), MEC e Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), implanta-se o Programa de Educação Juvenil (PEJ) com a terminalidade até o ensino fundamental. PEJ I (1ª à 4ª série – primeiro segmento) e PEJ II (5ª à 8ª série – segundo segmento),⁸ “segundo ambos o pressuposto de um ensino não seriado, em blocos e progressivo” (Rio de Janeiro, 2003e, p. 8). Um ponto interessante é que se tentou não reproduzir “à noite o que acontece de dia” (Rio de Janeiro, 2003e, p. 9). Mas hoje em dia o PEJ funciona somente no turno noturno, mas o trabalho

⁶ A meu ver essas categorias, presentes na literatura na última década, nada mais são do que uma releitura dos domínios eleitos por Bloom: cognitivos, psicomotores e afetivos (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972; Bloom et al., 1972; Rodrigues Júnior, 1997).

⁷ A “proposta triangular” está centrada em três diretrizes, através das quais o conhecimento em arte é adquirido com inter-relacionamento entre fazer, apreciar e contextualizar historicamente a arte. E não se pode dizer que, tomadas separadamente, cada área corresponde à “epistemologia da arte” (Barbosa, 1991, p. 32). A base da proposta pode ser vista em três aspectos: 1) o fazer artístico: a atividades de produção e criação; 2) a leitura da obra de arte: atividades de apreciação; e 3) a história da arte: atividades de contextualização histórica da obra apreciada.

⁸ Estabeleceram-se para o PEJ I idades de 14 a 22 anos, e para o PEJ II de 14 a 25 anos.

foi ampliado para 55 escolas,⁹ e em 2002 para 81 escolas.¹⁰ Em 1999 o PEJ teve reconhecimento do Conselho Municipal de Educação (Rio de Janeiro, 1999).¹¹

A proposta didática foi determinada já no parecer de 1999 e inclui as “Linguagens Artísticas” somente no segundo segmento (5ª à 8ª série), da mesma forma que é no ensino fundamental diurno, para crianças, oferecido pela SME. O Núcleo Curricular Básico – Multieducação (Rio de Janeiro, 1996), feito para o ensino de crianças, é determinado pela SME como parâmetro para o PEJ, uma contradição aparente do dito com o feito e normatizado.¹² Será que os parâmetros infantis devem ser os mesmos para os do adulto? A quantidade de informação musical dos adultos é muito diferente. Isso muda totalmente a concepção de educação. Se for assim, estaremos inseridos numa concepção ingênua de educação, a qual enfatiza que o aluno é uma *tabula rasa*, ou seja, um ignorante musical, em todos os aspectos.

No PEJ II (5ª à 8ª série) as “Linguagens Artísticas” são incluídas, e, no caso, a Música,¹³ obrigatória no ensino municipal carioca, chamada de Educação Musical,¹⁴ realizada por professores concursados e formados em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música. Na proposta didático-pedagógica do PEJ II (Rio de Janeiro, 2003c)¹⁵ cada componente curricular possui 60 horas-aula por ano,¹⁶ assim as “Linguagens Artísticas” teriam 60 horas-aula anuais, o que não acontece, como veremos a seguir, e estando presentes somente no bloco I, ou seja, na 5ª e 6ª série.

A metodologia normatizada pela documentação municipal trata da descrição do PEJ; nos deteremos ao PEJ II, no qual a educação musical está incluída. O documento – *PEJ I e PEJ II – Descrição* (Rio de Janeiro, 2003c) – inicialmente trata da duração, da faixa etária, da educação presencial, da avaliação e da matrícula. Mostra em seguida a organização em dois blocos, cada um com 870 horas, nos

quais a educação musical está presente somente no bloco I (5ª e 6ª séries), com 60 horas-aula por ano, mas dividido em três “unidades de progressão” totalizando assim, no bloco, 180 horas. O documento ainda prega a metodologia (uso do Currículo Multieducação) e a avaliação, “feita pela equipe de professores a qualquer momento do curso” (Rio de Janeiro, 2003c, p. 24). Finalmente, é demonstrada a “dinâmica da escola”: cada aluno terá 4 horas-aula diárias de cada componente curricular por semana, sendo que as “Linguagens Artísticas” acontecem na sexta-feira. Toda semana será reservado um dia para a reunião dos professores, o que sempre acontece na sexta-feira. A sexta-feira também é o dia para se realizar o Centro de Estudos, fazendo com que não ocorra a aula de música sistematicamente. Isso é comprovado também no documento Circular E/DGED/PEJ nº 7, de 30 de Janeiro de 2003 (Rio de Janeiro, 2003d), quando é dito que “o Centro de Estudos do PEJ II [o qual tem aulas de música] deverá acontecer às 6ªs feiras [...] Professores de Linguagens Artísticas e Línguas Estrangeiras deverão participar de um Centro de Estudos por trimestre”. Assim, além do Centro de Estudos, as sextas-feiras também são usadas para a reunião dos professores.

Conclusões e recomendações

Algumas críticas podem ser feitas em relação ao texto do governo federal, mas nos deteremos em duas delas. A primeira se refere ao fato de “fantasiar” um aspecto emotivo, ou melhor, de felicidade na aula de música. “O aluno revela, no brilho nos olhos, a felicidade de constatar que a arte musical está a seu alcance” (Brasil, 2002, p. 161). Com isso, questionamos: a aula de música deve ter efeito catártico? Isso não seria um disfarce para esconder que o novo cria emoção em quem não sabe nada, ou seria uma infantilização do processo? A segunda se refere ao fato do texto afirmar que os alunos da EJA “possuem repertório restrito” (Brasil, 2002, p. 162). Restrito em que sentido? O da música erudita que o

⁹ Em 2001 havia 15.639 alunos matriculados (Rio de Janeiro, 2003e).

¹⁰ Com 23 mil alunos (Rio de Janeiro, 2003e).

¹¹ “Que dá caráter de terminalidade, com garantia de documentação retroativa a 1998 para todos os jovens e adultos que freqüentaram tal modalidade de ensino.” (Rio de Janeiro, 2003e, p. 8).

¹² Aqui não se trata de criticar o Multieducação, uma vez que ele é exemplo digno de ser seguido (ver Fernandes, 1998).

¹³ A prefeitura contrata professores de Música, Teatro e Artes Plásticas, mas é difícil em cada escola encontrarmos os três; geralmente encontramos um deles, ficando a escola, assim, carente das outras habilitações.

¹⁴ Tanto no ensino diurno como no noturno (PEJ).

¹⁵ O PEJ II é formado por dois blocos, I e II, compreende 870 horas, 100 alunos por cada unidade escolar, máximo de 30 alunos por “grupamento” (turma), compreendendo no bloco I: Língua Portuguesa, História/Geografia, Matemática, Ciências e Linguagens Artísticas, e no bloco II: Língua Portuguesa, História/Geografia, Matemática, Ciências e Língua Estrangeira Moderna (Rio de Janeiro, 2003c).

¹⁶ Ver na nota anterior os componentes curriculares de cada bloco.

documento enfatiza? Isso faz com que vejamos a clara ligação com uma concepção ingênua de educação, na qual o aluno adulto e das classes populares é tido como ignorante. No caso da música, ignorante se refere ao conhecimento da música erudita. Isso remete a outro ponto crítico, que aparece no fato de adotar a proposta triangular, acusada por alguns autores de esvaziar os conteúdos da educação musical e desprezar o fazer (a execução) e, conseqüentemente, a técnica.

No município do Rio de Janeiro, da mesma forma, comprova-se uma ligação com a concepção ingênua de educação. Isso pode ser visto quando verificamos que as práticas pedagógicas usadas com os adultos são semelhantes às desenvolvidas com as crianças. Um grande engano ou um equívoco?

Concluindo, levantamos aqui cinco problemas em relação à EJA na cidade do Rio de Janeiro. O primeiro, referente à adoção da proposta curricular da educação de crianças para a educação de adultos (Rio de Janeiro, 2003a, 2003b, 2003c), como dito anteriormente. O segundo, o fato da aula de música acontecer nas sextas-feiras, juntamente com a reunião de professores e com o Centro de Estudos. O terceiro, o fato de os alunos considerarem a música como disciplina não obrigatória – juntando-se aí o fato das reuniões e do Centro de Estudos funcionarem no dia da aula de música –, e daí não freqüentarem as aulas, o que é relatado pelos professores de música que atuam no PEJ II (Nogueira, 2004). O quarto é o fato da música estar presente somente nas 5^{as} e 6^{as} séries, fazendo com que de 1^a à 4^a e na 7^a e 8^a não tenha aula de música. Na normatização nacional é também assim, a arte se encontra unicamente no segundo segmento, mas de 5^a à 8^a e não somente nas 5^{as} e 6^{as} séries, como é o caso das escolas municipais do Rio de Janeiro. Assim, há amparo na norma nacional para isso, para essa “diminuição”, mas não tanto como no Rio de Janeiro. Refletimos aqui sobre tal aspecto. Por qual motivo a arte é tão “diminuída” nas propostas pedagógicas governamentais e, conseqüentemente, nas práticas escolares? A nosso ver, isso é traduzido em preconceito e discriminação, a arte é tida como “menor”, mais fraca, de menor importância entre as disciplinas escolares. Isso foi afirmado pelo professor Sérgio Figueiredo no Fórum 2 do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – realizado no Rio de Janeiro, em outubro de 2004 –, quando mostrou que a música/arte é uma atividade periférica na escola. O quinto é adotar, portanto, uma concepção ingênua de educação que rebaixa o educando a objeto, um ser passivo, um desconhecedor. E isso é “*moralmente insultante*”, “*antropologicamen-*

te errôneo”, “*psicologicamente esterilizante*”, e “*pedagogicamente nocivo*”.

Os desafios são muitos. O maior deles é, sem dúvida, abandonar a concepção ingênua de educação e adotar um modo crítico de pensar, um pensar com caráter social, para a transformação do homem. A educação como ato social que envolve o ambiente (o país, o mundo e os fatores culturais e materiais), sendo, portanto, localizada e datada. Assim, a EJA, e todo tipo de educação, seria dotada de funcionalidade e utilidade, uma vez que produziria a transformação do homem e da realidade.

Esse desafio leva em conta alguns aspectos básicos. No caso da educação musical da EJA devemos considerar o adulto como conhecedor, uma vez que, embora ele não saiba ler e escrever, ele obrigatoriamente tem um conhecimento musical adquirido pela enculturação. Considerar o educando como sujeito da educação (nunca objeto dela, como é o caso da concepção ingênua de educação que rebaixa o educando a objeto, um desconhecedor). Educar musicalmente é somar conhecimento musical aos que o aluno já possui, e nunca partir do zero, pois o zero na educação musical de adultos não existe.

A adoção da proposta triangular no documento de educação musical do governo federal torna-se contrária à concepção crítica de educação: nesta o saber é relativo, concreto, existencial, empírico, racional, histórico, não dogmático, e fecundo (pois gera sempre outros conhecimentos); com tal adoção, de uma concepção ingênua de educação, o saber é, ao contrário, contemplativo ou ornamental. Portanto, não transformando a realidade. Além disso, outro ponto de afinação entre a adoção da proposta triangular e uma concepção ingênua de educação se refere ao contrário do que Coffman (2002) aponta, como já foi dito anteriormente: ela, assim como o documento como um todo, não preza a colaboração e o respeito entre os aprendizes, elemento fundamental para a socialização e motivação, mas os tornam diferentes. Isso foi afirmado na palestra de abertura do XIII Encontro da Abem no Rio de Janeiro pela Dr^a Sandra Corazza, o padrão modelar impresso pelo documento oficial mostra que os adultos são diferentes, são tratados como “os outros”, “os estranhos”, e que devem ser modelados a um padrão único, apontando que a diferença é usada para inferiorizar e para ofender. Assim, todas as diferenças se tornam ultrajantes. E isso se liga a uma concepção ingênua de educação. É assim que vejo a educação musical de jovens e adultos no documento oficial da União e na prática das escolas municipais do Rio de Janeiro.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e nossos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. *Taxonomia dos objetivos educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BLOOM, B. S. et al. *Taxonomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano 84, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 ago. 2004.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 ago. 2004.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos. *Proposta Curricular para o 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos: volume 3: Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física*. Brasília, 2002.
- COFFMAN, Don D. Adult education. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. *The New Handbook of Research on Music Teaching And Learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 199-209.
- FERNANDES, José Nunes. *Análise da didática da educação musical nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Unesco: Instituto Paulo Freire, 1996.
- MEDEIROS, Flávio Gomes T. *O adulto fazendo música: em busca uma nova abordagem na educação musical de adulto*. Dissertação (Mestrado em Música)—Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1998.
- MOURA, Tânia Maria de M. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL, 1999.
- NOGUEIRA, Alexandre Hudson. *Aspectos da educação musical para adultos no ensino noturno das escolas municipais do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Música)—PPGM, Unirio, Rio de Janeiro, 2004. Em andamento.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1972.
- _____. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 79-87.
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação: núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro, 1996.
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação/CEB. Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 03/99. Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, ano 13, n. 17, p.16-17, 7 abr.1999.
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Parâmetros curriculares do PEJ I e II*. Rio de Janeiro, 2003a.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. *PEJ I e PEJ II em ação*. Rio de Janeiro, 2003b.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. *PEJ I e PEJ II: descrição*. Rio de Janeiro, 2003c.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Circular E/DGED/PEJ nº 07. Assunto: Orientações sobre o funcionamento do PEJ. 30 jan. 2003d. Documento de circulação interna.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. *PEJ: breve histórico*. Rio de Janeiro, 2003e.
- RODRIGUES JÚNIOR, José F. *A taxonomia dos objetivos educacionais: um manual para o usuário*. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

Recebido em 29/12/2004

Aprovado em 09/01/2005

Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação

Vânia Müller

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
vmuller@linhalivre.net

Resumo. Este texto traz uma contextualização sociopolítica dos cenários propostos para este Fórum, a Escola e os Projetos Comunitários e Sociais, no que se configuram dentro do sistema neoliberal e como se encontram em relação ao 'Estado mínimo'. Procuo argumentar sobre a responsabilidade da universidade na formação de educadores musicais cientes e atentos aos determinismos da ordem mercadológica. Procuo instigar o desejo de uma formação que os empodere a intervir nas realidades de cada um destes contextos, e a se implicar com seus respectivos modos de vida.

Palavras-chave: o Estado mínimo na escola e nos projetos sociais, formação de educadores musicais, educação musical

Abstract. This text presents a social and political contextualisation of the scenarios proposed by this Forum, the school and the social and communities projects; in the way they configure themselves inside the new liberalism system and how they are related to the 'minimum State'. I try to claim about the responsibility of the university in the education of conscious and attentive music educators in relation to the determinism of the market logic order. I try to provoke the wish for a kind of education that empowers music educators to intervene in the realities of each one of these contexts, and to implicate themselves with their respective life styles.

Keywords: the minimum State in the School and Social Projects, education of music educators, music education

[...] aparecem mais distintamente as ameaças que nossas sociedades produtivistas fazem pairar sobre a espécie humana, cuja sobrevivência nesse planeta está ameaçada, não apenas pelas degradações ambientais, mas também pela degenerescência do tecido das solidariedades sociais e dos modos de vida [...] que convêm literalmente reinventar. (Guattari, 2000, p. 32-33).

O título do Fórum 3 do XIII Encontro Nacional da Abem, "Escolas, Projetos Comunitários e Sociais: da criança ao idoso" me agrada bastante, por sua pertinência, a meu ver, com reflexões necessá-

rias hoje a se fazer, para quem olha de forma contextualizada social e politicamente para as escolas, para quem olha de forma contextualizada social e politicamente para os projetos comunitários e sociais, e para as pessoas, para o ser humano que está nesses dois cenários, independentemente de quaisquer categorizações; ou seja, é um título que tem toda pertinência para quem não vê de forma desconectada esses segmentos sociais e para quem, por princípio, entende como natural que a música esteja presente ao longo da vida humana. Não por

acaso, a carta do III Fórum Mundial da Educação, ocorrido em julho de 2004, em Porto Alegre, propõe, no item 13: “Exigir a democratização da gestão das instituições públicas e das políticas sociais, em especial as educacionais, relacionando-as a políticas intersetoriais que as complementam, fortalecendo as comunidades educativas”, o que reitera os imbricamentos contextuais entre estas instituições – escola/projetos sociais – e, podemos dizer, fortalece o nosso título do Fórum 3.

Particularmente pra mim, o título é um convite a refletir sobre as responsabilidades públicas em cada um delas, a partir de um olhar sobre como se configuram e das funções que passaram a exercer no atual contexto da lógica do mercado, a lógica do mundo neoliberal.

No que veio se configurar, hoje, a escola? No que se configura, na atualidade, o que chamamos “projetos comunitários e sociais”? Que expectativas e necessidades têm as pessoas desses espaços e em que medida são atendidas? Como está sendo tratado o ser humano em cada um desses cenários? A educação musical acredita poder intervir nas realidades de cada um desses contextos?

Deixando essas questões no ar, eu quero fazer uma incursão no que representa, hoje, no Brasil, o lugar onde acontecem os projetos comunitários e sociais, o denominado *terceiro setor*, a partir de alguns dados numéricos e, também, de algumas análises de pesquisas que trazem uma visão, a meu ver, esclarecedora e determinante para nós que temos esse setor como um vasto campo de atuação, e que temos dedicado tempo de trabalho e reflexão sobre ele, inclusive trazendo-o nos títulos dos últimos encontros da Abem.

Segundo Maria Carmelita Yazbek, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC/SP, docente e pesquisadora no programa, no seu artigo *Terceiro Setor e a Despolitização da Questão Social Brasileira*, no Brasil, o terceiro setor compõe-se de, aproximadamente,

220 mil entidades beneficentes, religiosas ou laicas, associações, institutos, fundações (empresariais ou não), organizações não governamentais (ONGs), e outras organizações diversas [...] que atendem aproximadamente 9 milhões de pessoas, com um orçamento estimado em 9 bilhões de dólares. (Yazbek, 2002, p. 276).

E ela chama a atenção para não esquecermos de que os recursos que garantem financeiramente o funcionamento da quase totalidade dessas entidades são provenientes do próprio Estado. Ela afirma:

Numa clara adesão às teses neoliberais do Estado mínimo, os financiamentos públicos a estas entidades configuram-se como subsídios em troca de serviços prestados em um contexto caracterizado pela omissão quanto ao efetivo controle da qualidade destes serviços. Neste contexto, as propostas neoliberais, em relação ao papel do Estado no âmbito da questão social, são propostas reducionistas, que esvaziam e descaracterizam os mecanismos institucionalizados de proteção social. Assim sendo, desestruturam-se políticas no campo social e ganha força a defesa de alternativas privatistas [...]. Coloca-se para a sociedade a tarefa de enfrentar a pobreza e a exclusão social. (Yazbek, 2002, p. 279).

Assim, na lógica do Estado mínimo, também se coloca para os trabalhadores em educação a responsabilidade de cuidar da escola e de fazê-la funcionar. Não é raro ver que o Estado não se preocupa em avaliar a sua escola, que não garante qualidade de ensino minimamente, que não se interessa em saber quais paradigmas ético-educacionais estão formando suas crianças e jovens – os futuros cidadãos do Estado – alheio ao fato de que há, sempre, um paradigma ético educacional por trás e à frente de toda ação – e omissão – na escola. Resulta que se tem uma escola contingente, onde professores e direções passam a se ocupar, também, em envolver pais e comunidade nas rifas, nas festas, nas campanhas em geral, para angariar materiais, merenda, construir mais uma sala de aula, adquirir um vídeo, etc., assim como há os professores mais afoitos que saem a pedir, em geral a empresas de alguém conhecido, algum equipamento, um computador ou um armário, como eu já pude presenciar em diferentes cidades de Santa Catarina. E aí eu perguntaria, se o Estado é o primeiro setor e o mercado o segundo setor, qual é mesmo o setor da escola? Não me surpreenderia o fato de alguma ONG estar se ocupando com alguma escola pública.

O fórum político público, nacionalmente ocupado antes pelas discussões sobre direitos humanos, qualidade de cidadania, garantias trabalhistas na legislação, segundo Telles (1998, p. 19), “não por acaso é hoje ocupado pelo discurso humanitário da filantropia”. E o cenário educacional pega uma carona que não pediu. O discurso “humanitário da filantropia” englobou a escola. No fórum político público, onde se deveria construir e pensar – permanentemente – qual educação se quer para este país, no fórum político público, onde se deveria amadurecer seus objetivos e as formas de garanti-la a todos, na sua melhor qualidade, o discurso e a prática são assistencialistas: são propostas campanhas de arrecadação e reutilização de material escolar; fala-se que lugar de criança é na escola, para não ficar na rua, e não pelo que a escola pode empoderá-la,

emancipá-la em sua história, dignificar sua humanidade; amplia-se o número de horas da criança na escola, porque ali poderá ter mais refeições, mais atividades, mais companhia, alguma segurança, “atendimento”.

Então, aqui eu deixo outra pergunta: no sentido político, é mera coincidência o que há, por um lado, entre o atendimento, ou a assistência contingente dada à escola, e, por outro lado, os projetos sociais comunitários?

A partir dessas questões, eu toco em um ponto que levantei no encontro do ano passado, sobre a nossa responsabilidade enquanto formadores de educadores, uma vez que participamos da construção de sua visão de mundo, que, por sua vez, ao saírem da universidade, vão participar da construção da visão de mundo de muitas crianças e jovens. Porque é durante a formação que a falta de contextualização política do sistema educacional e suas respectivas responsabilidades, a falta de orientação do que é ético e de que existe, sim, o que é inaceitável, que o engodo construído pelo discurso e pela prática do neoliberalismo pode estar sendo reproduzido e perpetuado. Como, por exemplo, a hipocrisia do discurso moralista sobre o dever de atender os menos favorecidos e os pobres, que se configura já num ideário e tem lugar certo nessa estrutura de sociedade. Maria Yaszbeck (2002, p. 282) fala que

é inegável que o avanço do ideário da “sociedade solidária” vem se colocando como alternativa face à limitada ação social do Estado no neoliberalismo. [...] O reconhecimento dos direitos sociais e de sua universalidade é substituído nesta ótica pelo dever moral de atender à pobreza.

Ora, precisamos falar sobre isso nas aulas, precisamos ajudar a ver e buscar ver, juntamente com os alunos, a realidade de fato, por trás do que nos é visível e tenta se afirmar como “natural”. De certa forma, somos todos frágeis, em alguma medida, quando se trata da “astúcia do capitalismo”, como nos fala Peter McLaren (2000, p. 52) que “parece interminável e seus mecanismos de produção e troca, inquestionáveis e incontestáveis”. Mas os alunos, como ele coloca, comentando sobre a responsabilidade dos formadores de educadores,

são particularmente vulneráveis a estes tempos perigosos, já que são capturados em teias de significado desconhecido, motivados a lembrar de maneiras específicas e silenciosamente orientados através de comerciais, dos meios de comunicação e de “outros” meios políticos e religiosos a responder à lógica do fetichismo da mercadoria como se isso fosse algo natural. (McLaren, 2000, p. 52).

Deve fazer parte da formação que damos instigar a curiosidade sobre o que está por trás da escola pedinte; da ONG que permite usar a imagem do que há de trágico na vida das crianças e jovens com os quais atua por políticos em campanha; de como entidades religiosas que dizem não ter fins lucrativos conseguem empregar milhares de funcionários com salários mínimos, e o que está por detrás da implicação do Estado com essas coisas. Não para polemizar no vazio, mas para alertar que há um deslocamento do cenário político público de questões que são nacionais – como a pobreza, como a educação – “para o lugar da não política, onde [ela] é figurada como dado a ser administrado tecnicamente ou gerido pelas práticas da Filantropia” (Telles, 1998, p. 15). Não para polemizar no vazio, mas para reorientar, para conduzir a um sentido comum do que seja ético nas relações sociais, no que é estatal, e na formação dos futuros educadores musicais. Sobre o sentido comum, Eduardo Galeano (2004, tradução minha) fala que “a verdadeira educação, a que provém do sentido comum e ao sentido comum conduz, nos ensina a lutar pela recuperação de tudo o que nos tem sido usurpado”.

Há um aspecto legal da realidade que os futuros educadores musicais vão encontrar, que também vejo como importante considerar: uma legislação que garante isenção de impostos, as leis nº 9.732, de 11 de dezembro de 1998, e nº 9.970, de 23 de março de 1999, que garantem a normatização do acesso de organizações tidas como sem fins lucrativos às verbas públicas e a normatização da redução do papel do Estado na orientação, nas decisões e na responsabilidade com as políticas sociais.

E aí temos que lançar a ele essa pergunta: a que setor você acha que pertence a escola? Porque ele pode trabalhar nos dois cenários, e deve começar, na graduação, a estabelecer relações entre eles, tecer a sua rede de constatações a partir, por exemplo, da caracterização de cada um desses espaços públicos, enquanto valorização das pessoas que os freqüentam; deixá-lo pensar buscando responder em que medida a escola e o projeto comunitário/social têm o ser humano como parâmetro; deixá-lo chegar às medidas e aos modos de como a música, às vezes, está servindo à lógica desumanizadora do capital, nos dois contextos. E, a partir daí, como ele imagina que deverá atuar em cada um. E, se trouxermos questões do Fórum Mundial de Educação para a nossa área, poderemos perguntar: como se constitui uma educação musical que realize as rupturas políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias para romper com a lógica do capital? Que

educação musical é preciso construir tendo o ser humano como parâmetro?

Parece-me que um dos maiores desafios, nesses “tempos perigosos”, como denomina McLaren (2000), é recompor a dimensão da dignidade humana. Porque é ela que tem sido atacada, é a dignidade humana que se esvai na legitimação da política, do discurso e da socialidade engendrados do pensamento neoliberal que, “reconhecendo o dever moral de prestar socorro aos pobres e inadaptados à vida social não reconhece seus direitos sociais” (Yazbek, 2002, p. 281). E somos nós, os formadores, que os empoderamos para uma educação musical que contemple a dignificação humana, na escola ou em ações sociais – ou não; mas nós temos, sim, a oportunidade de fazê-los se interessar e acreditar que eles têm o pleno direito de perguntar, de conhecer e participar do que é público. Eu, particularmente, trabalho perseguindo o desejo do aluno pela coisa pública. Deixo-os saber que milhares de pessoas no mundo acreditam que “os Estados têm a obrigação de garantir de forma universal e gratuita, sem discriminação ou exclusão, o pleno direito a uma educação pública emancipatória, em todos os níveis e modalidades” como consta no 4º princípio da Carta do III Fórum Mundial de Educação, de julho de 2004.

A meu ver, os projetos de Extensão Universitária representam espaços férteis para se tematizar com os alunos em formação as diversas dimensões da coisa pública; e, talvez principalmente, representam ricas oportunidades para que vejam com seus próprios olhos os condicionamentos e os diversos aspectos da realidade dos agrupamentos sociais onde estejam atuando, em extensão, a partir do que podemos refletir juntos. Posso testemunhar sobre isso através do meu trabalho em Extensão Universitária no Núcleo de Educação Musical, o Programa NEM,¹ vinculado ao Departamento de Música da UDESC, mais especialmente através das atividades que se realizam na escola-núcleo desse programa: uma escola da rede pública do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis. Cenário onde os alunos que trabalham comigo começam a tecer relações entre as contradições, a complexidade, as dificulda-

des e as belezas da humanidade e da construção de conhecimento que se pode encontrar no cotidiano deste lugar único, a escola. Atuando na escola-núcleo em oficina extracurricular de percussão, ou em aula de música curricular ou, ainda, no Grupo Instrumental do Laboratório de Ensino em Educação Musical – que lá realiza concertos didáticos – diferentes alunos do curso de Licenciatura em Música têm acesso à vida de uma escola estadual. Ao mesmo tempo em que participam de reuniões pedagógicas na escola e no NEM – onde trocam experiências com seus colegas –, que têm que negociar/adequar seu trabalho às estruturas culturais e às condições físicas da escola e, ainda, que constroem conhecimento músico pedagógico, esses futuros educadores musicais são levados a descortinar as (in)competências, as (im)possibilidades e as respectivas responsabilizações. Um dos resultados importantes a que chegam, a meu ver, é a desmistificação da retórica estratégica neoliberal em que o público e o estatal são sempre inferiores ao privado e empresarial (Müller, 2004).

Através da problematização de fatos cotidianos e aparentemente pequenos, refletimos sobre as possíveis razões que os configuram e vêm caracterizar a escola estadual, onde atuamos hoje. Nos perguntamos, por exemplo, em que medida o governo do estado conhece essa sua escola, sua dinâmica, suas pessoas. Em que medida *quer* tomar conhecimento? Por que não havia música no currículo? Por que ninguém do estado vem saber quais as séries de sua escola que estão tendo aula de música e por quê, ou avaliar sua qualidade? Por que, aqueles adolescentes da 8ª série de 2004, majoritariamente, têm familiaridade com o *rap*? São exemplos de questões disparadoras de contextualização, e buscamos ver possíveis relações com o sistema neoliberal. Tentamos compreender, assim, a medida em que a lógica desse sistema determina – ou não, desde as ações do Estado (e suas prioridades), da escola, de seus professores (e seus *desânimos*), de suas famílias (e filhos que saem de nossas oficinas de música porque precisam trabalhar), até os conteúdos musicais trazidos pelas crianças e adolescentes (e seus sonhos).

¹ O Programa NEM está realizando 12 projetos de extensão: oficinas de música nas modalidades de canto coral, flauta doce, iniciação musical, percussão, piano e violão; cursos para professores; produção de materiais didáticos para o ensino de música; eventos e concertos educativos para a comunidade. Os projetos são desenvolvidos na escola-núcleo do programa, a Escola de Educação Básica Leonor de Barros, e no Departamento de Música da Udesc. Com os objetivos de: a) desenvolver um programa de formação de professores de música para a escola pública; b) contribuir na construção de políticas educacionais para a educação musical no Estado de Santa Catarina; c) implementar o ensino de música em escolas públicas da rede estadual de SC. Criado e coordenado pela prof.^a Viviane Beineke, o Programa NEM envolve 150 crianças e adolescentes da comunidade nas oficinas de música, 14 acadêmicos bolsistas nas modalidades de extensão e pesquisa e 6 estagiários do curso de licenciatura em Música.

Dessa forma, as temáticas da formação pedagógico musical destes futuros educadores vão surgindo, no tempo em que cada um pode absorvê-las e a partir da dinâmica do cotidiano da escola-núcleo do NEM.

Essa responsabilização da universidade enquanto formadora de educadores, que aqui tematizo, encontra eco – nesses tempos em que se discute a Reforma Universitária – na revista mensal eletrônica de jornalismo científico *ComCiência*, de setembro de 2004, publicada pelo LABJOR e pela SBPC. E me permito trazer um trecho do artigo do professor Alfredo Gontijo de Oliveira (2004), da UFMG, onde ele diz:

um dos aspectos da crise universitária brasileira advém da organização acadêmica, com base em padrões rígidos da formação disciplinar profissionalizante. [...] O corpo docente não se vê envolvido no processo de mudança e, na maioria das vezes, atua como um elemento conservador, refugiando-se no comodismo, para atualizarem o conteúdo de sua prática pedagógica. [...] A necessidade de trabalhar conteúdos contemporâneos irá colocar o docente diante de dois aspectos

que exigirá dele uma postura de humildade: co-aprendizagem com os alunos e uma maior dedicação à sua prática pedagógica.

Na mesma revista, Wrana Maria Panizzi (2004), na época reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, também argumenta em favor dos conteúdos contemporâneos e da excelência da universidade como o lugar da polêmica e da reflexão; e onde os alunos, “sem perderem a perspectiva histórica, estejam inseridos na contemporaneidade. O que se deseja é que os alunos possam recorrer aos modos de pensar para que possam entender o mundo no qual estão inseridos.”

Para entenderem o mundo no qual estão inseridos os futuros educadores musicais, sua formação terá que contemplar a dimensão ética, estética e política; já, empoderá-los para intervir no mundo significará recusarmos a lógica da empregabilidade e desejarmos uma formação que se reinvente, para educadores musicais que se impliquem na reinvenção dos modos de vida.

Referências

- GALEANO, Eduardo. *Elogio del sentido común*. 2004. Disponível em: <<http://www.rodelu.net/galeano/galeano.htm>>. Acesso em: 11 out. 2004.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MÜLLER, V. B. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 53-58, mar. 2004.
- OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de. Conteúdos e programas na reforma do ensino superior. *Revista ComCiência*, SBPC/Labjor, 2004. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2004/09/13.shtml>>. Acesso em: 4 out. 2004.
- PANIZZI, Wrana M. O lugar da polêmica e da reflexão. *Revista ComCiência*, SBPC/Labjor, 2004. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2004/09/12.shtml>>. Acesso em: 4 out. 2004.
- TELLES, Vera da Silva. No fio da navalha: entre carências e direitos. *Revista Pólis*, São Paulo: Publicações Pólis, n. 30, p. 43-54., 1998.
- YAZBEK, M. C.. Terceiro Setor e a despolitização da questão social brasileira. In: JUNQUEIRA, Luciano Prates; PEREZ Clotilde. (Org.). *Voluntariado e a gestão das políticas sociais*. São Paulo: Futura, 2002. p. 276-283.

Recebido em 27/01/2005

Aprovado em 10/02/2005

Música, a realidade nas escolas e políticas de formação

Regina Marcia Simão Santos

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
rmarcia@alternex.com.br

Resumo. Articular projetos de formação, conectando nível superior e nível básico da educação no Brasil, e abrir as fronteiras entre o acadêmico (escola formal-oficial) e outras instâncias e círculos de sociabilidade e formação permanente. A partir dessa questão central, trago depoimentos de professores da rede de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro para considerar a elaboração de políticas de formação que capacitem para o trabalho e intervenção social, num cotidiano escolar caracterizado pela cultura da violência, por sujeitos multiculturais e por uma cultura organizacional historicamente instituída. Uma “luta” se faz presente na academia e na busca de uma identidade do grupo disciplinar que se constitui em torno da música na escola.

Palavras-chave: políticas de formação, música na escola, cultura organizacional

Abstract. To articulate projects of education, connecting elementary and university levels of education in Brazil, and to make way for frontiers between the academic (formal-official school) and social circles as well as the permanent education. From this main question, I bring statements from teachers from the elementary level from Rio de Janeiro Municipals teaching network, to consider the elaboration of politics of education that give the capacity for work and social intervention, in a daily school characterized as the culture of violence, from multicultural subjects and also from an organized culture historically installed. A struggle is present in the academy and the search for the teacher's group identity that exist surrounding the Music at school.

Keywords: Politics of education, music at school, organizational culture

Somos atravessados por redes de formação, sem que entre elas haja consensos. Círculos de sociabilidade e escolas ligadas a diversas organizações sociais e culturais funcionam como instâncias de formação musical ao lado dos cursos realizados em academias de música e instituições de ensino superior (o curso formal-oficial). Nesse composto de instituições, a universidade não é uma instância de formação soberana.

Processos de formação permanente se conjugam, cada qual com sua pedagogia, seu currículo,

seu discurso, sua visão de mundo, respondendo por esquemas de pensamento e de ação que vão sustentar nosso cotidiano profissional e toda a vida social. Cada qual traz sua palavra de ordem – sobre organização da prática musical, função da música, saberes musicais, mediações no ensinar e no aprender. Assim, compreende-se o comentário de um músico do povo, quando fala: “Não sei o que é dó... sou o Zé da Gaita”.¹

Falamos em articular projetos de formação abrindo as fronteiras entre o acadêmico (a escola

¹ Documentário Som da Rua, TV Zero. Exibições através da emissora de televisão Canal Brasil.

formal-oficial) e outros círculos de sociabilidade e formação, outras instâncias educacionais e culturais. Isso põe sob suspeita práticas que aprendemos a naturalizar. Onde antes existiam muitas certezas e poucas perguntas, agora existem menos certezas e mais perguntas. Onde antes reinavam os discursos normativos sobre como se ensina, hoje nos damos conta de uma diversidade de modos de aprender e de ensinar, de contextos e práticas musicais, de funções da música e concepções de músico.

Ao mesmo tempo em que falamos sobre articular projetos de formação abrindo as fronteiras entre o acadêmico e outros círculos de sociabilidade, deparamo-nos com uma dupla desarticulação e necessidade: 1) de fechar o círculo entre nível superior (graduação e pós-graduação) e básico, fazendo circular entre esses níveis questões decorrentes de uma reflexão-em-ação; e 2) de conectar campos disciplinares instituídos, o intra e interdepartamental, sabendo que o conhecimento está para além do recorte das disciplinas, transborda as terminalidades dos cursos, borra as fronteiras instituídas na cultura organizacional, é tecido transversalmente, no cotidiano das práticas sociais.

“Nos tempos da educação”, estamos no “3º tempo” (de que tratou Sandra Corazza na abertura deste XIII Encontro da Abem), em que, mais do que herdeiros, somos chamados a realizar atos de invenção a partir do que herdamos. Tais atos gerarão a nossa herança para o futuro.

Sobre música na escola e políticas de formação

A música não saiu das escolas, muito embora tenhamos experimentado sua presença aí sob o rótulo de “educação musical” (amenizando, talvez, o compromisso com o desenvolvimento de competências musicais).² Com seus muitos *ritornellos*, a música está presente no espaço escolar, e Rosa Fuks já reuniu elementos que dão evidência disso (Fucks,

1993, 1994). Contudo, outra coisa é a discussão sobre seu *disciplinamento* como componente curricular. E, junto a essa questão, o estabelecimento de uma *identidade do grupo disciplinar* que aí se reconhece.

Não cabe aqui indagar que conjunto de fatores enfraqueceu, no projeto pedagógico-curricular, o *disciplinamento* da música como saber escolar.³ Maura Penna (2002) prefere dizer (e estou convicta disso) que *não temos sabido* ocupar este espaço que nunca deixou de ser oferecido pelos documentos oficiais no Brasil. Na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro não temos música em todas as turmas e séries, na grade curricular, porque *não temos* professores em número suficiente.⁴ E não temos professores em número suficiente em muitas cidades do Brasil porque muitos, oriundos das licenciaturas plenas que habilitam para o exercício do magistério em música, preferem atuar nas escolas livres (escolas técnicas), onde se reconhecem fazendo música e ensinando música; ou pedem exoneração (evadem), tão logo cumprem os primeiros semestres como professores de música da rede pública do ensino fundamental. Muitas são as justificativas dadas, em cada caso.⁵

Mais do que lamentar, quero pensar, como Silvio Gallo (2003, p. 85), na possibilidade de “educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro de nosso próprio deserto.” Deserto íntimo que cada um carrega, minoria íntima, no sentido de uma luta nas condições de literatura e de políticas “menores”, que não se livra do risco de reterritorializar-se, refazer o poder, a lei, a “grande literatura”, tornar-se máquina de controle, despotencializar-se, perder a chama da revolta. Com as imagens de “escavar o presente”, ante a “miseria do mundo”, de dentro de “nosso próprio deserto”, quero considerar políticas de formação permanente apoiadas na pesquisa, imbricando o mundo da universidade (estudos acadêmicos) e o mundo da prática (o

² Em artigo de 1990 defendi denominarmos de música à prática curricular de “educação musical”, que sugeria um certo descompromisso com um trabalho sobre competências musicais no processo de educação escolar. (Santos, 1990, p. 31-52).

³ Se a tão “malhada” arte-educação, se algumas universidades brasileiras abdicando dos saberes específicos da área de música na licenciatura, se os músicos abdicando da sua presença no projeto da educação básica, de baixa hierarquia e prestígio social entre os campos e ocupações profissionais no Brasil.

⁴ Depoimento da direção da Diretoria de Educação Fundamental (DEF), prestado em julho 2004, em visita à Unirio, na disciplina Processos de Musicalização (Departamento de Educação Musical/IVL/CLA).

⁵ Reporto-me a pesquisas realizadas na grande João Pessoa (Penna, 2002), nas cidades de Florianópolis, Salvador e Porto Alegre (Souza et alii, 2002) e na cidade do Rio de Janeiro, entre músicos de escolas alternativas (Requião, 2002) e entre professores de música na educação básica, sobre representações sociais de música e de ensino de música (Duarte, 2004). Apóio-me também em depoimentos espontâneos de professores de música de diversos distritos escolares do município do Rio de Janeiro que, em julho de 2004, integraram o Curso de Formação Continuada para Professores da Rede Pública de Educação, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

cotidiano do trabalho), e dando visibilidade, fundamentando e compreendendo as soluções produzidas nos atos cotidianos. Abrir frestas nas diretrizes da educação maior (a instituída), trabalhar na fissura, minar espaços, oferecer resistências, insistir em *outras possibilidades de se fazer currículo e pedagogia da música, nos projetos de formação. Um devir-outro*. Isso, porque a aula universitária pode estar instaurando um modelo já cansado, viciado, e que acaba sendo repetido pelos docentes no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que se pede desses profissionais uma atuação cotidiana pautada por critérios diferentes daqueles que o formaram. Dizem os docentes:

O professor é obrigado a dar conta de muitas outras coisas e nem sempre está disponível ou preparado para determinados assuntos. [...] O que a escola tem são professores mais ou menos preparados... Nós não fomos formados muito bem para dar aula. (Candau; Nascimento; Lucinda, 1999, p. 77).

Reiteramos que

[...] se queremos uma formação do futuro profissional condizente com a realidade que ele vai encontrar nas escolas, teremos, certamente, que ouvir mais os cotidianos das escolas em suas multiplicidades e ampliar os modos de articulação entre teoria/prática e universidade/escola. (Souza et al., 2002, p. 121).

Já estamos realizando esses atos políticos, escavando e abrindo frestas, suspeitando. Atos não solitários, individuais, mas coletivos: singularidades coletivas.

Temos compreendido a dimensão *social* dos projetos *dentro* e *fora* da instituição escolar, sustentados em uma ou outra identidade de música (das sanfonas e zabumbas, dos violinos e música de concerto, etc.), valendo-se das categorias do interessante, do importante e do notável, critérios puramente imanentes,⁶ e movidos pela possibilidade de profissionalização em música, pelo desejo de imitação de modelos de competência, pelo desejo de realização, por uma “radicalidade ética” capaz de “abrir o horizonte de realização humana”, conforme afirma Muniz Sodré (2002, p. 32); uma mediação “ética-política-social” do professor, na interseção entre

ação educacional e cultural, em prol da “saúde psíquica do território”.⁷

Temos ressignificado a ênfase no *fazer musical*, entendendo que a expressão “fazer musical” é casa vazia, preenchida por diversos discursos (está na *Didática Magna* de Comenius, documento norteador da educação no projeto da modernidade).⁸ A prática musical na escola regular através dos fazeres musicais (composicionais, de execução e de apreciação) coloca-nos ante o debate sobre separação entre ensino profissionalizante e ensino que se quer diferenciado deste. Ficam as perguntas: em que medida a música na escola regular de ensino básico deve se distinguir da concepção de educação profissional realizada nas escolas de música? Em que medida deve integrar saberes técnico-musicais sem os equívocos que caracterizaram as práticas pedagógicas conservatoriais?

Por “equivocos”, limito-me aqui a relacionar os mencionados nos depoimentos de estudantes⁹ que falam do ensino formal-oficial exercido na academia de música, e que identificamos também na vasta literatura a respeito de “ensino conservatorial”:

– uma *seleção da cultura* tomada como bem patrimonial a ser transmitido, preservado, distribuído; uma idéia superior de cultura (a cultura européia), de elite cultural (homem “culto”), cuja materialidade está nos manuais escolares, nas “grandes obras” e vultos, uma organização social da cultura que hierarquiza e marca posições de poder;

– uma *avaliação do deficit* (sentimento de desvalia retratado pelos alunos) expresso na sensação de “falta” no início do estudo formal-oficial: falta-lhe o saber musical tomado como legítimo, necessário, adequado e certo; falta-lhe possuir a técnica “adequada”; falta-lhe conhecer e dominar o repertório “certo”; falta-lhe a competência do músico, legitimada pela prevalência do código escrito;

– uma *organização da cultura escolar* pautada pela lógica aplicacionista-etapista e pelo

⁶ No lugar do “verdadeiro”, categoria que marca o projeto da modernidade (Deleuze; Guattari, 1992, p. 108).

⁷ Muniz Sodré (2002, p. 22) comenta, sobre um projeto ético-político-social: “Como é que as pessoas podem não enlouquecer, não se entristecer, nem se matar?” Educação escolar e diversidade cultural devem promover uma ação capaz de “levar os indivíduos a ter orgulho do que já são, a ter orgulho do que já têm e não, às vezes, do que vão ter ou gostariam de ter.” (Sodré, 2002, p.22).

⁸ A parte XXI da *Didática Magna* (Comenius, 1997, p. 243-252), obra do século XVII, fala do “método para ensino das artes”: entre os 11 cânones, o primeiro é “aprender a fazer fazendo” (Comenius, 1997, p. 244). Os aprendizes aprendem a fabricar fabricando, a esculpir esculpindo etc. Na escola, de igual forma, “deve-se aprender a escrever escrevendo, a falar falando, a cantar cantando, a raciocinar raciocinando, para que elas nada mais sejam que oficinas fervilhantes de trabalho.” (Comenius, 1997, p.244).

⁹ Valho-me de dados colhidos por Travassos (1999). Em sua pesquisa – perfil dos alunos do IVL, Unirio – ficam fortemente estabelecidas as fronteiras entre saber cotidiano e acadêmico, escolar e não escolar.

modo definicional, ficando o conhecimento desvinculado de práticas musicais (sociais) que o justifiquem e lhe dêem sentido; e

– uma *maquinaria pedagógica* baseada em esquemas de recompensa ou reforço (gratificação), que tornam “fazer música” algo pesado.

Sobre a realidade nas escolas

“As escolas são diferentes”, “as turmas são diferentes”, “as coordenações são diferentes”, as realidades socioculturais são diferentes – estes são alguns dos depoimentos de professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Nos depoimentos dos professores,¹⁰ a realidade nas escolas vem fortemente referida por uma cultura da violência onde também se inscreve uma cultura organizacional historicamente instituída.

Violência na escola e violência urbana, ela é uma questão social, estrutural e cultural. A “cultura da violência” tem suas manifestações na crise dos valores éticos e na banalização da vida, na crise das instituições e dos códigos sociais, no descrédito para com a escola e seus profissionais (crise institucional – desvalorização do professor, da carreira docente, do prédio e dos materiais), no abandono das instalações e prédios escolares, no descaso com a coisa pública, na desintegração das unidades sociais. A violência se expressa na prática cotidiana escolar de reprimir o diferente (e que nos ameaça): “culturas negadas, silenciadas”. A cultura da violência atinge a todos. Suas marcas vêm nos depoimentos de professores:

– violência aos bens materiais e ao profissional (sujeito dividido), que abdica de um projeto de vida e vive a tensão entre ser músico e “não se sentir fazendo música com seus alunos na escola”, conforme diz um músico-professor, compositor, intérprete e arranjador,¹¹ ou, nas palavras de um outro professor da mesma rede de ensino: “continuo trabalhando trilhas [...]”, o que “não me deixa muito distante do músico que um dia eu quis ser”;

– crise quanto à função do projeto escolar, centrado no cumprimento de conteúdos de um programa de

ensino: “[...] Não nos cabe interferir... Porque precisamos continuar a entregar notas, cumprir o calendário do ano letivo.” (Candau; Nascimento; Lucinda, 1999, p. 76);

– crise da função do professor-confidente-amigo: “[...] em alguns casos, vêem o professor como amigo ou psicólogo e desabafam com o professor. [...]” (Candau; Nascimento; Lucinda, 1999, p. 75); e “Hoje, eles vêm para a escola e a gente é que tem que ser responsável por ensinar, por educar, por passar para as crianças todos os conceitos básicos, conceitos religiosos, de respeito, de tudo.” (Candau; Nascimento; Lucinda, 1999, p. 68);

– crise quanto ao lugar (papel, função) da música no projeto pedagógico: dar folclore, para fugir do cotidiano: “Se o dia-a-dia traz a violência, você deve apresentar para elas o diferente... Aí você vai trazer para elas músicas folclóricas [...]” (Candau; Nascimento; Lucinda, 1999, p. 73); ou, para combater a violência, *coro neles*: “Eu, que sou professora de música, boto no coral”.¹² Essa situação é melhor entendida no depoimento colhido por Adriana Rodrigues: “Aí começou a testar um por um [para participar do coral], e o alguém que tava desafinando era eu”.¹³ A atividade musical escolar acaba não sendo capaz de “abrir o horizonte de realização humana”, de realizar uma mediação “ética-política-social”, de promover a “saúde psíquica do território”, a alegria, o aumento de potência.

Vemos os sujeitos da escola (antes de tudo, sujeitos sociais) transformados em sujeito-“aluno” e sujeito-“professor”, num projeto de escola cujo sentido está em crise, e numa identidade do grupo disciplinar que também está em crise. As vozes dos professores expressam o desejar, o poder, o saber. Os professores, sujeitos das pesquisas aqui já mencionadas, dizem que:

1) estão apavorados com a violência na escola, ante a qual pouco podem fazer, e não foram preparados para lidar com ela;

2) estão sem saber qual é a função deles (professores de música), diante das diversas necessidades hoje detectadas nos alunos da rede pública, mas não só nestes;

3) estão confusos quanto à autoridade docente, diante de um quadro de tamanho descrédito, particularmente acentuado quando se tra-

¹⁰ Valho-me das seguintes fontes: 1) Candau, Nascimento e Lucinda (1999) – o levantamento feito por Vera Candau e demais autoras, entre professores da rede pública do Rio de Janeiro (6 professores e 25 professoras de 5 escolas do sistema público de ensino do Rio de Janeiro); 2) Duarte (2004) – os dados colhidos por Mônica Duarte na sua recente tese de doutorado, sendo os informantes os professores de música da rede de ensino fundamental do Rio de Janeiro; 3) depoimentos espontâneos de professores de música da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em julho de 2004; e 4) dados colhidos em pesquisa de mestrado de Adriana Rodrigues, de 2002, com professores das séries iniciais, da rede de ensino fundamental no município do Rio de Janeiro.

¹¹ Depoimento espontâneo, julho de 2004, Rio de Janeiro.

¹² Música como projeto que se conecta ao cotidiano dos sujeitos da escola? Ou música que recorre ao folclore e à fantasia para fugir da vida cotidiana (um cotidiano violento e contaminado)? Coro como possibilidade de inclusão, ou que exclui e liquida os sujeitos?

¹³ Lembranças dos professores unidocentes (generalistas) da rede pública (Rodrigues, 2002).

ta da disciplina Música na escola, que “sequer é obrigatória e nem tem nota”, pois o que a LDB diz é da obrigatoriedade de Arte (Música é uma das possibilidades);

4) estão inseguros quando se deparam com alunos com referências culturais as mais diversas e ainda muito mais diversa da dele, professor, de quem se pede que seja um “super-homem musical”. São sujeitos multiculturais que, “na convivência misturada, adquiriram a condição da mistura” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 178); sujeitos com identidades complexas e mutantes, pois as experiências armazenadas em suas biografias não são totalmente coincidentes e as referências para sua identidade são variáveis e não idênticas (Santomé, 1998). Tal diversidade pode também não admitir qualquer mistura, constituindo “mosaicos de repertórios justapostos” (Nettl, 1995, p. 120, tradução minha);¹⁴

5) querem o direito e autoridade de dar nota e reprovar: “de avaliar”, como todo professor faz, em todas as outras disciplinas (o império da força reativa). Querem ter conteúdos obrigatórios e ordenados por série, para serem cumpridos. Acham que está tudo muito solto e cada professor faz o que quer. Querem experimentar o “poder” dos artefatos da “cultura escolar”, dos grupos disciplinares;

6) querem ter condições de trabalho: recursos materiais, sala apropriada; formação continuada (ante a insegurança de um saber incompleto, inacabado);

7) querem a possibilidade de fazer funcionar na “grade” aquilo que funciona “fora da grade”, como atividade “extracurricular” (a oficina coral, o grupo de percussão, o conjunto de flauta doce). Driblam o discurso oficial. Convivem com a prática que *corre paralela* à atividade curricular; ou a fazem se misturar à grade, mas na condição de uma prática não autorizada (apenas tolerada); ou aceitam condicionar a realização de laboratórios ou oficinas ao cumprimento de parte da carga horária “em turma, na grade”. Professores falam do “sucesso” da aula *fora da grade*, em contraste com um certo incômodo com a aula *na grade*. Aquela, movida pelo fazer musical; a da grade, pelos tópicos de um programa; aquela,

movida pelo fazer prático e direto nos materiais; a da grade, pelo conhecer.

Em suma: currículo, alternativas de organização curricular e grade se confundem. Fala-se de “formato na rede” [de ensino], tomado como regular, e outros formatos (escondidos, combatidos, vigiados). Reduz-se a noção de currículo a *grade*, sustenta-se o binarismo “curricular” e “extracurricular”, ou “grade” e “fora da grade”. Sempre o “curricular” formatado, em cada turma e por série ou ciclo; e o “extracurricular” como optativo. Os depoimentos a seguir ilustram isso:

O [XXX] é um músico fantástico mesmo e já tinha ouvido falar do trabalho dele na Educação. [...] Só estranhei um pouco o formato de oficinas porque tenho notícias de que esse formato na rede é irregular, combatido e vigiado pelas CREs, e quando acontece, geralmente é escondido: (depoimento espontâneo de um professor de música de uma rede municipal de educação, por e-mail, em 18 de setembro de 2004).

[...] vamos apresentar um maracatu cearense, outro pernambucano (com tambores convencionais, tambores de plástico, barras de ferro, latas, etc.), [...] e uma apresentação com cabos de vassouras, pratos e copos. Interessante que ontem tivemos reunião pedagógica na escola de XXX [...], a escola vai providenciar uma sala apropriada para o nosso grupo de música [extracurricular], já que a atual realmente será destinada aos computadores que a escola ganhou. (depoimento espontâneo de outro professor de música de uma rede municipal de educação, por e-mail, em 6 de outubro de 2004).

Frente à realidade nas escolas, políticas e soluções demandam a experimentação de outras possibilidades de existir e de fazer, instigadas pelo debate contemporâneo, escavando o presente e deixando uma outra herança no campo da música e educação – entre enquadramentos mais fortes ou mais fracos, ou mesmo um planejamento da ordem da cartografia, que alguns já chamam de planejamento de um “pós-curriculo” (Corazza, 2002, p. 103-114).

Sobre a cultura organizacional historicamente instituída

Essa cultura organizacional, esse pensamento educacional, está em nós, nos toma de assalto, nos constitui. Ela conta com toda uma maquinaria escolar, com todo um artefato. Ela insiste em nos constranger, nos atravessar e se mostrar em nós, quando somos tomados:

– pelo desejo de administrar um conhecimento único, para todos, organizado em seqüên-

¹⁴ No lugar de um patriotismo cultural, deveríamos buscar compreender a identidade das culturas, a penetração intercultural no âmbito de cada grupo social. Cada cultura é fruto da mistura, que Gimeno Sacristán (1999, p. 182) chega a chamar de “adulteração”.

cia estabelecida como ideal e arrumado em níveis (um lugar e um tempo certo); fragmentar para melhor administrar e controlar, partindo de uma suposta ordem do simples para o complexo; ensinar como ato que se confunde com o “autoritarismo” do “ato de programar” (Freire, 1982, p. 71-75);

– pela intenção de “abrir” a escuta do aluno para a “música de qualidade”, considerando o repertório do aluno como pretexto, como música desqualificada e ilegítima;

– pela prática de binarismos no discurso sobre currículo, sobre “conhecer musical” e “fazer musical”:¹⁵ distinguimos *fazer do conhecer* (conhecimento proposicional e factual desvinculado da prática musical); *executar-compor do conhecer* (confinado a fatos de história e teoria); e não dimensionamos o *entendimento* como sendo construído na situação de execução e de composição; e quando

– vivemos a sala de aula universitária como lugar das aulas expositivas, do ensino transmissivo e proposicional.

As implicações disso são diversas, e uma delas reside em:

definir o perfil de profissional que a universidade requer para a efetivação do seu projeto político-pedagógico e traduzir isso numa sistemática de avaliação que se reflita nos exames de seleção à docência. Ainda temos priorizado um modelo de avaliação pautado pelo enciclopedismo e centrado em repasse de informações.¹⁶ A forma enciclopedística de lidar com o conhecimento ainda se faz notar nos exames de seleção ao magistério. Como os alunos acabam “se formando” à luz dos modelos que lhes forneceram seus professores na sua prática docente (e os modelos de prova), e a partir dos quais os docentes mesmos foram selecionados pelas instituições universitárias, temos a

reprodução dessa “cultura escolar” (dessa pedagogia) na educação básica. Isso ratifica a demanda por reflexão sobre uma política de formação docente para a graduação.¹⁷ O debate sobre formação de formadores se conecta necessariamente à questão da formação de Mestres e Doutores. (Santos, 2003b, p. 62).

Sobre os sujeitos na escola, profissionalismo¹⁸ docente, disciplinamento, identidade do grupo disciplinar

Sarmento (1994, f. 38) trata do conceito sociológico de profissão – desempenho de atividade humana apoiada num saber e em valores e atributos pelos quais essa atividade é reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado:¹⁹

[...] devemos convir que o conceito de profissão não pode ser estático, antes flutua, dado que os processos sociais de emergência e afirmação de determinados grupos ocupacionais enquanto profissionais fazem variar, ao longo da história, o estatuto e o reconhecimento das profissões.

Na formação profissional e no exercício da profissão docente, as referências para a identidade do professor são complexas, variáveis e não-identicas. A recente pesquisa de Mônica Duarte (2004), com professores de música do ensino fundamental no Rio de Janeiro, conclui:

no embate pelo reconhecimento da disciplina “música” e, por extensão, do grupo profissional ligado a ela, os professores constituem uma representação social que permite [...] a sua unidade em torno de alguns consensos, opondo-se aos professores das demais disciplinas.

[...] alguns professores distanciam-se da antinomia professor de música *versus* escola (ou demais disciplinas) seja pela afirmação do papel cooperativo do ensino da música com outras disciplinas, seja pela defesa do ensino instrumental da música na educação básica. Estes professores apresentam, em seus argumentos, elementos de ruptura da representação social hegemônica da música na escola.

¹⁵ Sobre isso polemizou Swanwick (1994), em torno do currículo nacional da Inglaterra.

¹⁶ “[...] qualquer um acha que sabe história da música e pode ir para a sala de aula repetir biografias e características de estilos para serem memorizadas e repetidas na prova final. É patético.” (depoimento de um professor universitário de uma de nossas instituições federais de ensino superior de música, Rio de Janeiro, em julho de 2003). Há também o peso do conjunto de materiais que regulam tais exames, materiais e procedimentos instituídos nas rotinas acadêmicas, todas as práticas da “cultura escolar”, e o próprio exame.

¹⁷ A pergunta é: “Como implementar essa ótica numa instituição de ensino superior onde prevalece a visão do professor sob um outro paradigma”; “como romper com as metodologias conservadoras e envolver problemas de exclusão social, etc?”; e “buscar alternativas para a inserção no mundo do trabalho, das relações sociais e das relações simbólicas. [...]”

– questões colocadas no Fórum “Qual Currículo?”, Encontro Nacional da Abem, 2002 (Santos, 2003a, p. 65).

¹⁸ Sarmento (1994) comenta que profissionalismo é uma palavra com forte polissemia, particularmente quando associada ao desempenho de funções e/ou ao estatuto da carreira docente. Pode dizer da natureza ocupacional do grupo (“classe” docente), de um desempenho particular (de acordo com critérios de qualidade, em contraposição a um desempenho “amadorístico”), das condições do profissionalismo (salário, contrato), ou tratar de uma lógica sacrificial de entrega à atividade ocupacional docente (“missão”, “militância”).

¹⁹ “Na literatura sociológica o conceito de profissão (e o decorrente profissionalismo) era entendido como um somatório de características distintivas, e não como um processo de emergência e diferenciação social de determinados grupos ocupacionais.” (Sarmento, 1994, f. 38)

Eles [os professores de música] se apoiam em uma tradição de longa duração, a do essencialismo e, mais tarde, romantismo que afirma a música como algo em si e por si [...]; buscam estabelecer o lugar da música no currículo escolar, que entendem estar ameaçado pelas outras disciplinas ou pelos professores das demais disciplinas; afirmam um discurso comum (consenso), que permite a sua constituição em um grupo social/profissional, ou seja, a formação e sustentação de sua identidade profissional [...]. Os professores usam o discurso hiperbólico para tratar da música e o discurso antitético para tratar das relações entre o ensino de música e a escola, entre os professores de música e os demais professores, discurso que opõe emoção e criatividade aos aspectos instrumentais das disciplinas escolares (vestibular, mercado de trabalho etc.).

Identidade ou pluralidade interna do grupo disciplinar?

Talvez seja o momento de buscarmos entender como a diferença ou a criação e manutenção de identidades do grupo disciplinar foram sendo produzidas. Compreender quem tem o poder de representar, de definir e determinar a identidade “educador musical” e sua prática profissional. Compreender como o “outro” – “educador musical” – é fabricado através do processo de representação. Entender o que temos de outras identidades, ou em que sentido queremos nos desviar delas – seja com o apagamento do virtuosismo, ou do ensino técnico, ou dos processos de leitura e escrita, ou das experimentações em oficinas, etc. Neste misto de memórias, por qual critério alguns se excluem de uma ou outra identidade do grupo disciplinar? Na atuação em meio a vozes, sobre o que somos e sobre o que faz a música na escola, o que dizem professores e alunos, o que dizem as escolas formadoras, os documentos oficiais, as instâncias municipais, estaduais e federal, as vozes dos campos conexos? Há algo de idêntico nessa multiplicidade? Devemos considerar o processo de diferença e multiplicidade, entendendo que a multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico?

Dissimuladores? Sobre a resignificação da escola

Os sujeitos da escola mudaram, a escola mudou. Se vamos falar em pós-moderno, o modelo de escola que temos não nos serve mais. Essa é a desconfiança que, desde artigo de 1996, Libâneo apresenta: assumida a possibilidade de se falar em “pós-modernidade”, haveria aí um lugar para a escola, nos moldes como hoje a conhecemos? (Libâneo, 1996). Praticamente uma década depois, no Brasil

de hoje a pergunta sobre o futuro da escola permanece. Pergunta-se: “A escola tem futuro?” (Costa, 2003),²⁰ ou serão outras as instituições a ocuparem o seu lugar? Ou se trata de resignificar a escola (Veiga Neto, 2003),²¹ explorando as linhas de fuga, fissuras e brechas, outras compreensões sobre projeto pedagógico-curricular-político-social e sobre a cultura da escola?

Os saberes são provisórios, o conceito de profissão não é estático, a identidade dos grupos ocupacionais profissionais se altera. Retomo Perrenoud (1995), afirmando com ele que

para sobreviver na escola, como em todas as instituições totalitárias, é preciso tornar-se **dissidente ou dissimulador**, salvaguardar as aparências para ter paz, sabendo que a vida está para, além disso, nos interstícios, nos momentos em que se escapa à vigilância, ao controle, à ordem escolar. (Perrenoud, 1995, p. 18, grifo meu).

Tornamo-nos dissidentes, não nos conformamos? Ou tornamo-nos dissimuladores, disfarçamos, encobrimos, atenuamos efeitos?

Driblamos a ordem curricular com a prática extracurricular? Até quando vamos manter à margem do “currículo-grade” projetos que fazem sentido, vamos conviver com o modelo organizacional que nos formou e que naturalizamos? Que políticas de formação e, portanto, *também curriculares*, de intervenção, invenção, transgressão produziremos?

Quais as possibilidades de se pensar pedagogia e escola de outro jeito, “quais composições” são possíveis (Corazza; Tadeu, 2003, p. 72), que possibilidade pedagógico-curricular não dada pelo definicional e proposicional e que responda mais de perto às necessidades da vida atual e à crise dos sujeitos no mundo contemporâneo?

Exige-se do profissional que seja criador, rompa com os modelos ultrapassados, invente a solução. Por sua vez, ele quer experimentar conforto e segurança, experimentar o desejo de realização no trabalho, no seu projeto de vida e participação social. E estão aí as vozes dos alunos, a dizerem das distâncias entre projetos de formação e as necessidades do cotidiano escolar e da sociedade contemporânea.

Da formação do profissional da educação infantil e séries iniciais à formação dos formadores, reconstruir a formação dos formadores e fortalecer o profissional da escola é a tarefa crucial para este momento.

²⁰ A escola tem futuro? – título de livro organizado por Marisa V. Costa (2003), com coletânea de entrevistas a diversos especialistas. Um dos artigos, de autoria de Antonio Flávio Barbosa Moreira, traz como título a indagação sobre se “A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente”. (p. 53-80)

²¹ Alfredo Veiga Neto (2003, p. 112) pergunta se “serão outras as instituições” ou se, então, se trata da resignificação da escola.

Referências

- CANDAU, Vera; NASCIMENTO, Maria das Graças; LUCINDA, Maria da Consolação. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- COMENIUS, Jan A. *Didática magna/Comenius*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORAZZA, Sandra M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 103-114.
- CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- COSTA, Marisa V. (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DUARTE, Mônica de A. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Sobre educação: diálogos/Paulo Freire e Sérgio Guimarães: v. 1. 4. ed.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- _____. A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1993, Salvador. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 1994. p. 161-184.
- GALLO, Silvío. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- LIBÂNIO, José. Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e repercussão na didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. *Anais...* [s.l.], 1996. p. 207-230.
- NETTL, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana: University of Illinois Press, 1995.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-20, set. 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- REQUIÃO, Luciana. *O músico-professor: saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Rio de Janeiro: Booklink, 2002.
- RODRIGUES, Adriana. *A educação musical na história de vida dos professores: o caso Horizontes Culturais*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música Mestrado e Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Regina M S. Repensando o ensino da música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n. 1, p. 31-52, 1990.
- _____. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 63-68, mar. 2003a.
- _____. A produção de conhecimento em educação musical no Brasil: balanço e perspectivas. *Opus*, Campinas, ano 9, n. 9, p. 49-72, 2003b.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Dissertação (Mestrado)–Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 1994.
- SODRÉ, Muniz. Cultura, diversidade cultural e educação. Entrevista. In: TRINDADE, Azoilda; SANTOS, Rafael dos (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 17-32.
- SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos, n. 6.).
- SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p.119-144, 1999.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. Entrevista. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

Recebido em 30/01/2005

Aprovado em 10/02/2005

A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato

Sergio Luis de Almeida Álvares

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
salvares@npd.ufes.br

Resumo. O texto aborda o momento atual da educação musical formal nas escolas básicas do Brasil. Em um primeiro momento, o autor faz um levantamento da opinião recente de vários autores brasileiros sob diferentes perspectivas, ponderando sobre a relevância da música na formação do ser humano e a realidade da educação musical contemporânea no país. O texto também aborda experiências musicais extracurriculares, questões legislativas e a mobilização de certos setores da sociedade. Em seguida, apresenta alguns relatos de experiência, e conclui buscando uma reflexão sobre a dicotomia entre o direito e o fato da educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil.

Palavras-chave: educação musical escolar e extra-escolar, legislação do ensino básico, associações e organizações profissionais e educacionais

Abstract. the paper discusses contemporary issues in formal music education in Brazilian schools. At first, the author reviews related literature produced by diverse Brazilian authors recently, concerning the value of music in education and the status of music education in Brazil. The paper also includes topics on extra-curricula music experiences, lawful issues, and selected society's motions. Then the author reports personal related experiences and closes reflecting upon the double status of formal music education in Brazilian schools.

Keywords: school and extra-school music education, legal acts in education, professional and educational associations and organizations

A vida sem a música é simplesmente um erro, uma tarefa cansativa, um exílio.

Friedrich Nietzsche (1844-1900)

A música tem tanta relação com a formação do caráter humano, que é necessário ensiná-la às crianças.

Aristóteles (384-332 a.C.)

Introdução

Ao ser convidado a participar do XIII Encontro Nacional da Abem,¹ no Fórum 4,² me deparei com uma pergunta simples porém abrangente: onde está a música no currículo escolar? Tal pergunta certamente ecoa nos pensamentos de muitos professores e estudantes de música, bem como nas instituições e profissionais afins por todo país. A relevância

¹ "A realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas e soluções construídas".

² "Articulando projetos de formação: realidades sócio-culturais e políticas de formação – Fechando um currículo: música na formação do professor das séries iniciais, formação do professor de música para a educação infantil, básica e escolas profissionalizantes. Abrindo novos currículos para a formação de formadores: novos cursos, novas terminalidades, novas instâncias de formação, novas redes de formação. Mídia e tecnologia na educação musical. Inclusão social e escolar".

da música na formação do ser humano e a realidade da educação musical contemporânea no Brasil têm sido abordadas recentemente por vários autores brasileiros sob diferentes perspectivas, como veremos a seguir.

A educação musical e o cotidiano sócio-educacional

Souza (2004, p. 7) ressalta a música como um fato social citando o conceito, utilizado por Green (1987) da “música como comunicação sensorial, simbólica e afetiva [...] subjacente a nossa consciência” e utiliza idéias de Dumazedier (1994, p. 85) sobre a dicotomia no processo de formação do aluno, ou seja, a “heteroformação” imposta pela instituição escolar contraposta a “autoformação” delineada pelo próprio estudante (Souza, 2004, p. 11). Neste último sentido, Pellanda (2004, p. 13) destaca o processo de fragmentação das dimensões humanas resultando numa educação formal divorciada do cotidiano, e propõe o reencatamento da educação através do potencial da música em disparar processos cognitivo-ontológicos.

Álvares, S. (no prelo) trata o ensino e aprendizagem da música como um modo distinto do saber, enquanto Corazza traz à tona paradigmas contemporâneos do saber, tais como o “desafio da diferença pura”, exemplificando a educação pela mídia paralela à escola,³ e Cseko discursa sobre uma “escuta diferenciada” no processo de “formação [e ampliação] da audiência [e clientela estudantil formal]”.⁴

A educação musical e o sentimento individual

Segundo Freire (1992, p. 10), “contraditoriamente, numa época em que os recursos tecnológicos se multiplicam, e em que o acesso a eles se tornou bastante fácil, a música parece esvaziada de seus significados”. Sekeff (2003, p. 108, 115) procura “mostrar que a música é uma forma de comportamento que estimula as pessoas a pensar, desenvolvendo um considerável papel no desenvolvimento da personalidade”, e destaca a necessidade de propiciar ao educando possibilidades de desenvolvimento de suas faculdades superiores, numa inter-relação constan-

te com o desenvolvimento de sua sensibilidade, emoção e criatividade, a fim de que este possa viver “a maravilhosa aventura de existir”.

Meio século atrás, Maslow (1954, p. 91, tradução minha) já apontava para a necessidade de que “um músico precisa fazer música, um pintor precisa pintar e um poeta precisa escrever, para alcançar definitivamente a paz interior”.⁵ Nesse sentido, Álvares, T. (2003, p. 89) destaca o conceito de auto-atualização usado por Maslow (1999, p. 209), que enfatiza o crescimento e desenvolvimento pessoal, onde a música pode ser vista como um instrumento de promoção do bem-estar social e psicológico, e sugere que

se considerássemos as necessidades básicas de Maslow,⁶ a sociedade brasileira seria considerada portadora de “doenças de carência”. Milhões de brasileiros passam fome [de educação musical] diariamente [...]. A desvalorização da educação, no Brasil, refletida pelos péssimos salários e condições de trabalho afetam diretamente a satisfação das necessidades básicas de amor, pertinência, auto-respeito e aprovação do professor, seja este do ensino infantil, do fundamental, do médio ou do ensino superior. (Álvares, T., 2003, p. 94).

Loureiro (2004, p. 72) chama atenção para a

grande massa escolar, em milhares de alunos de escolas públicas e privadas que, na ausência de uma política educacional coerente com a formação plena do aluno, encontram-se desprovidos de uma educação musical que os acompanhe no percurso da escolaridade básica.

Santos, M. (2003, p. 39) ressalta que “a música brasileira é uma das expressões mais importantes da cultura nacional e talvez a nossa produção cultural mais reconhecida internacionalmente” e Beyer (1999, p. 10) destaca o contraste entre “o grande potencial criativo e musical do nosso povo” e a frustração de não “ver esta musicalidade emergir no espaço [escola] que por excelência poderia ampliá-la ainda mais”.

A educação musical, a legislação atual e o “círculo vicioso”

Após análise da legislação vigente, Fernandes (2004, p. 76) comprova a “obrigatoriedade do ensino

³ Por ocasião da conferência de abertura do XIII Encontro Anual da Abem.

⁴ Em palestra proferida no Fórum 1 do XIII Encontro Anual da Abem.

⁵ “A musician must make music, an artist must paint, a poet must write if he is to be ultimately at peace with himself.”

⁶ As necessidades básicas, segundo Maslow (apud Álvares, T., 2003, p. 90-91), se configuram de forma hierárquica: 1) Necessidades fisiológicas (sono, fome); 2) Necessidades de segurança (ordem, estabilidade); 3) Necessidades de amor e pertinência (sentir-se aceito dentro de um contexto familiar e/ou social); 4) Necessidade de estima (auto-estima, aprovação); 5) Necessidades de auto-atualização (desenvolvimento do potencial inerente a todo ser humano).

de música nas escolas regulares". Entretanto, Penna (2004b, p. 10) registra uma ausência de professores de música no espaço escolar na disciplina Arte como "um círculo vicioso a ser rompido", e destaca a preferência dos recém-formados em música na atuação em escolas especializadas (Penna, 2004b, p. 15), promovendo, assim, um esvaziamento de profissionais capacitados para uma atuação efetiva na escola regular. Ainda mais, Penna (2004a, p. 22) sugere que os conteúdos e metodologias utilizados nos conservatórios e bacharelados não são adequados para as escolas regulares, pois as especificações do que é idealizado ou desejável para o ensino de música, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, apontam que a música tem funções e objetivos distintos daqueles das escolas especializadas, voltadas majoritariamente para a formação de intérpretes (Penna, 2004a, p. 26).

Freire (2003, p. 35) recorre ao termo "círculo vicioso" e constata que

as políticas de respaldo ao magistério, que deveriam incluir melhores salários e condições de trabalho nas escolas, além de oportunidades permanentes de atualização, permanecem escassas, formando um contraponto que nega a pretensão de um profissional mais digno, acenado pela LDB e pelos diversos parâmetros e diretrizes curriculares publicados pelo MEC.

Hentschke e Oliveira (2000, p. 48) escrevem que "o ensino formal de música em grande parte das escolas continua sendo precário" (p. 48). Penna (2004b, p. 25, 27) pontua que, devido à imprecisão com que a atual LDB 9394/96 refere-se ao ensino da arte, a presença efetiva da música como conteúdo disciplinar, subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes, depende fundamentalmente das decisões pedagógicas de cada escola, cabendo a nós, educadores musicais, influenciar e intervir concretamente de modo atuante na prática escolar em seus múltiplos espaços. Segundo Saviani (1978, p. 193), a legislação constitui uma "mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável [...] A organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra". Delannoy (2004, p. 227) sugere que "somente uma abordagem sistêmica, gerando coerência e sinergia entre os elementos da política até o professorado, e focalizada sobre a aprendizagem para todos, permitirá alcançar a visão expressa na LDB". Álvares, S. (2000, p. 9) escreve que "a história da educação musical no mundo e no Brasil revela

um padrão cíclico de desenvolvimento [...] e mostra que o declínio no desenvolvimento artístico e cultural é geralmente seguido por reformas educacionais".

A educação musical e os projetos de ação social

Kater (2004, p. 46) reflete sobre a atuação do educador musical não mais na escola regular ou especializada, mas sim em espaços alternativos, também conhecidos como terceiro setor, onde "a educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização", selecionando os estudantes mais musicalmente qualificados e "excluindo aqueles que em princípio mais precisariam se beneficiar do trabalho oferecido". Kater (2004, p. 46-48) verifica que nos projetos de ação social com jovens em situação de risco ocorre uma

ausência de consideração e reflexão sobre a importância de modelos didático-pedagógicos [...] determinantes no processo de aprendizagem [e a utilização de] modelos deformadores [...] inconscientemente reproduzidos e alimentados em seu transcurso [através de] autoritarismo, excesso de competição, concorrência, alheamento de si [...] geralmente sustentado por músicas e canções provenientes da mídia [...], modas fabricadas comercialmente para "sucessos" efêmeros [que] caminham no sentido oposto ao de uma proposta de educação intencionalmente criativa, transformadora e, sobretudo possibilitadora de formas mais legítimas de apreensão da realidade e de participação social.

Travassos discursa sobre uma atual proeminência da experiência musical fora do currículo oficial e a influência de setores sociais em projetos pedagógico-musicais,⁷ enquanto Müller (2004, p. 53) aponta uma farta proliferação de tais atividades e reflete sobre a necessidade de projetos de ações sociais fora da escola, *a priori* uma "instituição de (re)produção da cultura de um mundo". Loureiro (2004, p. 73) afirma que

a escola, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, pode [re]surgir como possibilidade de realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos. A ousadia ficaria por conta de tentativas de democratizar o acesso à arte, de se projetar nesta tarefa de renovação, reconstrução e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas.

Outrossim, Figueiredo fala sobre o aparente desprezo da sociedade com a música curricular,⁸ enquanto Conde (2003, p. 82) reflete sobre a necessidade de se "realizar ações que valorizem e dignifi-

⁷ Em palestra proferida no Fórum 2 do XIII Encontro Anual da Abem.

⁸ Em palestra proferida no Fórum 2 do XIII Encontro Anual da Abem.

quem os professores que já vêm trabalhando nas suas práticas apesar dos inúmeros entraves e desafios". Santos, R. (2004, p. 59) alerta "que estamos diante de uma crise dupla: a do projeto de formação profissional e a do projeto político-social pedagógico e curricular da escola".

A educação musical e a mobilização de setores da sociedade

Arroyo (2004, p. 30) destaca as "ações da sociedade civil" para romper o "círculo vicioso relativo à presença/ausência de um trabalho sistemático e contínuo da música na escola básica", ressaltando a associação dos professores de música. Álvares e Moraes (2002, p. 132) apontam considerações sobre a estruturação do ensino de música no Brasil, com destaque para a "racionalidade, meta e estruturação de organizações e associações profissionais e/ou educacionais". Kleber e Álvares relatam que a Associação Brasileira de Educação Musical vem contribuindo significativamente para a fundamentação do estatuto epistemológico da área de educação musical, e apontam para a necessidade atual de se investir em ações políticas que incidam nas decisões e encaminhamentos das políticas educacionais pertinentes, bem como a necessidade da classe dos educadores musicais demarcar seu espaço político nos processos deflagrados pela reforma universitária e a reforma dos PCNs.⁹

Em 22 de outubro de 2004, um grupo liderado pelo Sindicato/Ordem dos Músicos do Rio de Janeiro organizou o I Fórum Permanente de Música, em São Paulo, e no dia 25 de outubro de 2004, o ministro da Cultura, Gilberto Gil, anunciou a formação de câmaras setoriais em todas as áreas artísticas, inclusive música, onde a formação musical constitui uma subcâmara temática. Em 4 de novembro de 2004, o Seminário Políticas de Formação em Música, realizado pela Prefeitura de Diadema (SP) em parceria com a Funarte (Fundação Nacional de Arte – Ministério da Cultura), destacou, entre outros pontos:

- a) a necessidade de formação musical ao professor generalista¹⁰ (professores de educação infantil e fundamental – 1ª à 4ª séries);
- b) a recomendação aos cursos de bacharelado em música que incluam em seus currículos disciplinas pedagógicas, em geral, e, especialmente, pedagogia do instrumento;

c) a destinação de porcentagem de valores de projetos aprovados em leis de incentivo à cultura, provenientes de renúncia fiscal, à formação de professores de música e/ou atividades musicais na escola;

d) modificações nos editais de concursos públicos que contemplem os licenciados em Música (Conselho Estadual de Educação) e Educação Artística,¹¹

e) o objetivo da educação musical na escola, não em profissionalizar, mas sim em contribuir com a formação integral dos alunos (sensibilizar, pensamento lógico, criatividade, etc.).

No dia 20 de dezembro de 2004, o governo federal, através do Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro), sediou uma videoconferência entre dez estados que reuniu artistas, músicos, educadores, produtores, compositores e pessoas envolvidas com a música e a cultura em debates para a convergência de idéias na construção de uma grande política nacional voltada para a música brasileira, resultando na criação do Fórum de Mobilização Musical, onde o item "inclusão da música no currículo escolar" ocupa o primeiro lugar em prioridades de mobilização. Em 16 de janeiro aconteceu o I Encontro do Fórum Permanente de Música de Brasília, como parte do XVII Curso Internacional de Brasília (www.mobilizacaomusical.com.br).

Nos últimos anos, a educação musical curricular também vem recebendo um apoio otimista e incentivador na mídia. Camargo (2002, p. 9) escreve que

embora a música esteja longe de ocupar o mesmo patamar das matérias tradicionais, a tendência de ensiná-la em escolas não especializadas se revela cada vez mais forte. Sufocada durante anos por um currículo tecnicista, a música começa a ressurgir como parte importante do programa pedagógico de boas instituições particulares. [...] "A aula de música é uma das que mais gosto", conta o aluno do Vera Cruz, em São Paulo.

Entre as razões para o ensino musical voltar a ocupar um espaço maior nas atividades escolares, encontra-se uma demanda da própria sociedade, em que a música retorna como aspecto fundamental da formação do indivíduo. [...] A música encerra como nenhuma outra arte a dicotomia entre disciplina e liberdade.

Mesmo no mundo do trabalho, há quem veja na música um "diferencial competitivo" [...] o que se busca hoje

⁹ Em relatório do Grupo de Trabalho 2 do XIII Encontro Anual da Abem.

¹⁰ Para mais informações sobre o tópico, ver Figueiredo (2004).

¹¹ Para mais informações sobre o tópico, ver Arroyo (2004, p. 32-33).

no mercado de trabalho são pessoas equilibradas. “Valorizamos muito a pessoa como um todo”. A música, mesmo como hobby, contribui para a composição desse perfil. “Posso dizer que valorizo um currículo de um candidato que tenha música, pelos aspectos de equilíbrio e sensibilidade que sugere” [relato de um consultor de recursos humanos]. [...] Antigamente, a educação buscava formar crianças e jovens para um futuro já conhecido, mas hoje não sabemos para que futuro preparamos as pessoas – daí a importância de ampliarmos a sensibilidade dos alunos (p. 9).

Leal (2004) relata um trabalho acadêmico da Universidade de Toronto, no Canadá, publicado no jornal da Sociedade Americana de Psicologia, revelando evidências científicas que crianças com instrução musical tendem a usufruir de um desenvolvimento intelectual mais aprimorado.

Um grupo de 144 crianças na faixa de 6 anos foi dividido em quatro atividades: canto, teclado, artes cênicas ou nenhuma aula. Comparando-se ao último grupo, os alunos dos grupos musicais apresentaram aumento de Q.I. em relação aos testes feitos antes do início da experiência. Foi também demonstrado que a iniciação musical precoce trabalha a área emocional, a coordenação motora, a expressão corporal e a percepção auditiva (Leal, 2004, p. 64).

Alguns relatos de experiências

Segue agora uma *fermata cadencial* para alguns relatos de experiências. Durante a década de 1990 até 2002, tive a oportunidade de viver nos EUA, onde, após a conclusão dos estudos de pós-graduação, me dediquei à profissão de educador musical em escolas públicas e privadas, atuando desde o ensino infantil até o médio por meia década. Na época, 97% das escolas públicas de ensino fundamental ofereciam educação musical curricular, e nessas escolas 70% das aulas de música eram ministradas por educadores musicais chamados de especialistas, enquanto 8% pelos professores generalistas nas séries iniciais. Dos especialistas, 53% tinham emprego integral e 39%, parcial. A média de instrução musical por aluno nas escolas com especialistas era de 72 minutos por semana, e com generalistas, 49 minutos. Dessas escolas, 72% tinham um espaço físico exclusivo para a instrução musical, 89% ofereciam musicalização, 79% algum tipo de música vocal e 71% algum tipo de música instrumental; 94% das escolas públicas de ensino médio ofereciam instrução musical, das quais 51% integravam música e tecnologia.¹²

O departamento estadual de educação (equivalente à secretaria estadual de educação no Brasil) concedia um licenciamento definitivo para os licenciados em música, obrigatoriamente renovável de

cinco em cinco anos através de cursos de atualização e/ou provas específicas, porém também concedia um licenciamento temporário de dois anos para candidatos com aptidão musical sem embasamento pedagógico. A vasta maioria das escolas públicas com instrução musical contribuía voluntariamente com verba própria para a representação local (estadual, municipal e/ou distrital) da Associação de Educadores Musicais, que organizava festivais de música e estimulava as escolas contribuintes a participarem selecionando um ou mais grupos (solistas e/ou grupos pequenos, médios ou grandes) para apresentações musicais avaliadas por um júri especializado, e também promovia *workshops* educacionais para alunos e professores. Era comum a participação ativa e muitas vezes financeira de associações de pais e amigos da educação musical em cada escola.

Tal cenário promovia aos alunos e professores a oportunidade de não somente vivenciar a prática musical, mas também servia de propaganda da instrução musical, pois as apresentações musicais cativavam os dirigentes públicos, familiares e membros da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, estimulava a indústria de fabricação de instrumentos, publicação de material pedagógico, edição de partituras com arranjos e composições, fomentando a produção de direitos autorais, além de promover uma integração entre as instituições de ensino e seus membros, tirando o alunato e principalmente o professorado de uma espécie de exílio institucional cotidiano. Nem por isso problemas e críticas deixavam de existir, principalmente no que dizia respeito ao repertório, padrões de qualidade para avaliação das apresentações e, muitas vezes, à marginalização do ensino privado.

De volta ao Brasil, desde 2002, venho atuando como professor adjunto do recém-criado curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Espírito Santo, onde recentemente tive a oportunidade de orientar um grupo de licenciandos curiosos em investigar a situação da educação musical nas escolas municipais da capital do estado. Apesar da educação musical formal ainda não fazer parte das experiências escolares, 55% das escolas abordadas possuíam algum tipo de atividade musical extracurricular, sendo que 65% dos professores responsáveis por tais atividades possuíam algum tipo de formação em música. Foram apontadas algumas dificuldades prioritárias na realização de atividades musicais, dentre as quais:

- a) falta de recursos financeiros para mantê-las (40%);

¹² National Center for Education Statistics (1994).

- b) falta de espaço físico adequado (26%);
- c) falta de profissional na área (24%);
- d) falta de continuidade dos projetos musicais (10%).

Outrossim, foram citados alguns aspectos prioritariamente favorecedores de atividades musicais, dentre os quais:

- a) interesse dos alunos (50%);
- b) envolvimento dos pais e da comunidade (18%);
- c) espaço físico e instrumentos através de parcerias (18%);
- d) musicalidade e criatividade dos alunos (14%).

No decorrer da pesquisa, foram feitas as seguintes observações pelos alunos que conduziram a investigação:

- a) todas as escolas entrevistadas mostraram interesse em incorporar a educação musical na grade curricular;
- b) foi comentado que a educação artística escolar tende a destacar somente as artes visuais;
- c) foi sugerido que a secretaria de educação municipal e/ou associações profissionais e/ou educacionais organizasse núcleos regionais para atender professores e alunos do município (Lemos et al, 2004).

Considerações reflexivas

Após uma revisão de temas relacionados à educação musical no país, abordados recentemente por autores brasileiros, retornamos à questão inicial: onde está a música no currículo escolar atual no Brasil? Bem, por *direito*, a música é uma subárea da disciplina Arte, componente obrigatório da educação básica, segundo a legislação vi-

gente. Porém, de *fato*, a música sobrevive no currículo oculto¹³ da grande maioria das escolas regulares, ou seja, nas atividades extracurriculares, nos projetos comunitários, nas experiências socio-culturais e demais variantes.

No entanto, apesar do suporte acadêmico e epistemológico das associações profissionais e educacionais, do amparo jurídico atual, da mobilização de diversos setores da sociedade e do alto índice de simpatizantes e pró-justificativas, os educadores musicais deparam-se com a conseqüente questão: como (re)colocar a música em seu devido lugar, de volta à grade curricular? O autor conclui deixando ecoar essa questão e buscando provocar uma reflexão diante da dicotomia entre o *direito* e o *fato* da educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil contemporâneo, confiante de que todo desafio traz sempre uma contrapartida de esperança e motivação, resultando na criação e ampliação das modalidades de atuação.

Coda

Se essa escola, se essa escola fosse minha
Eu mandava, eu mandava musicalizar
Com educadores musicais brilhantes
Pro aluno cantar, tocar e criar

Nessa escola, nessa escola tem um bosque
Que se chama, que chama emoção
Dentro dele, dentro dele mora a música
Que tocou, que tocou meu coração

Se eu toquei, se toquei teu coração
Foi porque tu tocaste o meu também
Se a música foi a arte qu'eu te ensinei
É porque, é porque te quero bem

¹³ Labuta e Smith (1997, p. 59) definem toda experiência escolar não explicitamente incluída no currículo oficial da escola como currículo oculto – “hidden curriculum”.

Referências

ÁLVARES, Sergio L. A. 500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12., 1999, Salvador. *Anais...* Salvador: Anppom, 2000. 1 CD-ROM.

_____. Vertentes do saber musical. In: ILARI, Beatriz (Org.). *Música, cognição e desenvolvimento humano: aspectos multidisciplinares*. No prelo.

ÁLVARES, Sergio L. A.; MORAES, Marcos R. Perfil do calouro do curso de licenciatura em música da UFES. *Farol: revista de artes, arquitetura, design e música/UFES*, Vitória, v. 3, p. 131-137, 2002.

ÁLVARES, Thelma B. S. Considerações sobre as necessidades básicas do homem descritas por Maslow e o conceito de Music Child no processo de educação musical. In: SEMINÁRIO MÚSICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 2003. p. 88-96.

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 29-34, mar. 2004.

BEYER, Esther. Fazer ou entender música? In: BEYER, Esther (Org.). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 2-15.

CAMARGO, Paulo. Ouvido musical. *Folha [sinapse]*, São Paulo, p. 9-14, 24 set. 2002.

CONDE, Cecília. Algumas reflexões para pensarmos nos cursos de formação de professores do ensino fundamental. In: SEMINÁRIO MÚSICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 2003. p. 81-87.

DELANNOY, Françoise. Os docentes brasileiros: preparação, desenvolvimento profissional e incentivos: elementos para um marco estratégico. In: O DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: NOVAS PRIORIDADES, 2002, Brasília. *Ofício de professor na América Latina e Caribe...* São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2004. p. 221-227.

DUMAZEDIER, Jofre. *A revolução cultural do tempo livre*. Trad. Luiz Octavio de L. Camargo. São Paulo: Studio Nobel: Sesc, 1994.

FERNANDES, José N. Normatização, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 10, p. 75-88, mar. 2004.

FIGUEIREDO, Sergio L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 55-61, set. 2004.

FREIRE, Vanda L. B. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Porto Alegre: Abem, 1992. (Serie Teses, 1).

_____. Políticas de educação musical. In: SEMINÁRIO MÚSICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 2003. p. 34-38.

GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescents. *Inharmoniques "Musiques, Identités"*, v. 2, p. 88-102, 1987.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000. p. 47-64.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.

LABUTA, Joseph A.; SMITH, Deborah A. *Music education: historical contexts and perspectives*. Upper Daddle River, NJ: Prentice Hall, 1997.

LEAL, Renata. Infância musicada. *Época*, Rio de Janeiro, p. 64, 13 set. 2004.

LEMOES, Ana I. S. et al. Pesquisa sobre as atividades de educação musical nas escolas municipais de Vitória. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2004. 1 CD-ROM.

LOUREIRO, Alícia A. L. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 65-74, mar. 2004.

MASLOW, Abraham H. *Motivation and personality*. New York: Harper and Brothers, 1954.

_____. *Towards a psychology of being*. 3rd. ed. New York: John Wiley & Sons, 1999.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 53-58, mar. 2004.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *Fast Facts from Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools*. 1994. Disponível em: <<http://www.menc.org/information/advocate/ncesrept.html>>. Acesso em: 28 jan. 2005.

PELLANDA, Nize M. C. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 13-18, mar. 2004.

PENNA, Maura. 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. 19-28, mar. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 2-16, set. 2004b.

SANTOS, Marco A. C. Políticas públicas em educação musical. In: SEMINÁRIO MÚSICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 2003. p. 39-52.

SANTOS, Regina M. S. "Melhoria de vida" ou "Fazendo a vida vibrar": o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 59-64, mar. 2004.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71. In: GARCIA, Walter E. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1978. p. 174-194.

SEKEFF, Maria de Lódes. De música e educação. *Revista da Academia Nacional de Música*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 108-117, 2003.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 7-12, mar. 2004.

Recebido em 30/01/2005

Aprovado em 10/02/2005

Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música

Frank Abrahams¹

Westminster Choir College of Rider University
abrahams@rider.edu
www.frankabrahams.com

Resumo. Este artigo propõe uma Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM) e mostra como os princípios da PCEM fortalecem o ensino e a aprendizagem de música. Situado em um contexto onde o propósito da educação musical é permitir que os alunos se tornem músicos e, no processo, transformar tanto os estudantes quanto seu professor, o texto está dividido em quatro seções. A primeira seção situa historicamente a PCEM, relacionando-a aos escritos e ensinamentos de Paulo Freire e, particularmente, aos conceitos de conscientização, ligando a palavra ao mundo, e transformação que leva à liberação. A seção seguinte demonstra como a teoria crítica, a aprendizagem experiencial e a práxis atuam em conjunto informando currículos de educação musical. Em seguida, explica um modelo de ensino em oito etapas onde a PCEM sustenta o desenvolvimento da instrução musical. Na conclusão são apresentados exemplos concretos da PCEM em ação na aula de música.

Palavras-chave: pedagogia, educação musical, teoria crítica

Abstract. This paper proposes a Critical Pedagogy for Music Education (CPME) and shows how the tenets of CPME enhance music teaching and music learning. Placed in a context whereby the purpose of music education is to empower children to be musicians and in the process transform both the students and their teacher, the paper is in four sections. The first part situates CPME in an historical context linking it to the writings and teachings of Paulo Freire and particularly his concepts of conscientization, connecting word to world and transformation that yields liberation. The next section demonstrates how critical theory, experiential learning and praxis work together to inform curricula in music education. Then, the author explains an eight-step teaching model whereby Critical Pedagogy for Music Education informs the delivery of music instruction. The paper concludes with concrete examples of Critical Pedagogy for Music Education in action inside the music classroom.

Keywords: Pedagogy, Music Education, Critical Theory

Introdução

Ao escreverem críticas sobre concertos, os críticos freqüentemente fornecem ao leitor algumas informações generalizadas sobre o compositor e as circunstâncias que circundaram a composição de uma obra em particular. Tipicamente, uma análise geral do trabalho é introduzida, assim como comentários sobre os músicos e seus respectivos desempenhos. O bom crítico baseia a sua avaliação de acordo com parâmetros desenvolvidos em outras

apresentações do mesmo trabalho. Eles podem também consultar diversas gravações da obra, avaliar a reação da platéia e a relevância da composição e o seu desempenho em relação à carreira do regente, do compositor ou à vida musical da comunidade onde a apresentação ocorreu. Em outras palavras, colocam a música, os músicos e o desempenho em um contexto, e somente então fazem um julgamento abalizado. Como todo “connoisseur,” comparam um

¹ Tradução para o português de Julius Paternostro

determinado desempenho aos muitos outros desempenhos que assistiram e dão uma opinião judiciosa e “perita”.

Eu ensino no Westminster Choir College em Princeton, Nova Jérsei, uma faculdade localizada a uma hora ao sul de Nova Iorque. Fundada 75 anos atrás, a escola possui uma reputação internacional de excelência no desempenho coral, no ensino de música, em música sacra e em canto. Os formados pela faculdade trabalham em companhias de ópera por todo o mundo, ensinam em escolas e faculdades por todos os Estados Unidos e regem, nacionalmente, os coros de escolas e igrejas. O Westminster Choir College empreende contínuas pesquisas sobre música, procurando dar ênfase ao ensino e à aprendizagem. Nosso projeto mais recente procura atender à implementação de certas reformas que introduziram programas de música nas escolas, particularmente naquelas localizadas em centros urbanos que se encontram em perigo de extinção. As iniciativas educacionais exigidas pelo governo federal marginalizaram o ensino da música, enquanto as prioridades afastam-se da música e de outras artes para concentrar-se no desenvolvimento de aptidão matemática e de alfabetização. Enquanto alguns acreditam que nós ensinamos música pelo seu próprio valor, no Westminster nós consideramos o ensino da música como um assunto que possa induzir os alunos a pensar, a agir e a sentir. Para esse propósito, nós adotamos e adaptamos os princípios da Pedagogia Crítica e desenvolvemos um modelo praxial para levar a cabo tal instrução nas escolas onde os alunos não são privilegiados, mas ao invés, onde os alunos e seus professores se esforçam diariamente para conseguir que a música mantenha um lugar importante no currículo escolar.

A finalidade deste artigo é discutir a Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PEM) e mostrar como os princípios da PEM dão ênfase ao ensino e à aprendizagem de música. O texto será apresentado em quatro seções. A primeira parte situa a PEM em um contexto histórico que a liga à obra e aos ensinamentos de Paulo Freire. A seção seguinte demonstra como a Teoria Crítica, a aprendizagem vivencial e a sua práxis (teoria e prática conjuntamente) informam os currículos e a educação musical. Finalmente, eu introduzo um modelo de ensino que utiliza a Pedagogia Crítica na Educação Musical.

O legado de Paulo Freire

A Pedagogia Crítica foi desenvolvida por Paulo Freire no Brasil dos anos 1960 para a alfabetização de adultos (Freire os chama de oprimidos). Acre-

ditando que o ensino é uma conversa ou um diálogo entre o professor e o aluno, Freire apresentava problemas para seus alunos que faziam com que examinassem o que já sabiam, compreendendo a ligação entre o mundo e a sala de aula e a sua conexão com os objetivos da aptidão literária. Ou seja, seu objetivo era usar esse conhecimento como uma ponte para a nova aprendizagem. Diversos princípios-chave definem esta Pedagogia Crítica. Eles são:

1) A educação deve ser entendida como uma conversa onde os alunos e seus professores levantam e resolvem problemas juntos.

2) A educação amplia a maneira com que os alunos percebem a realidade. Na Pedagogia Crítica, o objetivo de ensinar e de aprender é transformar a maneira com que ambos, alunos e seus professores, percebem o mundo.

3) A educação motiva. A partir do momento em que os alunos e o seu professor “sabem que sabem,” então o fenômeno da “conscientização” ocorreu. A conscientização implica um saber que possui profundidade e vai além da retenção de informação e memorização. Ao contrário, a conscientização subentende um saber baseado em compreensão e na habilidade de agir na aprendizagem de tal maneira que se possam afetar as mudanças.

4) A educação é transformadora. Para aqueles que aplicam a Pedagogia Crítica, o aprendizado ocorre quando os professores e alunos conseguem reconhecer uma mudança na percepção. É essa mudança ou transformação que os professores podem avaliar.

5) A educação é política. Situações de poder e de controle fazem parte do cotidiano da sala de aula, da escola em geral, bem como da comunidade. Aqueles que detêm o poder fazem decisões sobre o que é ensinado, como e por quanto tempo, quanto dinheiro é despendido em cada matéria ou currículo, e assim por diante. Aqueles que ensinam o modelo da Pedagogia Crítica resistem às restrições impostas por aqueles que mantêm o poder. Eles o fazem primeiramente em sua própria sala de aula, reconhecendo que as crianças já vêm para a sala de aula com um conhecimento que precisa ser levado em consideração e respeitado. Nos Estados Unidos, a aplicação do método freiriano foi eficaz no ensino da leitura, particularmente em distritos escolares urbanos.

Freire (1970) ensinou que diversas circunstâncias devem resultar de qualquer forma de instrução antes que se possa afirmar que o aprendizado realmente tenha ocorrido. A primeira é a conexão da “palavra ao mundo”. Freire defendeu que a menos que a aprendizagem facilite uma mudança na percepção da realidade do aluno, o aprendizado não ocorreu. Os professores, de acordo com Freire, facilitam essa conexão ajudando aos alunos a inspirarem-se na sua própria realidade para criar novas possibilidades. Como Weiler (1988, p. 18) explica

um dos princípios da pedagogia freiriana é sempre a necessidade de que os professores respeitem a consciência e a cultura de seus alunos, criando uma situação pedagógica em que os alunos possam articular a sua compreensão do mundo.

Ao mesmo tempo, os professores precisam ser reflexivos de uma maneira interna, tentando compreender os seus próprios preconceitos, bem como o prisma ideológico pelo qual a sua realidade externa é classificada e compreendida (Freire, 1973).

A seguir, vem o interesse pela conscientização. Nos trabalhos de Freire (1970, 1973), a conscientização é o fenômeno que ocorre quando os alunos se dão conta de que “sabem que sabem”. É uma experiência bastante forte, que os eleva a um nível mais crítico de consciência e adiciona uma sensação de dimensionalidade à experiência da aprendizagem. O próprio Freire (1970, p. 17) definiu a conscientização como “aprender a perceber contradições sociais, políticas e econômicas e entrar em ação contra os elementos opressivos da realidade”.

A Pedagogia Crítica preocupa-se não somente com os alunos e com a mudança que ocorre neles em consequência da aprendizagem, mas também com a mudança que ocorre no professor. Na Pedagogia Crítica, não somente os professores ensinam aos alunos, mas também os alunos, por sua vez, ensinam ao professor. Isso acarreta uma transformação em ambos, alunos e professores. Quando isso acontece, Freire (1970) afirma, uma aprendizagem verdadeira e significativa realmente ocorreu. Schmidt (2002a) escreve que esse assunto é complicado para professores de música. Aqueles que se preocupam com avaliação e resultados indagam-se como poder medir a transformação do aluno.

Os professores de música interessados em motivarem seus alunos e em fornecerem uma educação transformadora precisam recusar a vontade inabalável [e os padrões rígidos] de sermos quem somos. Um ensino que não é alienado requer conscientização, mas também a negação de quem o discurso dominante nos diz que somos. O significado pessoal, a interpretação, a compreensão sociocultural e a expressão própria, assim como um conhecimento mais abrangente do

mundo, estão em primeiro lugar na conceitualização da instrução musical. (Schmidt, 2002a, p. 9).

Que tipo de mudanças constitui uma ação transformadora? Alguns sugerem que os professores são relutantes em considerar a sua própria transformação, pois isso implicaria na reflexão crítica de sua parte e em um desejo espontâneo de aceitar novas realidades. O que eu proponho, então, é que se alguma mudança houver de ocorrer, os alunos – assim como os seus professores – devem estar totalmente engajados em um processo de conscientização, ou, como Freire afirma, “tornar-se criticamente cômico do mundo sócio-histórico no qual se intervém ou se finge intervir politicamente” (apud Macedo, 1994, p. xi-xii).

Uma abordagem crítico-pedagógica vê o ensino como um campo em que o professor – da mesma forma que o crítico de música – atua como profundo “connoisseur” de música e coloca a informação em um contexto que seja familiar ao aluno. As atividades de sala de aula despertam a musicalidade nos alunos e permitem que atuem como músicos que pensam, agem e sentem em níveis intensos. Os professores de música que ensinam criticamente vêm a si próprios como parceiros dos alunos. Em consequência, vivenciam resultados que são transformadores no nível pessoal.

A Pedagogia Crítica “é uma maneira de pensar, negociar e transformar a relação entre o ensino em sala de aula, a produção de conhecimento, as estruturas institucionais da escola e as relações sociais e materiais da comunidade em geral, da sociedade e da nação” (McLaren, 1998, p. 45). O foco centraliza-se em desenvolver o potencial tanto do aluno como do professor. É uma perspectiva que procura a expansão de possibilidades, reconhecendo quem os alunos e seus professores são, utilizando os seus potenciais e, ao mesmo tempo, avaliando as suas necessidades. A Pedagogia Crítica sugere aos professores que usem várias estratégias no sentido de cumprirem esta missão, que é a de motivar os alunos a tornarem-se músicos. Ao observar a Pedagogia Crítica em prática, nós podemos ver alunos tocando instrumentos em sala de aula, usando solfejo de mão, movendo-se ou reagindo de alguma forma física aos sons que ouvem. Podemos ver também alunos trabalhando em equipe, em grupos empenhados em resolver ou levantar novos problemas. Haverá ocasiões em que os alunos e seus professores entrarão em diálogo verbal ou musical, através de discussões e improvisação, a fim de criar algo que faça sentido de alguma forma criativa, e haverá também algumas atividades práticas, que os professores de música gostam imensamente de incluir em

suas aulas. Podem-se observar alunos ensinando seus professores enquanto os professores ensinam a outros alunos. Estes exemplos e tantos outros são possíveis de se verificar em um programa de música onde a Pedagogia Crítica seja praticada.

A Pedagogia Crítica e currículo

O currículo de uma Pedagogia Crítica e sua conseqüente instrução musical, assim como outras matérias, é composto de acordo com uma síntese que envolve filosofia, uma práxis da psicologia e/ou da teoria da aprendizagem. A Pedagogia Crítica para a instrução musical emerge de uma síntese da teoria crítica como uma estrutura filosófica e das aplicações de um ramo da Psicologia Educacional conhecido como “aprendizagem vivencial”.

A aprendizagem vivencial, particularmente conforme articulada por Bernice McCarthy (1987, 2000, 2003) no seu modelo de ensino que leva em consideração os estilos de aprendizagem do aluno e do professor, fornece uma estrutura básica para as aulas que reconhece os alunos e os seus professores como quem eles realmente são. Especificamente, o modelo coloca as crianças e os seus professores em uma zona de “conforto” durante no mínimo um quarto da experiência de aprendizagem total. Focalizando na aprendizagem conceitual que é coerente com os princípios da Pedagogia Crítica, McCarthy sugere que as atividades de aprendizagem devem se alternar entre as modalidades concretas e abstratas ou holísticas da percepção, o que facilita uma experiência de aprendizagem envolvendo os dois hemisférios do cérebro. O ciclo de aprendizado sugerido por ela engaja os alunos em experiências que facilitam a ação crítica e o sentimento crítico. Enquanto os alunos têm a oportunidade de construir o conhecimento, têm também a oportunidade de agir e refletir sobre as suas ações. Os professores também participam do processo de aprendizagem à medida que avaliam continuamente as experiências desse processo em tempo real.. Isto é, a avaliação é contínua, e permite o redirecionamento em pontos múltiplos durante toda a experiência de aprendizagem.

A Pedagogia Crítica para a Educação Musical procura identificar as possibilidades na sala de aula, oferecendo uma oportunidade para conectar a “palavra ao mundo” através de sua urgência inflexível de transformação. Dessa forma, amplia os princípios da teoria crítica através, além do reino do pensar crítico, de uma educação problematizadora e do diálogo.

Ao contrário das abordagens populares de Orff ou de Kodály, a Pedagogia Crítica não defende um corpo específico do repertório, ou um procedimento de ensino específico. Ao invés disso, é uma visão que fornece aos professores e alunos uma pedagogia flexível. Para a instrução musical, esta pedagogia questiona, desafia e incentiva os alunos a experimentarem a nossa música (isto é, a música do professor) e motiva os professores a compreenderem a música deles (isto é, a música do aluno) como partes integrais de uma realidade coletiva. A Pedagogia Crítica sugere que a música, como parte do nosso passado cultural, e presente e futuro, tem o poder de liberar os alunos e os seus professores dos estereótipos atuais sobre músicas e músicos, e incentiva um raciocínio crítico, uma ação crítica e um sentimento crítico. Coloca a música em um contexto social, político e cultural que resulta em uma conexão do que Freire chama de a “palavra,” que em nosso caso é a música, ao “mundo”. Finalmente, os alunos e os seus professores alcançam um nível de “conscientização”, ou seja, “sabem que sabem”. Quando esse tipo de transformação ocorre e o próprio conhecimento resulta em um momento de “Aha” – uma sensação de descoberta –, então podemos afirmar que a aprendizagem de música ocorreu.

Para aqueles que se identificam como pedagogos críticos, a finalidade da educação musical é permitir que os alunos se tornem mais musicais e melhores músicos, e que no processo desenvolvam práticas transformadoras para ambos, alunos e professores. As aulas de música orientadas por essa pedagogia despertam a imaginação musical, a inteligência musical, a criatividade musical e a celebração da música através das apresentações. Os professores que necessitam fornecer experiências múltiplas e variadas para os alunos em suas aulas de música acham a Pedagogia Crítica atraente.

Para uma Pedagogia Crítica da Educação Musical

Ao prepararem as suas aulas, os pedagogos críticos, assim como todos os bons professores, fazem quatro perguntas. Elas são: Quem sou eu? Quem são meus alunos? Em que eles podem tornar-se? Em que podemos nos transformar juntos? Evidentemente, não existe nenhuma resposta definitiva. No contexto de suas próprias situações pedagógicas, cada professor responder-lhes-á de uma maneira diferente. Essas perguntas informam e guiam os professores e os alunos, ajudando todos se transformar do que “são” para o que “podem ser”. O seguinte quadro apresenta o modelo de seqüência da aprendizagem.

Quadro 1: Modelo de plano de aula para uma Pedagogia Crítica da Educação Musical

PEDAGOGIA CRÍTICA	INCENTIVANDO OS MÚSICOS	SEQÜÊNCIA DO PLANO	PADRÕES NACIONAIS	ESTRUTURA DA AULA
Quem somos	Usando a imaginação musical	1 Homenageando o seu mundo <i>O professor motiva os alunos para a resolução de problemas criando uma experiência que apresente uma necessidade (razão) de saber.</i>	Experimentando música (6, 7) Ouvir, analisar, e descrever música. Avaliar música e apresentações musicais.	Exposição
		2 Compartilhando a experiência <i>Os alunos e o professor analisam a experiência. Compartilham sentimentos e refletem sobre eles.</i>		
Quem os nossos alunos podem tornar-se	Usando a inteligência musical	3 Ligando o seu mundo ao conceito <i>O professor faz a conexão com a experiência usando conceitos comparáveis em outras artes, culturas, ou experiências dos alunos fora da escola.</i>	Ligando música (8, 9) Entender relações entre música, outras formas artísticas e outras disciplinas fora das Artes.	Desenvolvimento
		4 Dialogando juntos <i>O professor apresenta o conteúdo da aula. Os alunos compilam as provas necessárias para resolver o problema.</i>	Entender música em relação à história e cultura.	
		5 Praticando o conceito <i>O professor fornece aos alunos uma oportunidade de praticar o conteúdo. Dever de casa ou um teste pode ser incluído nesta etapa.</i>		
Quem nós poderíamos nos tornar juntos	Usando a criatividade musical	6 Ligando a palavra ao mundo <i>O professor convida os alunos a acharem soluções alternativas e novos meios de usar a informação apresentada. Os alunos têm a oportunidades de criar algo novo.</i>	Criando música (3, 4, 5) Improvisar melodias, variações e acompanhamentos.	Improvisação
		7 Avaliando a transformação <i>Os alunos e o seu professor refletem e avaliam o trabalho efetuado. Alguma avaliação pode ser aplicada nesta etapa.</i>	Compor e arranjar música com regras específicas. Ler e notar música.	
	Celebrando a música através da performance	8 Reconhecendo a transformação <i>Os alunos e o seu professor celebram o novo aprendizado através de uma apresentação, exibição ou alguma outra forma de demonstração.</i>	Executando música (1, 2) Cantar, individualmente e em conjunto, repertório variado de música. Tocar com instrumentos, individualmente e em conjunto, repertório variado de música.	Recapitulação

Ao contrário de planos de aula tradicionais, essas aulas não levam um número específico de minutos nem um número específico de períodos para que se completem. Em vez disso, o modelo segue como uma sinfonia. Começa com uma exposição, seguida por uma seção de desenvolvimento com improvisação e uma recapitulação final. Os professores têm autoridade para adaptar o modelo a fim de que satisfaça às suas situações específicas. Cada seção do modelo leva uma quantidade diferente de tempo, dependendo da idade e experiência dos alunos e da situação em que a aula ocorre. O modelo de lição depende de professores que sejam músicos e conheçam educação musical, que saibam –

através de instinto e experiência – quando é apropriado permitir aos alunos que usem a sua criatividade ou quando é tempo de seguir adiante. A idéia fundamental é que o plano de aula deve fornecer experiências musicais significativas tanto para o aluno quanto para o professor. O lema é “profundidade vale mais que quantidade”.

Essa abordagem preconiza um aprendizado vivencial. Ela diferencia o processo educacional fornecendo uma variedade de atividades que enfatiza a “prática.” Os alunos exploram, ouvem, descrevem, analisam e avaliam continuamente. Como resultado disso, todos os nove padrões em educação musical são respeitados.

Schmidt (2002b) e outros (Elliott, 1995; Gates, 1999) propõem uma concepção de música como ação, ao sugerir que a música não é somente um verbo, mas também um verbo de poder, abrindo assim novos caminhos para conectar a música, isto é, a palavra, ao mundo. Isso deu licença a pedagogos críticos para envolverem-se juntamente com seus alunos na criação de música que era não apenas criticamente ativa e conscienciosa, mas também criticamente sensorial. Como a música reflete o pensamento e a emoção (Langer, 1957; Meyer, 1957), ela é tão motivadora quanto poderosa, e, como tal, a música fornece as ferramentas de linguagem através das quais a emoção pode ser expressada por meios não-verbais. Dessa maneira, a música se liga às realidades de indivíduos, assim como de comunidades, na sua procura de mudança social (Schmidt, 2002a).

Pedagogia Crítica para a Educação Musical em ação

O uso da pesquisa em teoria crítica e Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música era a meta do professor de música em uma escola em Princeton, Nova Jersey. Ao contrário do ensino tradicional, as aulas de música não tinham como foco um conjunto de objetivos educacionais que foram determinados pelo professor. Em vez disso, as aulas eram dadas por estudantes universitários ainda não formados em Educação Musical no Westminster Choir College, trabalhando em colaboração com os seus professores. Concordando que o propósito da educação musical era incentivar os alunos a tornarem-se músicos, eles geraram experiências que homenageavam o universo dos alunos da sexta série e ajudavam essas crianças a expandirem sua esfera de compreensão e possibilidades. Por exemplo, uma aula de canto gregoriano começou com os alunos ouvindo música *rap*. Em grupos pequenos, as crianças criaram “mapas mentais” ou teias, em que identificaram as características do repertório de música *rap* que ouviram. Os alunos descobriram que essa música oferecia uma abertura para um setor específico da sociedade, e refletiam as idéias mais íntimas do músico de *rap*. O *rap* era não-melódico, mas focalizava, ao contrário, em um texto adaptado a um esquema de rimas específico. Os alunos concluíram que existem regras para a construção da música *rap* e que esse tipo de música representava uma forma significativa de expressão dentro da cultura *hip-hop* urbana. Depois de ouvir o canto gregoriano, os alunos foram capazes de estabelecer semelhanças com a forma do *rap*, mas repararam que, ao contrário deste, o canto gregoriano usava a melodia para expressar o significado do texto. Entretanto,

assim como o *rap*, o canto gregoriano tinha uma função muito específica para uma camada muito específica da sociedade. Como todas as aulas dadas aos alunos da sexta série, os conceitos emergiram do conteúdo musical e das experiências criadas através do canto e dos instrumentos usados na sala de aula, assim como pelo intermédio de arranjos, de improvisação e de composição. No caso da aula de *rap*/canto gregoriano, os alunos descobriram que a música tem forma e expressa emoção dentro do contexto de uma situação cultural e histórica particular. Em outras aulas, a música americana folclórica e a cultura popular contemporânea foi agregada à música do cânone ocidental clássico ou música de várias partes do mundo. Os alunos – juntamente com o seu professor – foram analisados, avaliaram e formaram opiniões a respeito da música que ouviram, criaram e apresentaram. Em uma outra aula, foi pedido aos alunos que compartilhassem a música de suas próprias heranças culturais, ensinando ao restante da turma uma canção que eles tivessem aprendido oralmente em casa. Sempre procurando aplicar a noção freiriana de conectar a palavra ao mundo (Freire, 1970), as experiências que os alunos mais gostaram nas aulas de música resultaram em conexões com a história e a cultura com outras disciplinas acadêmicas e com as realidades dos alunos fora da sala de aula. Os alunos compuseram uma nova ária para a *Rainha da Noite* que seria interpretada por Madonna, quando foram informados que ela havia sido escolhida para atuar em uma nova versão da *Flauta Mágica*, de Mozart. Em uma outra aula, os alunos tiveram que lidar com a ordem das seções do movimento final da nona sinfonia de Beethoven. O seu problema foi defender a escolha feita por Beethoven contra críticos imaginários, que argumentavam que a fuga deveria vir no final do movimento. As experiências em arte visual, dramaturgia e dança forneceram integração com outras formas de arte e a capacidade dos alunos de relacionar conceitos entre várias disciplinas artísticas. Com uso de tecnologia, foi simples reorganizar os segmentos, de forma que eles pudessem ouvir várias opções. Embora eles tenham concluído que Beethoven havia feito a escolha certa, a discussão ou debate em sala de aula foi estimulante e reveladora. As lições seguiram uma forma expandida de sonata, que foi livremente adaptada do modelo 4MAT, desenvolvido por McCarthy (1987). As lições começaram com uma exposição, onde as crianças evocaram as suas próprias experiências de vida, tendo que resolver um problema musical particular ou alguma outra circunstância. Através de diálogo (Freire, 1970; Schmidt, 2001), as crianças – juntamente com o

seu professor – processaram esta experiência. Em seguida, na seção de desenvolvimento, o professor apresentou às crianças a informação necessária para improvisar sobre o tema da lição. As lições freqüentemente incluíram uma apresentação formal pelo professor, seguida por uma atividade onde os alunos tornaram-se compositores ou improvisadores ou empenhavam-se em algum outro tipo de desafio criativo. Na recapitulação, os alunos e o seu professor avaliaram conjuntamente seus projetos. Mais uma vez, eles dialogaram tentando descobrir como os novos conceitos musicais aprendidos podem ligar-se ao seu universo pessoal e com o mundo além da sala de aula. Exploraram possibilidades. O professor também teve uma oportunidade para reflexão nesse momento. Seria nessa etapa da aula que a transformação, caso ocorresse, se evidenciaria. As aulas se concluíram com uma apresentação musical ou outra atividade que forneceria uma conclusão.

Pelo desenvolvimento de um currículo baseado nos princípios da Pedagogia Crítica para a Educação Musical, os professores de música e os seus alunos são capazes de encontrar resultados tradicionais através de um currículo flexível, desenvolvido conjuntamente por professores e alunos, e – mais importante – através de um currículo que é mais interessante aos alunos. O compromisso da PCEM está em apoiar um currículo onde a criação de música é libertadora e transformadora, porque o currículo foi individualizado. Ainda mais, está em dar oportunidades onde os alunos da sexta série seriam capazes de registrar sua própria seqüência de experiências, em que poderiam dizer: “Aha, agora eu entendo.” Maior entusiasmo por parte dos alunos foi notado, e o professor de música vivenciou sentimentos semelhantes. Quando os temas eram apresentados, os alunos e o seu professor estavam sempre animados em compartilhar a sua música um com o outro. Os alunos disseram que se sentiam bem quando sua música era reconhecida como importante pelo professor de música. O professor confessou que aprendeu muito sobre os seus alunos e sobre a música que era nova para ele. Em resumo, enquanto é difícil reivindicar “transformação,” tanto os alunos quanto o seu professor acreditaram que a PCEM transformou e enriqueceu as suas interações uns com os outros. Como as aulas incluíram criação musical, os alunos atuaram como

verdadeiros músicos. Isso significa uma mudança radical em relação aos anos anteriores, em que os alunos aprendiam “sobre” música e executavam a música de outros, a ponto de excluir totalmente a música criada por eles mesmos.

A Pedagogia Crítica para a Educação Musical oferece oportunidades para que as aptidões individuais sejam identificadas e para que os indivíduos que aprendem em estilos diversos sejam respeitados em meios diversos. Os alunos gostam de trabalhar em equipe, resolvendo problemas, e se mostraram capazes de atuar a contento quando foram desafiados a pensar, sentir e agir de uma maneira crítica sofisticada. Em nossa escola-laboratório em Princeton, os alunos mostraram ao professor que são capazes de aprender por conta própria e que retiveram conhecimento quando o aprendizado foi baseado em experiências pessoais. As aulas deram aos alunos e ao seu professor a oportunidade de participar em uma conversa significativa, verbal e musicalmente, confirmando o êxito do diálogo como uma estratégia de ensino.

Conclusões

A Pedagogia Crítica para a Educação Musical reconhece que o aprendizado em música é construído social e politicamente. Assim, propõe uma mudança nas relações de poder dentro da sala de aula, sugerindo que alunos e professores ensinem uns aos outros. A PCEM engaja crianças não somente no pensamento crítico, através de problematização, diálogo e resolução de problemas, mas engaja professores e alunos em ação crítica por meio de uma cautelosa (Gates, 1999) produção de cultura (Apple, 1982; Giroux, 1985), à medida que os alunos criam composições originais.

A PCEM nutre um sentimento crítico no ato de reproduzir cultura (Bourdieu, 1977) para expressar música por meio de composição, improvisação e apresentação e também através de análise e avaliação musical. Primordialmente, a PCEM produz experiências que são transformadoras tanto para os alunos quanto para o seu professor. As estratégias incentivam a colocação e a resolução de problemas através de um diálogo musical e verbal. Em suma, as estratégias sugerem possibilidades para que se derrubem as barreiras entre a “nossa” música e música “deles,” movendo-nos, juntos, do que somos para o que podemos ser.

Referências

- APPLE, Michael W. *Education and power*. Boston: Routledge, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: University Press, 1977.
- ELLIOTT, David. J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1970.
- _____. *Education for critical consciousness*. New York: Herder and Herder, 1973.
- GATES, J. Terry. Action for change in music education: the Mayday Group agenda. In: McCARTHY, M. (Ed.). *Music education as praxis: reflecting on music-making as human action*. College Park: University of Maryland, 1999. p. 14-25.
- GIROUX, Henry. *Pedagogy and the politics of hope*. Boulder: Westview Press, 1985.
- LANGER, Suzanne K. *Philosophy in a new Key: a study in the symbolism of reason, rite and art*. Cambridge: Harvard University Press, 1957.
- MACEDO, Donaldo P. *Literacies of power: what Americans are not allowed to know*. Boulder, CO: Westview Press, 1994.
- McCARTHY, Bernice. *The 4MAT System: teaching to learning styles with right and left-mode techniques*. Barrington, IL: Excel, 1987.
- _____. *About teaching: 4MAT in the classroom*. Wauconda, IL: About Learning, 2000.
- _____. *About teaching companion*. Wauconda, IL: About Learning, 2003.
- McLAREN, Peter. Che: the pedagogy of Che Guevara: critical pedagogy and globalization thirty years after Che. *Cultural Circles*, v. 3, p. 29-103, Summer 1998.
- MEYER, Leonard B. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1957.
- SCHMIDT, Patrick. *The applications of a dialoguing and problem posing Pedagogy for the teaching of History and Philosophy of Music Education to graduate Music Education Majors: an action research*. Unpublished masters thesis, Westminster Choir College of Rider University, Princeton, 2001.
- _____. *Music education as liberatory practice: creating new frameworks for learning music through a Freirian perspective*. Paper presented at the meeting of the Paulo Freire Institute, Los Angeles, CA., September, 2002a.
- _____. *Looking for a broader road: college music education curriculum through social lenses*. Paper presented at the meeting of the Mayday Group, Columbus, OH, October, 2002b.
- WEILER, Kathleen. *Women teaching for change: gender, class and power*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1988.

Recebido em 08/11/2004

Aprovado em 10/12/2004

Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula¹

Joan Russell²

Faculdade de Educação – Universidade McGill, Montreal, Canadá
joan.russell@mcgill.ca

Resumo. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a estratégia de gestão de sala de aula utilizada por Betty Jo, uma professora especialista em educação musical infantil, admirada por estagiários que realizaram seus estágios sob sua orientação. Este artigo descreve, em detalhes, uma aula de 30 minutos de duração em uma 1ª série do ensino fundamental em que Betty Jo conduziu as crianças em uma variedade de atividades inter-relacionadas, elaboradas com o intuito de reforçar o canto, as habilidades motoras, o aprendizado de conceitos e a adaptação social. A professora preparou atividades que estavam dentro do limite da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978), e manteve a atenção de seus alunos através da variedade. A autora conclui que, além das crenças, valores e expectativas da professora, a matéria constitui, por si, um contexto que delinea a gestão da sala de aula.

Palavras-chave: gestão de sala de aula, zona de desenvolvimento proximal, educação musical infantil

Abstract. This research aimed to analyze the classroom management strategy employed by Betty Jo, an elementary music specialist teacher whose expertise has been admired by student teachers assigned to perform their field experience under her guidance. This paper describes in detail a 30-minute music lesson in a Grade One classroom in which Betty Jo led the children through a variety of interconnected activities designed to reinforce singing ability, motor skills, conceptual learning, and social adaptation. The teacher set tasks that were within the children's zone of proximal development (Vygotsky, 1978) and she maintained their attention by providing variety. I concluded that, in addition to teachers' beliefs, values and expectations, the subject matter is itself a context that shapes classroom management.

Keywords: classroom management, zone of proximal development, elementary music education

Introdução e fundamentação teórica

São 9h15 de uma manhã ensolarada na escola Jubilee, localizada na comunidade de Greenfield Park, às margens do Rio São Lourenço, perto de Montreal. Supervisionadas pela professora de classe, 20 crianças de 1ª série fazem fila no corredor próximo à sala de música, aguardando a saída das crianças do pré-primário.

Assim que a última criança do pré deixa a sala de música, a professora Betty Jo conduz as crianças de 1ª série ao centro da sala, onde elas sentam-se em círculo e aguardam, silenciosamente, pelo início da aula. Até então, ela ainda não falou com nenhuma criança. Betty Jo mexe em alguns papéis em sua mesa até encontrar seu plano de aula.

¹ Artigo publicado anteriormente sob o título *Contexts of Music Classroom Management*, pelo *Arts and Learning Research Journal* (Russell, J., 1999/2000). Traduzido e publicado no Brasil sob autorização.

² Tradução e adaptação para o português de Beatriz Ilari.

Então, olha para as crianças e canta:

Bom dia crianças
(sol mi sol mi)

Enquanto as crianças respondem ao canto com “bom dia, professora”, Betty Jo vai até o piano, senta-se, e, sem demora, as convida...

vamos cantar a nossa canção da Mary. Mas como a Mary não está aqui hoje, que tal cantarmos...

lu ru Laura, vem brincar comigo?
(sol mi sol mi, ré ré ré ré do ré mi)
lu ru Laura venha, venha, já
(sol mi sol mi ré ré ré mi ré dó)

As crianças entram em coro, cantando o cumprimento ritual conhecido, que nada mais é que uma variação do primeiro cumprimento (bom dia).

A seguir, Laura tem a oportunidade de “escolher um amigo”. Ela escolhe Ashley e toda a classe canta “oi, Ashley...”, e assim por diante. Ashley, escolhe Catherine, que, por sua vez, escolhe Francis. Betty Jo ajuda as crianças hesitantes na escolha dos parceiros cantando: “Um, dois, três, (escolha) já”, e mudava para as tonalidades mais agudas a cada novo cumprimento, observando atentamente as respostas, em novas tonalidades, das crianças. Assim que a classe canta o cumprimento para quatro colegas, Betty Jo senta-se na roda e dá continuidade ao processo. Aqui o foco recai sobre a habilidade individual de repetir alturas. Usando o intervalo sol-mi, Betty Jo canta:

Betty Jo: Cu co Quem és tu?
(sol mi sol sol mi)

Crianças: Um passa-rinho
(sol sol mi)

Betty Jo: Can-tas tu?
(sol sol mi)

Crianças: Can-to, sim
(sol sol mi)

Betty Jo: Então cante
(sol mi)

Crianças: Cu co
(sol mi)

Num primeiro momento, as crianças cantam sozinhas e recebem atenção individual. Betty Jo motiva-as através de elogios como “muito bom” e

“está muito melhor”, e com sugestões técnicas para aqueles que não conseguem repetir alturas e cantam de forma desafinada. Para estes ela pede que imitem o “iu-ru” com um certo exagero na voz de cabeça, ou, ainda, com o dedo indicador colocado sobre a testa. Ela pede que as crianças façam uma concha com a mão e coloquem-na atrás de uma das orelhas, para que ouçam melhor o som de suas próprias vozes. Betty Jo também modela o gestual desejado e as respostas vocais, dispensando grandes explicações ou discussões. As crianças passam a cantar em duplas (novamente elas “escolhem seus amigos”) e em trios e, finalmente, em grupos grandes, até que todas as crianças tenham tido a oportunidade de participar desse diálogo musical.

Essas três atividades musicais constituem a introdução (de três minutos de duração) à aula. Cada atividade é distinta e pode ser considerada como uma “unidade de análise” (Vygotsky, 1962, 1978) com algo em comum: cada unidade consiste em uma conversa musical entre professor e aluno, com base no intervalo de uma terça menor. Os canais de comunicação usados pela professora foram o musical, o gestual e o verbal, sendo o último usado com parcimônia e precisão, enquanto o canal de comunicação usado pelas crianças é meramente musical. Houve alguma melhoria na imitação individual de alturas, não houve nenhuma espera entre as unidades, e as crianças engajaram-se rápida e intensamente no diálogo musical. Betty Jo utilizou o segmento introdutório da aula com objetivos musicais e sociais: o canto aqueceu as vozes, sensibilizou as crianças à imitação de alturas e ao som da terça menor no contexto de tonalidades diferentes. Através dessas atividades, Betty Jo indicou suas expectativas, tanto para o grupo quanto para cada criança individualmente. Ela as sensibilizou para as expectativas, atividades e discursos da aula de música (Russell, J., 1995). Em outras palavras, Betty Jo iniciou o processo de socialização das crianças, fazendo-as pensar e agir como músicos. Até então, não houve nenhum momento de “águas paradas”, isto é, momentos em que as crianças ficaram imóveis e que pudessem ficar distraídas ou perder o interesse. A intensidade com a qual Betty Jo se concentra em cada atividade, a vivacidade com a qual passa de uma atividade à outra, sua escolha de material introdutório e as demandas que fez mostraram às crianças a necessidade de prestarem atenção caso quisessem fazer parte do grupo de músicos.

Pude perceber que todas as crianças pareciam estar participando de várias atividades, e não notei a presença de comportamentos perturbadores. Inte-

ressou-me saber como ela conseguiria manter o interesse de 20 crianças de seis anos de idade nos próximos 30 minutos, e quais seriam as experiências musicais das crianças. Este artigo situa a gestão da aula de música, definindo-a como resultante da relação entre a *estrutura* da aula (o esquema em que são distribuídos os conceitos em um espaço de tempo predeterminado), o *conteúdo* (materiais musicais, conceitos, habilidades, atividades e configurações) e o *andamento* usado pelo professor para conduzir a aula.

Definição dos termos

Defino estrutura como o esquema de uma aula, em que são apresentados os conteúdos e as atividades são vivenciadas. O conteúdo inclui materiais musicais como canções e danças, os contextos espacial e social através dos quais as crianças vivenciam esses materiais musicais, o foco central da atividade e as habilidades necessárias aos alunos. O andamento refere-se à intensidade usada pelo professor para conduzir a aula. Byo (1988) define intensidade como uma “qualidade de liderança”, uma “apresentação sustentada, eficiente e acurada, e a correção do sujeito da matéria que é conduzida com entusiasmo, afeto e andamento rápido”. O andamento inclui a velocidade em que são introduzidas as várias atividades e conceitos antes da mudança de sujeito. A intensidade ainda inclui os atributos pessoais do professor, tais como afeto, entusiasmo, contato visual e outros elementos da linguagem corporal.

A gestão da sala de aula

O estudo da gestão da aula de Betty Jo para a 1ª série e com duração de 30 minutos é parcialmente motivado por preocupações expressas por alunos da faculdade de educação em um *survey* realizado por um aluno da Universidade McGill (1994), bem como baseado nos relatos de estagiários e alunos do curso de Licenciatura em Música, durante e após a realização de experiências em salas de aula de escolas do ensino regular. No nosso novo programa de curso em educação com concentração em música da McGill, os alunos devem cumprir aproximadamente 700 horas de prática educacional no decorrer dos quatro anos do curso, o que faz com que tenham de lidar com questões de gestão de sala de aula por um período relativamente grande de tempo. Para lidar com essas questões, a Faculdade de Educação da McGill oferece uma disciplina eletiva intitulada Gestão da Sala da Aula.

Não é necessário ser um professor experiente para perceber que os alunos são suscetíveis a ficar distraídos, entediados e muitas vezes disruptivos, exceto quando estão engajados na aula.

O andamento é um elemento da gestão de sala de aula que tem sido reconhecido pelos pesquisadores como um fator significativo no engajamento dos alunos nas tarefas e, portanto, no controle e na obtenção de resultados positivos de aprendizado. Dezenas de estudos quantitativos foram realizados com o intuito de investigar o andamento e a intensidade. Entretanto, tais estudos, focados em comportamentos isolados e mensurações de seus efeitos em resultados como as atitudes e os comportamentos dos alunos, têm se mostrado insuficientes para gerar a compreensão do andamento de maneiras que sejam úteis para os estagiários e os profissionais. Em sua exaustiva revisão de pesquisas quantitativas acerca da educação musical, Duke et al. (1997, p. 3) concluíram que, independentemente dos resultados encontrados por meios quantitativos,

ainda resta o problema da descrição pontual das qualidades essenciais do comportamento exemplar do professor, tanto com o objetivo de compreendermos melhor o processo educacional quanto de prover prescrições mais significativas e que visem a melhoria da prática entre os novatos e os profissionais necessitados de atualização.

É obviamente útil identificarmos as técnicas e as habilidades dos educadores musicais peritos.³ Contudo, o conceito de prescrição-atualização parece inadequado por diversas razões. Em primeiro lugar, o conceito sugere que o ensino é um processo clínico, no qual os professores são vistos como sofredores de deficiências que podem ser remediadas através da aplicação de técnicas apropriadas. Por exemplo, ao mesmo tempo em que sabemos que muitos bons professores usam reforços positivos e elogios em sua prática educacional, também temos consciência de que o uso de elogios requer habilidade e sensibilidade para não se tornar destituído de sentido ou até mesmo prejudicial à aprendizagem do aluno (Rosenstrauch, 1993).

Estudos empíricos e experimentais nos ensinam que o reforço positivo, a linguagem corporal expressiva e o entusiasmo por parte do professor são elementos que constituem a intensidade. Contudo, se conceituarmos o ensino como uma interação social humana, não podemos produzir entusiasmo e reforço positivo artificialmente, e nem mesmo aplicá-los para remediar uma deficiência percebida em um professor. A distribuição de reforço positivo como se

³ “Expert” no original em inglês (N. de T.).

fosse “arroz em dia de casamento” não é apenas ineficaz, mas pode ser contraproducente, já que perde seu impacto por conta da repetição, podendo ainda ser percebido pelos alunos como uma forma adicional de poder existente na autoridade do professor.

Além disso, os estudos etnográficos em educação demonstram que o uso de elogios é um artefato cultural que não é apropriado em todos os contextos. Técnicas e habilidades, como aquelas identificadas pela literatura quantitativa, podem ser concebidas, alternativamente, como repertórios de conhecimento, que os professores podem utilizar em contextos específicos, de acordo com as necessidades que identificam e de acordo com suas personalidades, valores, experiências anteriores, expectativas e situação. Segundo esse ponto de vista, o professor é concebido como um agente que faz escolhas conscientes.

O educador perito elabora e implementa aulas de modo que seus alunos tenham pouquíssimas alternativas que não sejam o completo engajamento. O professor que media os comportamentos musicais de forma energética, entusiasta e apropriada, usando materiais que desafiam e satisfazem, que conduz os alunos na aula em um andamento que beira o limite de suas capacidades de responder satisfatoriamente mantém os alunos em estado de alerta e concentrados em cada nova tarefa a ser realizada. Os educadores peritos sabem como fazer isso; é parte daquilo que constitui o “conhecimento do professor” (Atterbury; Richardson, 1995; Bresler, 1993; Elbaz, 1983). Uma aula de música em que não há “águas paradas” é aquela em que os alunos estão continuamente engajados na tentativa de tornar concretas as idéias musicais através de suas ações; aquela em que o professor é capaz de sustentar um grau elevado de concentração. A inexistência de “águas paradas” serve como metáfora para a energia presente na sala quando professor e alunos estão engajados em uma atividade comum.

Perguntei a Betty Jo se ela me permitiria filmar suas aulas como parte de uma grande pesquisa que envolvia o estudo de educadores peritos que colaboram com o programa de formação de professores de música da Universidade McGill. O que me motivou a analisar as estratégias e práticas educacionais de Betty Jo foram os comentários dos estagiários de música que foram designados a trabalhar com ela. Estes alunos observaram suas aulas e ministraram aulas sob a sua orientação por um período de cerca de 40 dias. Dessa maneira, os alunos tiveram amplas oportunidades de observar sua aborda-

gem pedagógica, de aprender alguns repertórios de materiais musicais e estratégias pedagógicas, de tornarem-se conscientes de seus valores musicais e de ganhar uma maior compreensão sobre os conhecimentos de um professor de música. Nas sessões de avaliação e auto-avaliação, realizadas ao término da experiência prática e em seus relatórios de estágio, os alunos falaram com admiração sobre o andamento ligeiro com que Betty Jo conduzira suas aulas, bem como sobre seus métodos de ensino de conceitos e habilidades musicais.

Questões investigadas

A primeira questão perguntou: o que ela ensinou? As subquestões perguntaram: quais os materiais musicais vivenciados pelas crianças? De que maneiras esses materiais foram experimentados? Qual foi o tópico central enfocado em cada atividade? Quais as relações existentes entre as diversas atividades? Como foi estabelecida a seqüência das atividades musicais? Que habilidades tais atividades exigiram das crianças? Quais configurações espaciais ela usou em sala de aula? Quais foram os componentes estruturais de sua aula? Decidi identificar a estrutura, o conteúdo e o andamento de sua aula. Ao mesmo tempo, eu estive interessada em descobrir quais seriam as experiências musicais das crianças.

Revisão de literatura

Questões referentes à gestão da sala de aula vêm ganhando importância nos programas de formação de professores, com muita literatura publicada sobre o assunto (alguns exemplos recentes incluem Arends, 1997; Cangelosi, 1993; Clifton, 1993; Digiulio, 1995; Epanchin, 1994; Gootman, 1997; Jones, 1998; Kameenui, 1995; Kerr, 1998; Nelsen, 1997; Partin, 1995; Ranallo, 1997; Rinne, 1997; Russell, M. T., 1997; Scarlett, 1998; Shapiro, 1994; Short, 1994; Tauber, 1995; Weinstein; Migano, 1997; Wiley, 1995; Zirpoli, 1993). No entanto, essa literatura tem como base a sala de aula regular. Além disso, muito embora os textos sobre o ensino de música versem sobre o assunto (Atterbury; Richardson, 1995; Walker, 1998), é geralmente em um capítulo ou seção.

Livros sobre a gestão de sala de aula escritos para professores e formadores de professores oferecem fundamentos filosóficos e teóricos, explicações e coleções de técnicas sobre as quais os indivíduos podem desenvolver “menus” pessoais para a administração da sala de aula.⁴ De acordo com Benson, essa literatura especializada lida com as questões baseando-se em dois tópicos principais: disciplina e

⁴ F. Benson, em entrevista concedida em 1999.

administração total. Disciplina inclui a negociação dos papéis do professor e dos alunos, o estabelecimento de regras de sala de aula que governam o comportamento e estruturas para a negociação dos comportamentos. A negociação pode ser mediada por conversas, gestos e textos escritos. Administração total inclui o espaço, a rotina, os assentos, o currículo e o conhecimento do “eu”. O presente estudo considera este último, mas usa os seguintes termos: configuração, estrutura e andamento dos materiais instruídos. O conhecimento que o professor tem de seus alunos é um componente teórico essencial deste estudo.

A gestão da aula de música é diferente da gestão de aulas em áreas baseadas em conversação ou fala, como acontece nas aulas de língua, ciências sociais e matemática, em que o modo predominante de discurso é a discussão e a explanação, e a fala e a escrita são os principais canais de comunicação entre professores e alunos. Além disso, há diferenças na natureza dos assuntos, nas respostas exigidas dos alunos, nas habilidades necessárias à participação e nos canais de comunicação que professores e alunos usam para mediar as matérias e os assuntos não-verbais (Russell, J., 1995).

Nas aulas baseadas na conversação e na fala, é bastante comum haver indivíduos ou pequenos grupos trabalhando e discutindo, simultaneamente, em diferentes partes da sala. Os alunos podem discutir algo irrelevante ao projeto atual sem atrapalhar o fluxo da sala; falar e escrever constituem os principais canais de comunicação. Nas aulas de música, as atividades são geralmente colaborativas e os conceitos musicais são “realizados”, ou concretizados, através de comportamentos tais como cantar, bater palmas, gesticular e movimentar-se. Muito embora seja possível que o trabalho do indivíduo ou do pequeno grupo ocorra na aula de música,⁵ um modelo mais comum de aula de música é aquele em que o grupo colabora em prol de um objetivo musical compartilhado. Os alunos precisam observar as regras da “brincadeira”, ou então os objetivos do grupo poderão ser deturpados (Huizinga, 1955; Russell, J., 1995). Os professores de música ensinam às crianças as habilidades necessárias para expressarem ou realizarem conceitos como altura, duração e amplitude, e as ações das crianças revelam, imediata e continuamente, a evolução de suas habilidades de execução e sua compreensão do conceito ensinado, estando o sucesso da aula atrelado a cada aluno que realiza as ações exigidas em momentos

específicos. O professor monitora essas ações e as modifica quando necessário. Ele também escolhe os materiais apropriados e os meios de transmissão e realização da experiência musical, os passos e a seqüência da atividade construídos com base em habilidades preeexistentes, escolhe os *tempi* de execução que são apropriados aos materiais musicais e às habilidades percebidas dos alunos, calcula o potencial de seus alunos para produzirem as ações requeridas e dá à instrução um andamento que conduzirá a resultados satisfatórios (Russell, J., 1995).

A aula de música se desdobra de maneira diferente de outras aulas. De fato, Brophy (1993) argumenta que o ensino musical envolve comportamentos de ensino, características e atributos que são tão significativamente únicos que a supervisão de estagiários requer uma série distinta de critérios de avaliação. Tem havido, muito recentemente, uma emergência de pesquisas e textos especializados na gestão de sala de aula. A administração de interações sociais constitui uma preocupação para os investigadores. A pesquisa de Darrow (1999) nas salas de aula resultou em uma série de abordagens práticas de administração de problemas relativos aos comportamentos disruptivos. O estudo de Brigham (1994) sobre as maneiras como a administração da aula de música, a instrução e o comportamento do professor interagem e promovem um ambiente de aprendizagem produtivo e positivo levaram-no a propor técnicas de gestão para professores iniciantes e experientes. Os estudos de Chen (1996, 1997) sobre as habilidades de administração utilizadas por estagiários da educação infantil em Taiwan sugerem que a música é utilizada como estratégia: os estudos revelaram que tanto os alunos quanto os estagiários sentiram que a implementação de música e jogos constituiu a estratégia de administração mais satisfatória de todas. Buck (1992) concentrou-se nos comportamentos pouco apropriados dos alunos na aula de música, concebendo a disciplina em sala como um sistema de estratégias de prevenção e intervenção, criado para administrar o comportamento. As dicas de Zeiger (1996) para a gestão da sala de aula incluem: manter-se calmo e controlado, ignorar os comportamentos dos alunos “atrapalhadores”, meditar, manter uma atmosfera positiva, reforçar as regras, tomar as atitudes necessárias à manutenção da disciplina, estar preparado, mudar de direção quando necessário, realizar um período de orientação e salientar a importância da música. As pesquisas acerca da gestão da sala de aula tam-

⁵ Por exemplo, na aula de Betty Jo, uma das atividades requeria que cada criança se sentasse no chão e notasse os padrões rítmicos usando palitos de sorvete.

bém se focaram na relação entre os conteúdos e o tempo disponível ao professor. A investigação de Merrion (1990) sobre a maneira como os grandes professores de música mantêm a disciplina em suas salas de aula levaram-na a sugerir que a disciplina de música, em si, e o uso eficaz do tempo estimularam os ambientes de salas de aula. Ela concluiu que os professores peritos são habilidosos em estabelecer um balanço entre os objetivos musicais e as necessidades e interesses dos alunos, e que estes últimos respeitam o nível de conhecimento musical de seus professores, respondendo com entusiasmo às suas expectativas. O estudo de Merrion me parece ser o mais próximo da base teórica que proponho aqui.

Em seu guia de ensino de música na escola regular, Atterbury e Richardson (1995) oferecem “uma boa conversação sobre o bom ensino”. Eles explicam que “os educadores musicais eficazes mantêm as crianças ativamente engajadas em suas atividades musicais desde o momento em que chegam à porta da sala de música” (Atterbury; Richardson, 1995, p. 9). Para ilustrar o modo como os professores fazem isso, eles fornecem pequenos “recortes” dos momentos da aula, quando os professores peritos engajam o interesse das crianças. Nenhum dos textos aqui mencionados sobre a gestão de sala de aula inclui uma descrição aprofundada, ou um relato descritivo de uma aula inteira, e nem deriva ou está relacionado às experiências em salas de aula canadenses. Este artigo procura inquirir sobre a gestão da sala de aula através de uma análise descritiva de uma aula inteira. É importante compreender que o sucesso na administração da sala de aula é mais que uma série de técnicas (Palmer, 1990), e retratá-lo não é algo trivial. Um professor cujo temperamento é adequado ao ensino, mas que dispõe de poucos conhecimentos sobre disciplina, não está suficientemente equipado para honrar a matéria, ao mesmo tempo em que um professor dotado de conhecimentos de disciplina e de um repertório de técnicas pedagógicas, mas portador de um temperamento inadequado ao trabalho em sala de aula, não está equipado para honrar seus alunos. Um retrato holístico é ideal. Este estudo procura se iniciar com um retrato parcial, focado na estrutura, no conteúdo e no andamento da aula.

Base conceitual

Dois conceitos servem como base para esta investigação: o princípio de distúrbio das expectativas⁶ e o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. O primeiro é relevante ao andamento da

instrução e o segundo refere-se ao conteúdo e método de apresentação. O princípio de distúrbio refere-se à interrupção das expectativas dos alunos como estratégia para mantê-los alertas à fonte do estímulo e à promoção da concentração na atividade.

Jogos reativos de Jaques-Dalcroze

Entre os jogos eurítmicos propostos por Jaques-Dalcroze (1967) estão aqueles que Bachmann (1991) chamou de “reativos”. Nos jogos reativos os alunos prestam atenção aos estímulos musicais, que dirigem suas ações. O professor modifica o estímulo em momentos não antecipados pelos alunos; os alunos, por sua vez, precisam se manter alertas ao estímulo sonoro de modo a poderem reagir com ações apropriadas. A idéia é modificar constantemente o estímulo para que as ações dos alunos não se tornem automáticas e a concentração mantenha-se elevada. Um exemplo de jogo reativo é aquele em que o professor toca um pulso rítmico em um tambor, e a tarefa dos alunos é a de ouvir o som e dar um passo por batida e estar pronto para caminhar mais rapidamente ou lentamente, de acordo com as batidas do tambor, ou, ainda, de parar quando o som cessa e continuar andando quando do retorno do som do tambor. Não há pistas que permitam aos alunos predizerem quando o sinal será dado.

Numa aula, o princípio de reação é aplicado da seguinte maneira: o professor muda o foco ou a atividade assim que os alunos demonstram alguma compreensão, antes mesmo que o interesse desapareça. Essa estratégia incentiva os alunos a manterem-se atentos à atual tarefa e às novas demandas. Experiências prévias com essa estratégia terão ensinado os alunos que o estado de alerta é condição de participação nessa aula em particular. O professor perito monitora e avalia as respostas dos alunos e toma a decisão, com base neste processo, se deve ou não repetir a atividade, modificá-la ou iniciar algo novo. O professor mantém a atenção dos alunos conservando-os atentos às demandas musicais que se desdobram constantemente “do momento em que chegam à porta da sala de música” (Atterbury; Richardson, 1995, p. 9).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky

O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky oferece uma base para a compreensão do papel da intervenção (isto é, o papel do professor) no aprendizado da criança. Vygotsky

⁶ Este termo é meu.

(1962, 1978) explica que a compreensão do estágio de desenvolvimento da criança é necessário para tomarmos consciência não apenas das habilidades da criança num determinado momento, mas também para explorarmos os limites do potencial de aprendizagem da criança através de estratégias intervencionistas. A distância entre esses dois pontos é chamada de zona de desenvolvimento proximal. É no decorrer do trabalho às margens da competência da criança que o aprendizado acontece.

Nas experiências de Vygotsky, esse processo foi frequentemente conduzido de um para um, isto é, um pesquisador e um sujeito de pesquisa. Os bons professores compreendem as implicações de trabalhar na zona de desenvolvimento proximal no contexto do trabalho coletivo. Eles avaliam o nível momentâneo da habilidade do grupo, calculam seu potencial de rendimento mediante instrução apropriada e, só então, preparam suas aulas. Os professores peritos sabem que a aula tem chance de ter sucesso somente se as tarefas conceituais forem programadas de acordo com a habilidade das crianças e se as tarefas físicas estiverem de acordo com suas capacidades de execução. O trabalho na zona de desenvolvimento proximal também envolve um repertório grande e vasto de músicas e atividades que estão ao alcance conceitual e físico das crianças, mas que são desafiadoras o suficiente para requererem concentração e esforço, e procede ensinando de modo que os alunos sejam atraídos pela matéria e atinjam um certo grau de maestria dos conceitos e habilidades.

O foco de grande parte da literatura sobre a gestão da sala de aula está na interação social dos alunos e professores. Uma busca na literatura de pesquisa não encontrou quaisquer estudos que tenham usado o princípio de Jaques-Dalcroze de distúrbio das expectativas como conceito abrangente da administração da sala de aula. Sob uma perspectiva dalcroziana, a ênfase recai sobre a matéria em si e sobre as técnicas de obtenção da compreensão, com ambas sendo vistas como inseparáveis. A revisão da literatura também não revelou ensaios e relatos que argumentassem em favor das idéias de Jaques-Dalcroze sobre a importância do engajamento e do desenvolvimento da atenção das crianças, tanto do ponto de vista da pesquisa visando a interpretação da gestão quanto de um guia prático e válido de assistência ao desenvolvimento de estratégias de administração da sala de aula. Além disso, nenhum dos textos supracitados examinou a relação entre o conteúdo e o andamento na gestão da sala de aula com base no conceito vygotkiano de zona de desenvolvimento proximal.

Os seguintes pressupostos teóricos fundamentam este estudo. Os professores de música peritos manipulam a estrutura, o conteúdo e o andamento com maestria em sua forma de ensinar; seus conhecimentos estão calcados na disciplina de música; eles são peritos em assessorar as habilidades de seus alunos e em estimar seus potenciais de rendimento; eles sabem como escolher os repertórios e atividades musicais que desafiam e satisfazem seus alunos; eles aprenderam a reconhecer quando é prudente mudar de atividade ou o foco da atividade; eles modelam tais conhecimentos regularmente em sala de aula.

Metodologia

Escolhi como *design* um estudo de caso emergente, com foco nos elementos da estrutura da aula, nos conteúdos utilizados e no andamento da aula como componentes de uma estratégia generalizada de gestão de sala de aula. Todos os estudos de caso são delimitados (Merriam, 1988) e o caso pode ser uma escola inteira, uma sala de aula, um professor, uma aula ou um aspecto da aula. Os limites desta fase do estudo de caso são: a gestão em uma única aula de música de 30 minutos de duração com uma professora e para crianças de uma única série.

Para ganhar uma maior compreensão daquilo que constitui a boa gestão da sala de aula no caso específico do ensino musical, se faz necessária "uma boa conversa sobre bons professores" (Palmer, 1990). Estudos de caso podem proporcionar tais boas conversas e podem ser construídos a partir daquilo que a pesquisa quantitativa nos ensina sobre a eficácia no ensino. Os estudos de caso também complementam a literatura fornecendo retratos descritivos, contextuais e holísticos de professores de música peritos demonstrando sua arte em sala de aula. A boa conversa implica, parcialmente, uma linguagem descritiva que capta o bom ensino em situações naturais. Através dos estudos de caso, o pesquisador pode examinar, a fundo, alguns ou muitos aspectos da maestria do professor (Merriam, 1988). Uma "descrição densa" ou vivida (Ryle, 1949) convida o leitor a adentrar os mundos de tais professores, permitindo-os generalizar a partir de suas próprias experiências e, talvez, substituir antigas idéias por outras novas, que podem ser incorporadas em seus "menus" pessoais⁷ de estratégias de gestão de sala de aula.

Na condição de professora e orientadora de estágios, tive a oportunidade de ter uma série de conversas profissionais com Betty Jo no decorrer de três anos consecutivos. Essas conversas, os relatos orais e escritos dos estagiários e seu perfil de

diretora de coral amador me forneceram uma impressão geral de seus valores com respeito à música, às crianças e à educação musical. Esses valores, conforme pude vê-los, incluíam um comprometimento com o canto da boa música, com a formação das vozes cantadas dos jovens e com o desenvolvimento da habilidade de cantar em polifonia. Aprendi que o compromisso de Betty Jo com a educação musical ia muito além da escola, atingindo a comunidade ao seu redor, e que os alunos que passaram por sua sala de aula mantêm, até hoje, um grande amor pela música.

Em algumas das ocasiões em que visitei a escola Jubilee para fins de orientação dos alunos estagiários, conversei com Betty Jo sobre a possibilidade de filmar suas aulas. Expliquei a ela que os vídeos seriam úteis em meu trabalho de formação de professores e para fins de pesquisa. Betty Jo mostrou-se interessada em participar de tal projeto. Em abril de 1998, um pequeno financiamento de pesquisa foi disponibilizado, mas deveria ser utilizado até o final de maio daquele ano. Perguntei a Betty Jo se ela daria o seu consentimento para que minha monitora Elisabeth filmasse sua sala de aula. Elisabeth se situaria no fundo da sala de aula e focalizaria a câmara em Betty Jo, sempre seguindo os seus movimentos. A princípio, Betty Jo ficou um pouco apreensiva porque, conforme ela própria explicou, maio é uma época em que o ensino formal está mais ou menos concluído, os professores estão cansados e todos estão “desacelerando” e se preparando para a chegada das férias de verão. Apesar disso, ela concordou em deixar Elisabeth filmar suas aulas em uma manhã durante a primeira semana de maio. Especulei que o desejo de Betty Jo de contribuir para a educação de futuros professores superou sua relutância em ministrar uma aula intensiva em um período pouco ideal, como o final do ano letivo. O diretor da escola de Betty Jo apoiou por completo o projeto e se ofereceu para cuidar das questões referentes ao consentimento de participação das crianças no projeto de pesquisa junto aos pais. Enviei a ele os formulários e o projeto teve seu início.

A escola onde Betty Jo ensinava três dias por semana era uma escola inglesa⁸ com um programa forte de língua francesa, situada em um subúrbio multiétnico e multicultural de Montreal. A música era uma das matérias ensinadas em língua inglesa. Após anos de contrato como professora em tempo inte-

gral, um corte de orçamento fez com que Betty Jo adotasse um horário que lhe permitisse ministrar aulas de 30 minutos para todas as crianças do pré à 4ª série (do ensino fundamental), duas vezes por semana. As crianças de 5ª e 6ª séries tinham a opção de cantar como atividade extra-escolar no Coral das Crianças de South Shore, fundado e regido por ela. Dessa forma, conforme sua explicação, ela podia desenvolver habilidades e conceitos nas séries iniciais, e engajar as crianças, de forma voluntária, em atividades mais formais de execução⁹ musical nos anos seguintes.

O local

A sala de música retangular de Betty Jo é uma espécie de porão, localizada próxima à cantina. Uma grande janela, que cobre por completo uma das paredes da sala, proporciona uma luminosidade ampla. Ladrilhos em tons pastel cobrem o chão. A sala é equipada com um piano, uma lousa, uma carteira, um toca-discos com diversos LPs, um armário e uma série de instrumentos musicais que incluem pequenos instrumentos de percussão e instrumental Orff. Cada criança tem um escaninho onde são guardados materiais musicais e partituras. As carteiras dos alunos estão dispostas lado a lado, formando um U, cujo centro permite que os alunos se agrupem de diversas maneiras, sentados ou movimentando-se.

Os dados

Instrumentos metodológicos qualitativos, tais como relatos de observação participante, entrevistas e análise de documentos, foram usados para fins do presente estudo. Os conjuntos de dados incluíram gravações de quatro aulas, transcrições de fitas de vídeos, notas descritivas da pesquisa de campo escritas pela monitora, e relatos de quatro estagiários que observaram as aulas de Betty Jo e ministraram aulas na sua presença e sob sua supervisão por aproximadamente seis semanas. As fitas de vídeo captaram a linguagem e os gestos de Betty Jo, bem como as respostas das crianças; as transcrições fixaram os registros em papel para futuras investigações e análises, e as notas tomadas pela monitora forneceram descrições, observações e impressões gerais. Decidi usar os relatos de “Patricia”,¹⁰ uma estagiária que também estava se graduando em canto, porque suas observações continham descrições impressões pessoais e análises do modo de ensino

⁷ F. Benson, em entrevista concedida em 1999.

⁸ Desde a reestruturação das escolas do Quebec em virtude de línguas e não de religiões, a escola não é mais uma escola inglesa. Betty Jo ensina agora em uma outra escola da mesma comunidade.

⁹ “Performance” no original em inglês (N. de T.).

¹⁰ Obtive permissão dos estagiários, por escrito, para usar seus relatos como fontes de dados, e garanti que usaria apenas pseudônimos, muito embora a questão de identidade não fosse particularmente problemática para a maioria dos alunos.

nar de Betty Jo. Além disso, considerei o fato de que Patrícia estava estagiando em duas escolas, o que lhe permitiria fazer comparações entre diferentes abordagens pedagógicas.

Elisabeth¹¹ foi a monitora que fez a jornada até a sala de Betty Jo, numa manhã do mês de maio. Ela montou a filmadora de 8mm num tripé no fundo da sala (na parte inferior do U) e a manteve centrada em Betty Jo a maior parte do tempo. As crianças estiveram sempre no campo de visão, porque Betty Jo se posicionou sempre no centro delas. Elisabeth filmou quatro aulas de 30 minutos para o pré e séries 1, 3 e 4, que aconteceram consecutivamente e sem qualquer pausa, e preparou, subseqüentemente, as transcrições preliminares das quatro aulas registradas em vídeo. Em suas transcrições (em itálico) Elisabeth descreveu os eventos, escreveu algumas das melodias, letras e ritmos das diversas canções e atividades, e descreveu as ações que acompanhavam as músicas, sempre incorporando suas observações e impressões pessoais. Após revisar todas as fitas por duas vezes e ler as transcrições diversas vezes,¹² decidi concentrar a análise na aula da 1ª série porque gostei do fluxo de energia entre Betty Jo e as crianças e da variedade de atividades e configurações da aula. Mais tarde, Betty Jo me confidenciou que esta era uma classe especialmente “boa”, em que os alunos se “davam muito bem”.

Aqui há alguns extratos das transcrições realizadas por Elisabeth. Ela descreveu o modo como Betty Jo monitorou as vozes individual e socializou com as crianças: *“Agora a professora pede aos alunos que cantem em duplas, e mais tarde em trios.”* Ela também notou suas estratégias para o desenvolvimento da voz: *“Ela sempre sobe mudando de tonalidade”,* e avaliou as respostas das crianças: *“Todos repetem de forma bonita ao som que ela faz”.* Aqui e acolá, Elisabeth transcreveu as palavras¹³ de Betty Jo; um aspecto qualitativamente diferente da transcrição captou o uso do registro vocal típico de professores de música (Russell, J., 1995) por Betty Jo, e ficou evidente sua insistência na participação ativa de todas as crianças: *“Não vi ninguém bater palmas. Batam palmas, por favor!”*

A dissecação e posterior análise da transcrição feita por Elisabeth foi um recurso alternativo do processo de interpretação, baseado nas impressões e observações de Elisabeth e nos meus próprios conhecimentos de música e de ensino musical. Acrescentei alguns detalhes à transcrição de Elisabeth, incluindo as palavras de canções que estavam faltando e as descrições das atividades.¹⁴ A transcrição foi segmentada em “unidades de análise” (Vygotsky, 1962, 1978), cada qual constituindo uma atividade musical distinta, com inícios e terminações claras, e um foco claramente identificável. O procedimento de análise revelou os inícios e terminações das unidades, bem como os momentos de transição. Cada unidade incluiu materiais já conhecidos das crianças, suas extensões e novos materiais. As transcrições foram colocadas no lado esquerdo de cada página, deixando o espaço do lado direito livre para o processo analítico.

O processo analítico incluiu a identificação dos materiais utilizados e o tema central, as habilidades necessárias, o tipo de atividade, os sujeitos da atividade, a configuração da sala e os recursos audiovisuais empregados. Também estiveram envolvidas a identificação dos elos lógicos e conceituais entre as atividades e a “desconstrução” da estrutura da aula. Ao mesmo tempo, o processo interpretativo envolveu a tentativa de propor conclusões, considerando interpretações alternativas, levantando questões e referindo-se, de acordo com a necessidade, às fitas de vídeo e à transcrição.

Esse processo recursivo revelou, rapidamente, a complexidade e a profundidade da aula de 30 minutos. A análise da aula revelou a variedade e o alcance dos conceitos e habilidades em que estiveram engajadas as crianças. Dar um passo atrás, com a finalidade de ver a aula como um todo, permitiu que emergissem padrões do modo de ensino de Betty Jo e a intensidade do andamento de sua aula. Durante esse processo, tornou-se evidente a relação entre estrutura, conteúdo, andamento e gestão.

Os resultados da análise foram dispostos na Tabela 1, a seguir. Cada linha representa uma unida-

¹¹ O inglês é a segunda língua de Elisabeth. Menciono isso aqui porque cito, freqüentemente, algumas passagens de seu relato que contém construções gramaticais esdrúxulas e erros de ortografia. Com o intuito de preservar as idéias de Elisabeth, tomei a liberdade de não editar seus relatos.

¹² Em uma análise preliminar.

¹³ Neste estudo não houve uma transcrição literal do uso da linguagem por Betty Jo, já que este não era o foco principal da investigação.

¹⁴ Nesta fase do estudo, o objetivo da transcrição foi o de registrar as letras, melodias e ações das canções e jogos musicais e as abordagens pedagógicas que constituíram o conteúdo da aula. O discurso verbal de Betty Jo será transcrito e analisado em uma fase posterior do projeto, o que dará uma maior profundidade ao relato.

de de análise. A coluna 1 demonstra os materiais musicais da unidade e seu tema central; a coluna 2 denota as habilidades necessárias às crianças para participarem da aula; a coluna 3 ilustra os sujeitos

das atividades e a configuração utilizada; a coluna 4 mostra o objetivo da atividade e a coluna 5 indica o elo temático entre as unidades.

Tabela 1: Detalhes da aula de Betty Jo para a 1ª série

MATERIAIS MUSICAIS E TÓPICOS CENTRAIS	TAREFAS	PARTICIPANTES DA ATIVIDADE E CONFIGURAÇÃO	OBJETIVOS	ELOS CONCEITUAIS OU TEMÁTICOS
<i>Bom Dia, Crianças</i> Terça menor.	Cantar.	Todos, em conjunto. Sentados em círculo.	Cumprimentar. Aquecer as vozes. Repetir alturas corretamente.	
<i>Iu-Ru Laura</i> Terça menor (+ melodia estendida).	Cantar, repetir alturas em mudanças e tonalidades.	Todos, sentados em círculo.	Cumprimentar. Aquecer as vozes. Repetir alturas corretamente.	Extensão da atividade anterior. Elo: sol-mi.
<i>Cuco, Quem és Tu?</i> Terça menor.	Cantar, repetir alturas em mudanças de tonalidades.	1) Individualmente; 2) em duplas; 3) em trios; 4) em grupos maiores. Sentados em círculo.	Desenvolver a habilidade individual de repetir alturas corretamente.	Extensão das atividades anteriores. Elo: alturas.
<i>Às Vezes sou Muito Grande</i> (a). Alturas nos registros grave, médio e agudo.	Cantar e mostrar as diferenças de registro usando gestos corporais.	Todos, em conjunto. Amontoados, sentados ou acocorados.	Discriminar entre os diferentes registros.	Material novo; atividade nova. Elo: alturas.
<i>Às Vezes sou Muito Grande</i> (b). Alturas nos registros grave, médio e agudo.	Ouvir e mostrar as diferenças de registro movimentando os braços.	Todos, em conjunto. Em pé no círculo.	Discriminar entre os diferentes registros.	Extensão da atividade anterior. Mudança de configuração e de ações.
<i>Vá Embora, Chuva, Agora</i> (a). Terça menor + ritmo.	Cantar.	Todos, em conjunto. Sentados em círculo.	Reconhecer a melodia cantada sem a letra.	Extensão das atividades anteriores. Elo: sol-mi.
<i>Vá Embora, Chuva, Agora</i> (b). Mostrar intervalo, notar ritmos.	Entoar. Ta Ta TiTi Ta.	O professor pergunta para a classe: "O que devo fazer?" Sentados em círculo.	Fazer conexões entre alturas (sons graves e agudos) e os símbolos escritos.	Extensão da atividade anterior. Elo: alturas graves e agudas; ritmo.
<i>Bingo</i> Ritmo.	Cantar. Bater palmas.	Todos, em conjunto.	Vivenciar o ritmo. Desenvolver o ouvido interno; bater palmas no lugar das letras.	Elo com a atividade anterior: padrões rítmicos.
<i>Palma, Palma, Palma</i> (a). Ritmo.	Cantar. Bater palmas.	Todos, em conjunto.	Vivenciar padrões rítmicos.	Elo: padrões rítmicos.
<i>Palma, Palma, Palma</i> (b). Fraseado, forma.	Dançar.	Todos, em duplas. Duas filas paralelas, olhando para o parceiro.	Vivenciar pulso e fraseado, através do movimento corporal.	Extensão da canção anterior. Elo: padrões rítmicos.
<i>Palma, Palma, Palma</i> (c). Ritmo.	Escrever a notação.	Trabalho individual, crianças espalhadas pela sala, sentadas no chão.	Escrever a simbolização dos padrões rítmicos.	Extensão da atividade anterior. Elo: padrões rítmicos.
<i>Eu Tenho um Gatinho</i> Escala: ascendente e descendente; ritmo; diminuendo.	Cantar. Mostrar os graus da escala com o corpo.	Todos, em conjunto.	Puro prazer. Dar início ao encerramento da aula.	Nenhum elo em particular.
<i>Velas Brilhando</i> Canção.	Cantar e segurar uma vela imaginária.	Todos, em conjunto.	Restauração da tranquilidade. Encerramento e saída.	Nenhum elo em particular.

Resultados

Treze atividades musicais distintas, ou unidades, constituíram a aula. As crianças cantaram um total de nove canções: 1) *Bom Dia, Crianças*; 2) *Lu-Ru Laura*; 3) *Cuco, Quem és Tu?*; 4) *Às Vezes sou Muito Grande*; 5) *Vá Embora, Chuva, Agora*; 6) *Bingo*; 7) *Palma, Palma, Palma*; 8) *Eu Tenho um Gatinho*; 9) *Velas Brilhando*. Elas dançaram ao som de uma gravação de *Palma, Palma, Palma*. O padrão semínima – semínima – 2 colcheias – semínima foi o elo temático que ocorreu nas canções 1, 3, 5, 6 e 7. O intervalo de terça menor apareceu nas canções 1, 2, 3 e 5. A melodia da canção 8, *Eu Tenho um Gatinho*, foi cantada subindo e descendo na escala maior, sendo a frase descendente cantada em diminuendo.

A aula de 30 minutos teve três seções estruturais distintas que chamei de introdução, conteúdo básico da aula e encerramento, de acordo com suas funções. A seção introdutória durou cerca de 3 minutos, a seção central (de conteúdo básico) durou uns 24 minutos, e a seção de encerramento durou outros 3 minutos. As crianças estiveram engajadas em ações ou pensamentos musicais em todos os momentos. Na seção introdutória as crianças e a professora cantaram canções conhecidas de boas vindas que assinalaram o início da aula, estabelecendo um senso de objetivo, aquecendo as vozes infantis e dando início ao processo de socialização das crianças enquanto cantoras. Na seção central Betty Jo trabalhou no reforço de conceitos e habilidades musicais já conhecidas, e, construindo o conhecimento a partir de materiais conhecidos, introduziu os conceitos de altura e duração relativas usando a lousa e o chão para demonstrar a notação. As canções utilizadas continham padrões rítmicos e intervalares, que as crianças estavam aprendendo como um sistema de notação por representações gráficas. O encerramento da aula se deu através de duas atividades. Na primeira, as crianças cantaram uma canção com gestos divertidos, para o fascínio da pesquisadora que registrou tudo em sua filmadora. Na segunda atividade, as crianças saíram em silêncio da sala de aula enquanto cantavam a “canção da vela”, que requeria que elas segurassem uma vela imaginária. Para isto elas tinham de andar cuidadosamente para que a chama da vela não se apagasse.

As canções e as danças constituíram o conteúdo principal, e o canto e o movimento foram os modos predominantes da experiência. As crianças expressaram uma série de conceitos musicais através de uma variedade de atividades e habilidades. Os conceitos incluíram a diferenciação entre notas agudas e graves, e entre agrupamentos de durações

diferentes. Elas expressaram sua compreensão desses conceitos através do canto, da vocalização, do bater palmas, do movimento, da dança e da notação. Através de suas vozes, elas imitaram as alturas ouvidas e usaram as mãos para bater padrões rítmicos ouvidos anteriormente e que estavam representados graficamente. Elas também substituíram as palmas por palavras e demonstraram suas percepções de alturas relativas com gestos corporais.

As crianças participaram das diversas atividades musicais em configurações variadas. Elas não usaram cadeiras em nenhum momento, mas sentaram-se em um círculo no chão, sentaram-se em grupos, ficaram aglomeradas em pé, formaram linhas paralelas e ficaram em pé no círculo. Betty Jo movimentou-se do piano à lousa e ao círculo, e depois aos pequenos grupos. Ela ajoelhou-se ao lado de cada criança sentada no chão, enquanto esta notava os padrões rítmicos da canção conhecida e dançava com os palitos de sorvete, e ainda dançou com uma criança que não tinha parceiro.

Discussão

Estrutura

As seções de abertura e encerramento estruturaram bem a parte central, de conteúdo básico da aula. Cada uma das seções teve uma função importante no decorrer da aula. A introdução teve um valor social e musical, pois assinalou o início da aula e ajudou as crianças a ajustarem-se rapidamente às tarefas da aula de música. No decorrer da seção de conteúdo básico as crianças vivenciaram conceitos e habilidades musicais. O encerramento marcou o final da aula e também teve uma função social. O ato de cantar para a pesquisadora e sua filmadora permitiu que as crianças demonstrassem suas habilidades, e a saída silenciosa ajudou-as a fazer a transição entre as configurações, expectativas, atividades e discursos da aula de música aos mesmos elementos da aula seguinte. As crianças pareciam saber o que se esperava delas e não houve momentos de confusão.

Conteúdo

A variedade foi um elemento significativo dessa aula e, ao mesmo tempo, houve um senso de *Gestalt* ou totalidade. A aula incluiu tantas atividades, materiais, configurações, conceitos e habilidades que, ao olharmos apenas para o elenco de atividades, podemos ter uma falsa impressão de que foi demasiado fragmentada ou que faltou coerência. Contudo, não foi este o caso. O que importa aqui não é o número de atividades, mas sim a unidade e a lógica que criaram unidade na variedade. A unida-

de foi atingida através da presença do padrão rítmico que ocorreu em diversas unidades, e a variedade foi alcançada pela alternância entre os trabalhos individuais e em grupo, através da mudança de tipos de demanda e atividade, e pela realização destas últimas em diferentes configurações. Os elos temáticos garantiram que as transições ocorressem de forma suave, e uma atividade fluiu naturalmente na próxima. Aqui, novamente, as respostas positivas das crianças a cada nova tarefa sugerem que elas compreenderam rapidamente o que era esperado delas, o que fez com que pouco tempo da aula fosse perdido com explicações.

Muitas vezes a tarefa permaneceu a mesma e o material mudou. Por exemplo, quando as crianças cantaram *Às Vezes sou Muito Grande*, a tarefa era demonstrar com gestos qual o registro em que se encontrava a última nota cantada pela professora: grave, médio ou agudo. As crianças ficaram em pé e esticaram os braços para o alto quando a última nota cantada por Betty Jo foi a tônica superior; elas se agacharam quando Betty Jo cantou a tônica inferior; e permaneceram em pé com as mãos na altura dos ombros quando a última nota era a dominante. Depois disso, elas sentaram-se no chão e ouviram as três notas cantadas em alternância, indicando sua posição com movimentos de braços.

Outras vezes o material permaneceu inalterado; o que mudou foi a demanda. Por exemplo, as crianças cantaram primeiro os versos e o refrão de *Palma, Palma, Palma* juntas, e bateram o ritmo das palavras. Em seguida, dançaram ao som da canção com um colega, e, por fim, trabalharam sozinhas no chão, usando os palitos de sorvete para representar o ritmo das palavras do verso.

Portanto, Betty Jo apresentou às crianças uma variedade ampla de tarefas musicais, físicas e sociais desafiadoras, que estavam apropriadas à faixa etária e ligadas, de maneira lógica, por temas, tarefas e materiais musicais. Diversas configurações físicas foram usadas, e os alunos tiveram de estar alertas para as mudanças de foco e posicionamento. Num determinado momento eles permaneceram sentados em círculo, e, no momento seguinte estavam em pé, e em seguida se olhavam frente a frente em filas, depois se sentaram em qualquer canto da sala para, finalmente, se aglomerarem no fundo da sala. Ferramentas de auxílio incluíram o piano, a lousa, discos e palitos de sorvete. O andamento foi rápido e as transições pareciam naturais, “sem costuras ou amarras”.

Andamento

Este é o tópico mais difícil de abordar, por se tratar de um sujeito que não é facilmente descrito. Patricia foi designada para duas escolas elementares e, portanto, teve a oportunidade de trabalhar com Betty Jo e com a professora da outra escola. Em seu relato, ela apontou que a outra professora “ensina uma canção e uma atividade por aula, fazendo a aula andar mais lentamente [que a aula de Betty Jo]”. Ter à disposição uma variedade de atividades apropriadas às diversas faixas etárias, calibrando a aula aos interesses e habilidades dos alunos, e saber quando mudar o foco ou atividade são dois elementos importantes no andamento da aula de Betty Jo, que, portanto, fazem parte de sua estratégia de gestão de sala de aula. Ao mesmo tempo em que um grande número de atividades em si não aponta para um bom andamento da aula, ele sugere um andamento rápido. Entretanto, uma mera observação da variedade de atividades não é suficiente para ganharmos uma compreensão do andamento da aula de Betty Jo. Seria fácil concluir que as crianças estão sendo apenas entretidas ou distraídas. Ou poderíamos pensar, ainda, que os desafios eram difíceis demais e, portanto, a mudança de uma atividade à outra ocorreu por mera necessidade.

Na aula de Betty Jo para a 1ª série houve poucos momentos em que as crianças não estavam concentradas nas tarefas musicais. Ela movia-se de uma atividade à outra nos momentos em que diversas crianças demonstravam ter compreendido o conceito ou desenvolvido bem a habilidade. Há um momento em que é prudente mudar de atividade. Ao mudar cedo demais, não há tempo suficiente para curtir a atividade; ao mudar tarde demais, há o risco da perda da atenção das crianças. A experiência de Betty Jo em reconhecer o momento exato de mudança foi evidente. Ela conectou cada atividade de modo lógico e contínuo, um bordado sem costuras (ou amarras) das linhas musicais da tapeçaria da aula. As crianças deveriam concentrar-se a cada nova atividade para terem uma boa participação na atividade. No entanto elas não permaneceram em uma tarefa por muito tempo, fazendo com que suas respostas se tornassem automáticas. Antes disso acontecer, Betty Jo conduziu-as de maneira suave à nova série de tarefas. As crianças, por sua vez, deveriam prestar atenção para não “ficarem para trás”.

Patricia explicou aquilo que aprendeu sobre andamento após observar e ministrar aulas sob a orientação de Betty Jo: “Eu sei agora o momento de desistir de tentar ensinar uma canção nova quando os alunos estão loucos para levantar e se movimen-

tar.” Para ser capaz de manter um bom andamento, é necessário ter, em mãos, um repertório substancial de materiais e idéias a serem implementadas. Conforme Patricia relatou, o professor precisa ser capaz “de escolher uma atividade que vá de encontro às necessidades de uma classe em particular, num dia em particular”. O grande repertório de canções, atividades e jogos musicais desta curta aula equiparam Betty Jo com os recursos necessários para engajar o interesse da classe de 1ª série, naquele dia em particular.

O que também contribuiu com o andamento rápido de Betty Jo foi seu uso sucinto e econômico da linguagem verbal. Suas instruções foram claras, concisas e diretas, e ela evitou o uso de explicações longas; como evidência disso, as respostas das crianças indicaram pouquíssimas incompreensões e nenhuma perda de interesse.

O seguinte excerto, extraído do relato de Patricia, ilustra bem o foco de Betty Jo nos materiais musicais. Nesta abordagem centrada na matéria, as crianças são engajadas à essência da disciplina. As crianças não estão ali para serem entretidas, mas sim para aprenderem conceitos e habilidades musicais. Patricia escreve:

Seu modo de lidar com as crianças e o nível musical que ela consegue atingir com alunos tão pequenos é incrível [...] Ela parece ensinar primordialmente através de canções. Contudo, a maneira como ela ensina as canções é bastante interessante. Ela primeiro canta para elas, fazendo com que prestem atenção em alguns aspectos como o significado das palavras ou se a melodia sobe ou desce em algum ponto específico [...] Ela pede que elas mostrem o contorno melódico fazendo gestos com as mãos. Ela nunca dá respostas; ao invés disso, as conduz à conclusão. Ela é uma educadora musical formidável, e, em um único dia, eu aprendi muito sobre a área. Ela parece incorporar muitas atividades e jogos em suas aulas para manter alto o nível de interesse. (Relato de Patricia, outubro de 1997).

O resumo de Elisabeth sobre suas impressões da aula também nos fornece uma compreensão adicional das respostas das crianças à escolha de materiais, atividades, ritmo de apresentação de materiais e andamento da aula:

[...] foi um período sem paradas. A maneira como ela passa de uma atividade à outra é incrível. As crianças não têm tempo de se distrair ou ficar entediadas. Elas a seguem com muito interesse e são muito cuidadosas em seus atos.

[...] o canto é onipresente, e sua maneira de conduzir a aula é tão viva e precisa que as crianças não conseguem perder nada.

[as crianças] devem ter trabalhado muito intensamente para serem tão boazinhas, nesta manhã! No momento em que faz uma pergunta, elas já sabem a resposta e demonstram estar realmente interessadas.

Uma outra dimensão importante da estratégia geral de gestão de sala de aula de Betty Jo é que ela não hesita em ficar fisicamente próxima das crianças. Ela conduz as experiências musicais com firmeza e amizade, e colabora com as crianças nas atividades. Ela abordou as crianças no plano físico: sentou-se com elas, ficou no meio delas, cantou com elas, executou as ações com elas, ajoelhou-se com elas e dançou com elas. Sua disposição em participar *com* as crianças foi um componente importante da sensação de sucesso dessa aula. Elisabeth escreveu a seguinte conclusão ao seu relato:

O fato de que ela fica em pé e se aproxima frequentemente das crianças faz com que sua maneira de ensinar seja mais presente e esteja mais próxima das crianças [...] Ela não tem medo de *estar com* as crianças, como se ela própria fosse uma criança! Mas ela nunca perde o rumo, sua mente tem um plano de ação e ela sabe exatamente para onde está indo. Ela está sempre sorridente e com uma atitude firme. Ela também tem um comportamento justo com todo mundo, e presta atenção para que ninguém seja deixado de lado. Todos precisam realmente estar ali presentes. Foi uma aula excelente!

Resumindo

A estrutura na aula de Betty Jo serviu funções sociais e musicais, e proporcionou um sentido de ordem e objetivo; os conteúdos escolhidos por ela sugeriram uma estratégia geral de diversidade dentro da unidade, e o andamento de sua instrução pôde proceder em uma velocidade intensa por conta da lógica da estrutura e dos conteúdos. A disciplina de música esteve no centro da aula e as atividades escolhidas foram conduzidas em um contexto altamente social que foi satisfatório, tanto para as crianças quanto para a professora. Os cumprimentos cantados no início da aula indicaram a natureza não-verbal da aula de música e incentivaram o sentido de identidade de grupo nas crianças. Eles também sinalizaram para as crianças a natureza das expectativas na aula de música. A coerência foi alcançada pela tecelagem dos materiais temáticos recorrentes através da “tapeçaria da aula”, apresentando idéias antigas em novas formas. Uma mistura de canções, danças e jogos, baseados em uma variedade de habilidades como cantar, bater palmas e movimentar-se, em que usavam configurações diferentes, oferecia variedade e mantinha o interesse das crianças. O trabalho em duplas exigiu que as crianças interagissem, olho no olho, e indicassem o colega com quem gostariam de cantar, e trouxe as crianças para a atividade, promovendo a integração social e incentivando o foco na tarefa. A introdução de materiais previamente conhecidos e sua manipulação de diferentes maneiras, o balanço entre os materiais conhecidos e os novos e a seqüência apropriada ao aprendizado garantiram que as crianças po-

diam lidar com os conceitos e habilidades, e, portanto, podiam ter alguma satisfação dessas conquistas. O adentrar no espaço físico das crianças e a participação com elas nas atividades transmitiu a mensagem que a professora também achou as atividades válidas e agradáveis.

Conclusões

Para falar inteligentemente sobre a maneira como os professores de música peritos lidam com a gestão da sala de aula é importante observar não apenas os comportamentos e interações sociais, mas também como o professor estrutura a aula, os conteúdos abordados, seus objetivos e inter-relações, e a implementação e o andamento da aula. A escolha de materiais e tarefas e o planejamento para obter coerência e seqüência lógica, usando uma variedade de configurações e movendo-se, sem atrasos, de atividade em atividade e de tarefa em tarefa, ajudam a manter as crianças em estado de alerta e bem concentradas nas exigências de cada tarefa.

Criando um “clima de confiança”

Experiências positivas anteriores com o professor de música têm um valor de prognóstico: os alunos passam a pressupor que continuarão a ter satisfação em suas experiências musicais. Betty Jo é habilidosa na manutenção do interesse e do envolvimento de seus alunos nas atividades propostas. Ela cria aquilo que chamo de “clima de confiança”, reduzindo, portanto, a freqüência ou a probabilidade de ser interrompida por um aluno.

Betty Jo combina todo o seu conhecimento da música e dos materiais musicais, de estrutura e andamento da aula com uma compreensão muito particular das crianças e de suas respostas em contextos coletivos de aprendizagem. A aula de Betty Jo é o que Palmer (1990) chamaria de uma aula centrada na matéria, isto é, a música está no centro da aula; alunos e professor exploram seus mistérios e suas maravilhas em um contexto que é altamente social. Uma aula centrada na matéria é diferente de uma aula centrada no social, em que a coesão social seria o fim e as atividades musicais o meio, conforme ocorre em Chen (1996, 1997). Neste caso, o prazer deriva de um engajamento íntimo com os materiais junto com os colegas de sala, amigos e um professor entusiasta. O aparente amor pela música e pelas crianças demonstrado por Betty Jo conduz sua maneira de ensinar: sua estratégia de gestão de sala de aula inclui o conhecimento do potencial de resposta de suas crianças, sabendo o que ensinar e quando e em qual direção mover-se para mantê-las felizes e engajadas. Amar a música e as

crianças não é suficiente: em sua aula, o foco central está no conteúdo, e a maneira como ela o apresenta mantém as crianças atentas. Na aula de Betty Jo, a música ocupa um lugar de honra, e o respeito pela matéria torna importante o trabalho das crianças.

Há conseqüências de longo prazo em uma estratégia criativa e dinâmica de gestão de sala de aula que honra tanto a matéria quanto as crianças. Ver as crianças por 30 minutos duas vezes por semana, num horário predeterminado, constitui um limite temporal e contextual que requer que o professor desenvolva um programa de instrução musical que seja duradouro e a longo prazo, que seja bem estruturado e concebido em bases sólidas. Além disso, considerando que o professor especialista vê as crianças apenas em horários fixos e predeterminados, quando precisa “fazer” música independentemente se a dinâmica da sala parece “boa” ou não, isso requer que o professor elabore e conduza aulas de música que atraiam as crianças. O professor precisa ser habilidoso em criar experiências positivas, semana após semana, de modo que as crianças saibam que as aulas de música têm tudo para valem a pena. Além disso, se o professor espera atrair seus alunos para uma atividade musical extracurricular, como Betty Jo faz com seu coral em horário extra-escolar, é importante que desenvolva não apenas as habilidades musicais e o conhecimento conceitual, mas que também tenha uma atitude positiva diante do fazer musical. Os professores de música são peças-chave na cultura musical das comunidades; eles podem muito bem erguer a fundação para uma vida inteira repleta de hábitos musicais, valores e disposições entre os membros da comunidade.

Implicações para a formação de professores de música

Importância de um embasamento teórico

Conhecer quando e como se mover de uma tarefa à outra (Atterbury; Richardson, 1995) é uma arte inerente à sensibilidade humana que provém da experiência, da compreensão, da intencionalidade e da observação, mas ter uma fundamentação teórica e ser consciente da mesma também é essencial. Nas discussões acerca da gestão da aula de música é importante começarmos a desenvolver um embasamento teórico junto aos estagiários, que poderá guiá-los em suas experiências de observação, planejamento de aulas, implementação de atividades e processos reflexivos. O princípio de distúrbio através dos jogos reativos proposto por Jaques-Dalcroze é um construto teórico bastante útil na com-

preensão do andamento da instrução e de como este está ligado à estrutura e ao conteúdo.

O conhecimento das habilidades das crianças no momento, e o cálculo do limite de sua competência, é importante para a seleção do material e andamento da aula. A teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal em um contexto social é outro construto teórico importante que pode estruturar o desenvolvimento desse importante conhecimento por parte do professor. Ele pode guiar os estagiários ao sensibilizá-los sobre seu papel no desenvolvimento dos alunos, e ajudá-los a compreender como o conhecimento da matéria por parte dos alunos e o andamento da instrução convergem em contextos sociais.

Proponho que a aula de Betty Jo para a 1ª série seja um modelo de implementação de construtos teóricos discutidos neste artigo, e que esses construtos são apropriados para guiar os estagiários em suas discussões sobre gestão da sala de aula. Usando tal modelo como guia, os estagiários podem analisar as descrições contidas em estudos de caso e gravações em vídeo de professores peritos em ação, podendo usar tais conhecimentos para ajudá-los a ingressar no campo de trabalho.

Investigações futuras

O foco deste artigo recaiu sobre a estrutura, o conteúdo e o andamento de uma aula de Betty Jo para a 1ª série. Outros valores e habilidades que ela traz para a aula foram citados apenas de forma periférica: o entusiasmo com que ela ensina, seus valo-

res diante da música e das crianças, suas técnicas para lidar com comportamentos disruptivos. Essas qualidades não podem ser deixadas de lado quando falamos sobre a gestão da sala de aula adotando uma estratégia holística. Além disso, falta a "voz" de Betty Jo neste relato; as próximas etapas deste projeto incluirão uma tentativa de captar sua voz. Uma investigação das perspectivas de Betty Jo sobre sua própria gestão de sala de aula, e uma análise dos múltiplos discursos (linguagem e símbolos gráficos, por exemplo) que ela emprega para mediar os eventos musicais em sua sala de aula completarão o estudo de caso sobre Betty Jo. Seria útil desenvolver uma literatura descritiva de estudos de caso sobre professores de música peritos, de modo que as comparações das estratégias de gestão de sala de aula pudessem ser feitas a partir da perspectiva da intersecção entre a matéria, o conhecimento dos alunos e o andamento da instrução. O desenvolvimento de um banco de dados de fitas de vídeo de professores em ação também seria muito valioso para fins de estudo e comparação.

Os contextos culturais das salas de aula também são importantes nos estudos de gestão da aula de música. Compreender a cultura onde se desdobram os fenômenos da sala de aula é essencial para um conhecimento mais aprofundado dos comportamentos de alunos e professores. Cada escola pode ser considerada uma microcultura (Wolcott, 1992), e os estudos comparativos entre culturas serão muito úteis para ajudar-nos a explicar os encaixes culturais contidos nas estratégias de gestão de salas de aula.

Referências

- ARENDS, R. *Classroom instruction and management*. New York: McGraw-Hill Companies., 1997.
- ATTERBURY, B.; RICHARDSON, C. *The experience of teaching general music*. New York: McGraw-Hill, 1995.
- BACHMANN, M-L. *Dalcroze today: an education through and into music*. Trans. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- BRESLER, Liora. Teacher knowledge in music education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Urbana-Champaign, v. 118, p. 1-20, Fall 1993.
- BRIGHAM, Frederick J. *Instruction and classroom management: a combination that is music to your ears*. Saint Louis, MO, 1994.
- BROPHY, Tim. Evaluation of music educators: toward defining an appropriate instrument. *ERIC Document*, Washington DC, n. 375029, p. 133-148, 1993.
- BUCK, G.H. Classroom management and the disruptive child. *Music Educators Journal*, Reston, v. 79, n. 3, p. 36-42, 1992.
- BYO, J. L. Recognition of intensity contrasts in the gestures of beginning conductors. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 38, n. 3, p. 157-163, 1988.
- CANGELOSI, J. *Classroom management strategies: gaining and maintaining students' cooperation*. New York: Longman, 1993.
- CHEN, Ya-Mei. *A study of order-managing skills used in group activities by early childhood student teachers in Taiwan*. Trabalho apresentado por ocasião da Conferência Anual da Sociedade Norte-Americana de Pesquisas Educacionais. New York, 1996.
- _____. *A study of kindergarten teachers' evaluation of order-managing skills used in group activities by early childhood student teachers in Taiwan*. Trabalho apresentado por ocasião da Conferência Anual da Sociedade Norte-Americana de Pesquisas Educacionais. Chicago, 1997.
- CLIFTON, R. A. *Authority in classrooms*. Scarborough, Ont.: Prentice-Hall Canada, 1993.
- DIGIULIO, R. C. *Positive classroom management: a step-by-step guide to successfully running the show without destroying student dignity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1995.

- DUKE, R. A.; PRICKETT, C.A.; JELLISON, J. A. *Empirical description of the pace of music instruction*. Trabalho apresentado por ocasião do XII Simpósio de Pesquisa sobre Comportamento Musical. San Antonio, TX, 1997.
- JAQUES-DALCROZE, E. *Rhythm, music and education*. London: The Dalcroze Society, 1967.
- ELBAZ, F. *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. Beckenham: Ken Nicholas Publishing, 1983.
- EPANCHIN, B. C. *Constructive classroom management: strategies for creative positive learning environments* Pacific Grove, CA: Brooks: Cole Pub. Co, 1994.
- GOOTMAN, M. E. *The caring teacher's guide to discipline: helping young students learn self-control, responsibility, and respect*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1997.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Chicago: University of Chicago Press, 1955.
- JONES, V. F. *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- KAMEENUI, E. J. *Instructional classroom management: a proactive approach to behavior management*. White Plains, NY: Longman, 1995.
- KERR, M. M. *Strategies for managing behavior problems in the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1998.
- McGILL UNIVERSITY. *Survey of teacher education programs: study documents and evaluation of the Faculty of Education*. Montréal, 1994.
- MERRIAM, S. B. *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- MERRION, Margaret. How master teachers handle discipline. *Music Educators Journal*, Reston, v. 77, n. 2, p. 26-29, 1990.
- _____. Classroom management for beginning music educators. In: SPRUCE, Gary (Ed.). *Teaching music*. London: Routledge: Open University, 1996. p. 43-67.
- NELSEN, J. *Positive discipline in the classroom*. Rocklin, CA: Prima Publishers, 1997.
- PALMER, P. *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- PARTIN, R. L. *Classroom teacher's survival guide: practical strategies, management techniques, and reproducibles for new and experienced teachers*. West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education, 1995.
- RANALLO, J. *Student conduct management: the passionate side of teaching*. Vancouver: EduServ Education Library, 1997.
- RINNE, C. H. *Excellent classroom management*. London: Wadsworth Pub. Co, 1997.
- ROSENSTRAUCH, H. *Essays on rhythm, music, movement*. Pittsburgh, PA: Volkwein Bros., Inc, 1993.
- RUSSELL, J. An investigation of the role of language in student conductors' comprehension and construction of musical meanings in practicum settings. Tese de doutorado não-publicada. McGill University, 1995.
- _____. Contexts of music classroom management. *Arts and Learning Research Journal*, Seattle, v. 16, n. 1, p. 197-225, 1999/2000.
- RUSSELL, M. T. *Beating boredom, creating interest*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1997.
- RYLE, G. *The concept of mind*. London: Penguin Books, 1949.
- SCARLETT, W. G. *Trouble in the classroom: managing the behavior problems of young children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- SHAPIRO, E. S. *Behavior change in the classroom: self-management interventions*. New York: Guilford Press, 1994.
- SHORT, P. M. *Rethinking student discipline: alternatives that work*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 1994.
- TAUBER, R. T. *Classroom management: theory and practice*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1995.
- VYGOTSKY, L. V. *Thought and language*. Tradução E. Hanfmann e G. Vakar. Cambridge: MIT Press, 1962.
- _____. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman (Ed.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.
- WALKER, D. *Teaching music: managing the successful music program*. New York: Schirmer Books, 1998.
- WEINSTEIN, C.; MIGANO, A. *Elementary classroom management: lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill, 1997.
- WILEY, J. *Understanding and managing children's classroom behavior*. New York: Sam Goldstein, 1995.
- WOLCOTT, H. Posturing in qualitative inquiry: In: LECOMPTE, Margaret; MILLROY, Wendy; PREISSLE, Judith (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 1992. p. 115-139.
- ZEIGER, A. 10 Steps to a happier classroom. *Teaching Music*, Reston, v. 4, n. 1, p. 38-39, 1996.
- ZIRPOLI, T. J. *Behavior management: applications for teachers and parents*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill, 1993.

Recebido em 29/12/2004

Aprovado em 27/01/2005

Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes

Caroline Silveira Spanavello

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
spanavello@bol.com.br

Cláudia Ribeiro Bellochio

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
claubell@zaz.com.br

Resumo. O presente artigo busca socializar dados da pesquisa *Pensar e Realizar em Educação Musical: Desafios do Professor*.¹ O objetivo principal deste estudo foi investigar os processos formativos, concepções e práticas educativas em música de professores não especialistas da área, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto foi realizada uma pesquisa qualitativa tendo como principal instrumento de coleta de informações a entrevista semi-estruturada. Participaram da investigação 23 professores unidocentes² atuantes em três escolas da cidade de Santa Maria (RS). Após o processo de coleta de dados, houve sua organização em pautas descritivas, as quais estruturaram-se a partir de três categorias de análise: formação inicial, concepções e ações musicais. Concluiu-se que todos os unidocentes entrevistados reconhecem a importância e validade da música na escola, porém sentem-se inseguros e desprovidos de saberes docentes necessários ao desenvolvimento de um trabalho musical mais aprofundado. Apontam que isso ocorre em função de a música não ter sido contemplada na sua formação inicial, já que a grande maioria possui apenas formação em nível médio (Magistério) e os que são egressos de cursos superiores em grande parte vêm da Pedagogia – Administração Escolar ou Supervisão, Filosofia e Estudos Sociais, cursos estes que não têm compreendido a música enquanto um saber disciplinar necessário ao exercício da docência nos AIEF.³

Palavras-chave: professor unidocente, educação musical, práticas educativas

Abstract. This article intends to socialize the data from the research entitled "Thinking and Acting in Music Education". The main objective of this study was to investigate the formative processes, conceptions and educational practices in music of generalist teachers who teach in the first years of elementary school. Therefore, a qualitative research based was carried out, using the semi-structured interview as the technique of research. Twenty-three teachers working in three different schools in Santa Maria - RS took part of this investigation. Data collected was organized based on three categories: initial education, conceptions and musical practices. All the interviewed teachers recognize the importance and validity of music teaching in the school. However, they feel insecure and lack the necessary knowledge to develop a deeper musical teaching practice. This is due to a failure in the curriculum of their initial education course, for most of them have their education as a teacher only at a high school level. The others, who studied at the university, are major at Pedagogy – School Administration or Supervision, Philosophy and Social Studies, that are courses that do not consider music as a necessary knowledge to the teaching process on the first years of elementary school.

Keywords: primary teacher, music education, educational practices

¹ Pesquisa financiada pelo PIBIC/CNPq 2001-2002. Este trabalho contou com a colaboração das acadêmicas Patrícia Lucion Roso (Pedagogia – Séries Iniciais/UFSM), Helena Marques Pimenta (Música – Licenciatura Plena/UFSM) e Eliane da Costa Cunha (Música – Licenciatura Plena/UFSM).

² Professores habilitados para atuarem na docência dos anos iniciais de escolarização, dentro de todos os componentes curriculares existentes dentro deste nível de ensino.

³ Anos iniciais do ensino fundamental.

Pressupostos iniciais

A realização de estudos referentes às práticas educativas em educação musical de professores unidocentes tem recebido relativa valorização nos últimos anos, ocupando, inclusive, lugar de destaque nos eventos específicos da área⁴ de educação musical. Dentre eles, temos tomado como referência Bellochio (2001, 2002, 2003, 2004), Figueiredo (2001, 2003), Coelho de Souza (2003), Souza et al. (2002), dentre outros. Visando contribuir com estas discussões, desenvolvemos o presente estudo, no qual investigamos a formação musical de professores unidocentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, de algumas escolas de Santa Maria (RS). Procuramos compreender, ainda, que concepções musicais permeiam o trabalho destes profissionais, buscando estabelecer relações com suas práticas educativas em sentido mais amplo.

A principal justificativa para estarmos pensando a importância da educação musical, no atual contexto escolar, deve-se ao fato de considerarmos que, apesar de a música não ser algo estranho e alheio às vivências pessoais de professores e alunos, tem sido colocada em segundo plano nas organizações formais de muitas escolas. A música ainda é vista como recurso terapêutico ou recreação, o que acaba por minimizar seu significado intrínseco que é mais amplo e que está atrelado à idéia de desenvolvimento do conhecimento musical (Souza et al., 2002). Mais do que isso, dicotomicamente, ao mesmo tempo em que vemos professores dos anos iniciais do ensino fundamental defendendo a importância da educação musical na escola, afirmam não realizarem esse trabalho com a seriedade que deveriam por não haver tempo suficiente para tal, em função de outras áreas e conteúdos que devem ser vencidos nos currículos escolares.

Dessa forma, entendemos que para haver um redimensionamento das práticas musicais nos primeiros anos de escolarização necessitamos, prioritariamente, conhecer quem é o profissional que atua nesses espaços, considerando sua formação, atrelada às suas concepções (crenças), pois ambas podem ser determinantes da natureza das práticas educativas por eles desenvolvidas. Em trabalho realizado em Porto Alegre, evidenciou-se que:

As professoras, em seus depoimentos, atribuíram muita importância à música na vida das crianças menores e afirmam que deveriam trabalhar música semanalmente. Contudo, nem sempre isso era possível, devido aos conteúdos de outras disciplinas. Pudemos notar entre algumas professoras a visão de que a música é mais adequada para as crianças pequenas pois serve pra brincar, relaxar, dançar e alegrar. (Souza et al., 2002, p. 56).

Essa colocação, referente a um trabalho semelhante ao que desenvolvemos em Santa Maria (RS), retrata uma realidade bastante presente também em nosso contexto. Os professores unidocentes possuem uma opinião formada sobre a importância da educação musical no espaço da escola, mas têm dificuldade em definir especificamente os objetivos desse trabalho e, conseqüentemente, acabam tornando-o menos importante do que os demais conteúdos que historicamente possuem lugar privilegiado nos currículos escolares.

A realização de um trabalho musical que vise não somente fazer da música um recurso metodológico para os demais componentes curriculares, mas que esteja voltado para a construção desse conhecimento por parte dos alunos, de modo significativo e articulado aos objetivos da área, representa um desafio constante no trabalho dos profissionais da unidocência. Isso ocorre tanto pela sua formação precária em termos de educação musical como pelas exigências da própria instituição escolar, que vê as artes em geral como apêndices das demais áreas.

A partir das discussões que estaremos empreendendo neste estudo, pretendemos apresentar as concepções a respeito do trabalho musical nos anos iniciais de escolarização, no sentido de que este não deva constituir-se em uma proposta de formação de músicos especializados, mas que seja uma prática educativa articulada à realidade e às necessidades dos alunos, nas quais suas próprias vivências e experiências musicais (assim como as dos professores) sejam a base para se criarem possibilidades de redimensionamento das mesmas, de modo a se constituírem em elementos de reflexão e construção de um conhecimento musical mais amplo.

Estruturação dos caminhos metodológicos

A pesquisa foi estruturada a partir de abordagens qualitativas, em que mantivemos um contato direto com os sujeitos investigados, através da reali-

⁴ Tomamos por referência o VII Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, realizado nos dias 27 e 28 de agosto de 2004, na cidade de Curitiba, onde o tema foi amplamente discutido, não só nas comunicações e apresentações de trabalho, mas também nos fóruns de discussão e palestras principais. Além disso, o XIII Encontro Anual da Abem, ocorrido no Rio de Janeiro entre os dias 18 e 22 de outubro de 2004, também contou com vários trabalhos nesta área.

zação de entrevistas semi-estruturadas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), essa constante interação com a realidade investigada, a descrição das informações levantadas (como ocorre na entrevista), a busca pela interpretação e compreensão do contexto todo são características intrínsecas à abordagem qualitativa.

Além disso, as contribuições geradas por uma investigação qualitativa são de extrema relevância, uma vez que esta não se preocupa apenas em expor a realidade por meio de dados quantificáveis, mas ocupa-se essencialmente da análise e reflexão das informações obtidas, considerando, entre outras coisas, os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos participantes.

Participaram do estudo 23 professores unidocentes atuantes em uma escola particular, uma municipal e uma estadual, sendo que todas se localizavam em diferentes bairros de Santa Maria, abrangendo diferentes realidades culturais e educacionais. O primeiro passo foi a constituição de três grandes categorias de investigação, as quais subdividiram-se em indicadores. Segundo Gomes (2000), as categorias são na maioria das vezes empregadas em um estudo no intuito de estabelecer definições a respeito do que se quer investigar. Para Isaia (1992, f. 110) "as categorias representam as unidades básicas a partir das quais desenvolvemos todo o processo de coleta, análise e interpretação dos dados". Nesse sentido, organizamos as categorias a partir da questão de pesquisa e dos objetivos que nortearam a pesquisa, sendo que cada uma delas esteve ainda subdividida em focos, que chamamos de indicadores, os quais são desdobramentos das categorias e servem para melhor compreendê-la (Isaia, 1992). A seguir apresentamos essas categorias e seus respectivos indicadores:

- a) Formação de professores (nível médio e superior; formação musical inicial; suportes teóricos; formação continuada; formação extracurricular e competências necessárias).
- b) Concepção musical (políticas educacionais; trabalho musical na escola; professor unidocente e/ou especialista; importância da aula de música; música da mídia e música da escola;
- c) Ações musicais (espaço físico escolar; materiais audiovisuais; música na escola; música no cotidiano; conteúdos, disciplinas e métodos; repertório; alternativas metodológicas; receptividade dos alunos; música e produção de conhecimento).

Tendo clareza em relação a essas categorias e seus respectivos indicadores, iniciamos a esquematização do principal instrumento de coleta de dados: a entrevista semi-estruturada. A efetivação da pesquisa de campo aconteceu mediante uma prévia combinação de locais e horários, respeitando os horários e exigências dos professores. As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e dezembro de 2001 e tiveram uma média de tempo de 30 a 45 minutos de diálogo entre as partes envolvidas. Todas as entrevistas foram registradas em fitas cassete por meio da utilização de gravador.

De posse dos dados das entrevistas procedemos às transcrições destas. A partir disso, optamos por organizar pautas descritivas, distribuídas de acordo com as categorias e indicadores citados anteriormente. A intenção, com a elaboração dessas pautas, foi encontrar uma forma de reduzir e sistematizar as respostas conforme as necessidades, sem que estas perdessem o sentido e proporcionassem a nós, pesquisadores, uma forma mais específica, clara e direta de análise e interpretação dos dados, bem como, aos leitores, uma visualização mais global das entrevistas.

O próximo passo foi a análise das pautas descritivas seguindo os indicadores preestabelecidos. Um outro passo foi entrecruzar os dados revelados pelas professoras com dados do referencial teórico que sustentou os estudos iniciais, pois acreditamos que

não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-los com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (Lüdke; André, 1986, p. 36).

Com isso, apresentamos os resultados e discussões oriundos das relações estabelecidas entre os elementos da coleta, o referencial teórico que fundamentou o estudo e nossas conclusões.

Práticas educativas em educação musical na escola: o que dizem os professores?

Fazendo um breve recorte dos principais resultados levantados nesta investigação, no que se refere à formação musical dos professores, suas concepções a respeito do conhecimento musical, bem como a importância, validade e presença da educação musical na escola, apresentamos algumas constatações. Salientamos que estas encontram-se entrecruzadas por alguns referenciais que fundamentaram o estudo durante sua realização. Em linhas gerais, os resultados da pesquisa foram organizados a partir de três constatações básicas:

a) Os professores reconhecem a importância e validade da música na escola, porém sentem-se inseguros e desprovidos de saberes docentes para desenvolver um trabalho musical mais aprofundado, devido às falhas curriculares da formação inicial.

Tomando como referência a atual situação da educação musical escolar, especialmente nos AIEF, percebemos que é cada vez maior a necessidade de o professor unidocente estar ciente do seu compromisso, pois se tem admitido inclusive a existência de “[...] uma nova orientação da área que inclui tanto o professor especialista como o professor de séries iniciais que trabalha com música” (Souza et al., 2002, p. 20). Contudo, a proposta de inserção de práticas educativas em música nos AIEF requer um olhar sobre a formação musical oferecida aos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

No caso dos professores participantes da pesquisa, constatamos que a grande maioria deles é oriunda de cursos de nível médio Normal (habilitação 2º Grau – Magistério), sendo que 60% tem graduação em nível superior, em curso de Pedagogia, e os demais (40%) ou possuem graduação em outros cursos (Filosofia, Estudos Sociais, Química, Educação Especial), ou então não realizaram estudos no ensino superior. Essas constatações produziram novos questionamentos, pois se grande parte dos professores possui apenas o Normal (Magistério), teríamos que entender como a música foi contemplada no processo de formação de professores nesses cursos. Ainda: é a graduação em nível superior a garantia para uma maior valorização das Artes – da Música em especial – incluindo-se esta nos currículos dos cursos de formação de professores (cursos de Pedagogia com essa habilitação)? Para Hentschke (2000, p. 197),

[...] a viabilidade de se implantar uma educação musical de qualidade vai além da elaboração de uma proposta curricular fundamentada em teorias e modelos de desenvolvimento musical. Esta depende do profissional que irá atuar, principalmente da sua formação envolvendo uma sólida fundamentação teórica que possa balizar a avaliação de sua prática.

Segundo esta autora, a questão da formação constitui-se em elemento importante para o desenvolvimento de uma prática musical escolar mais condizente com os objetivos e avaliação da área. Na maioria dos casos isso representa um problema para os profissionais da unidocência, uma vez que não possuem uma formação musical que lhes subsidie o básico para trabalhar o conhecimento musical junto a seus alunos.

Precisa ter um mínimo de conhecimento de música para poder transmitir aos alunos. Música não é só chegar e

cantar. Cantar por cantar não acrescenta muito [...]. (Professora M, Escola 2).

Tem que ter a formação [...] em música [...] Professor formado em Pedagogia [...] tem que se especializar. Não me sinto competente. (Professora F, Escola 1).

O professor unidocente, visto como o único profissional responsável pela educação escolar dos AIEF, tem a importante tarefa de imprimir nas suas práticas cotidianas esse caráter não reprodutivista, mas crítico-reflexivo de práticas musicais que visem a interação dos educandos com novas formas de “fazer musicais”, diferentes daquelas a que eles estão habituados cotidianamente. “É preciso redimensionar conceitualmente e investir na formação musical do professor que atua em SIEF e na ação reflexiva **no e para o** ensino de Música na escola” (Bellochio, 2001, p. 46, grifo da autora).

Embora reconheçamos a fragilidade e insegurança dos professores unidocentes para o trabalho em educação musical, entendemos que eles não podem desacreditar suas potencialidades por limitações muitas vezes vinculadas à idéia de que para ensinar/aprender música é preciso ser talentoso e ter habilidades específicas e inatas.

[...] o professor tem que ter um embasamento sim, é coisas assim, importantes, detalhes que a gente não se dá por conta. Às vezes o professor não tem um dom [...]. Não tem aquele jeito [...]. Não tendo embasamento [...] não consegue. (Professora A, Escola 1).

O ensino de música na escola precisa ser desmistificado. Não é mais aceitável a antiga concepção de que só alguns “talentosos” possuem capacidades para serem músicos ou professores de música. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o 1º e 2º Ciclos (Brasil, 1997, p. 103), expressam que:

[...] para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação do cidadão, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula.

Isso exige que atividades musicais estejam inseridas nas práticas educativas dos professores. Penna (2001), ao fazer uma crítica a esses Parâmetros, afirma que muito mais do que termos uma lei que legaliza a existência do ensino de música nos anos iniciais, é preciso que se busque uma formação para o professor que atua nestes espaços, de forma que esta lhes assegure não só o conhecimento do conteúdo musical, como geralmente acontece com os professores licenciados em Música, mas também

[...] o conhecimento e discussão de questões próprias da educação musical, incluindo uma visão das diversas propostas pedagógicas existentes na área, para que possa dispor de alternativas metodológicas para sua

prática no ensino fundamental. É preciso, ainda, que a formação inicial esteja firmemente conectada com a prática educacional concreta, ou seja, esteja articulada à escola e suas dinâmicas constituintes. Por outro lado, são necessárias alternativas de acompanhamento pedagógico e formação continuada, para apoiar o professor no aprimoramento de sua prática na escola. (Penna, 2001, p. 133).

Assim como a autora, acreditamos que um trabalho musical de qualidade, no espaço da escola, também passa pelo comprometimento com a educação, em sentido amplo. A proposta, tanto de formação de professores quanto de práticas educativas para o ensino de música na escola, deve ser tomada como uma conquista coletiva entre unidocentes e especialistas em música, de modo que estes profissionais compreendam que, se saber o conteúdo musical é necessário para ensinar música, saber o quê, para que e para quem ensinar é da mesma forma importante, dentro de uma perspectiva de educação consciente e comprometida com o desenvolvimento humano.

Frente ao exposto, entendemos que o professor unidocente terá condições de estar trabalhando com música se tiver uma formação que lhe possibilite lidar com diversos elementos. Tal formação, tanto no âmbito geral quanto no específico (conhecimento musical), deve constituir-se em processos contínuos de ensino e aprendizagem. A função da academia, nessa perspectiva, situa-se no redimensionamento das vivências e dos saberes construídos pelos professores ao longo de suas vidas, pois, segundo Bellochio (1999), os mesmos possuem vivências musicais, havendo, portanto, a necessidade de

[...] redimensionar estas experiências no sentido de que além de pura “vivência musical” possam constituir-se em elementos de reflexão e construção de significados para a potencialização do conhecimento música em sentido mais amplo. (Bellochio, 1999, p. 65).

Entretanto, é comum encontramos educadores “argumentando que não sabem o que fazer com a Música, como fazer, não têm domínio de metodologias, não cantam e nem sabem tocar um instrumento” (Bellochio, 1999, p. 67). Nesse sentido, o professor unidocente, ao comparar seus conhecimentos musicais com as competências de um especialista em música, sente-se minimizado e incapaz de trabalhar educação musical no contexto escolar dos anos iniciais de escolarização. Desse modo, faz-se necessário viabilizar cada vez mais o ensino da música na formação desses profissionais, uma vez que

[...] um dos caminhos para a qualificação da prática educacional no ensino de Música, na escola, também passa pelo projeto de melhor formar e compreender a

prática educativa dos professores não especialistas nessa área. Certamente que, como tenho afirmado, essa qualificação profissional – que visa a transformar, superando práticas distorcidas – não é isolada. (Bellochio, 2000, f. 121).

A formação inicial constitui-se em elemento importante para o desenvolvimento de um trabalho musical significativo em termos de construção do conhecimento em música. Entretanto, não é única e nem determinante por si só. O educador pode (e deve) buscar novas alternativas de trabalho que ultrapassem essa sua formação, de modo que seja capaz de construir novos conhecimentos a partir do seu próprio trabalho e das reflexões que giram em torno deste. Isso exige não só um fazer por fazer, mas, sobretudo, “saber fazer” e “pensar sobre o fazer”.

A formação continuada passa a ser concebida então como a

[...] busca de novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de relexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade dos docentes. (Mizukami et al., 2002, p. 28).

Representa, de certa forma, uma possibilidade de o professor refletir coletivamente suas próprias práticas, (re)organizando saberes até então instituídos como verdades invioláveis, pois parte daquilo que já existe em educação e das práticas dos professores para potencializar experiências inovadoras e investir na transformação qualitativa dos elementos educacionais.

No que se refere à formação extracurricular, questionamos os professores no sentido de adentrarmos as suas histórias de vida pessoal, identificando até que ponto estas traziam marcas da experiência musical desenvolvida fora do meio escolar e acadêmico. A maioria deles afirmou nunca ter tido contato formal com a música, exceto uma minoria que citou suas participações em corais, aulas de violão e piano.

Não, não. Nada disso [...] eu gosto [...] acho que poderia ter sido mais incentivada. (Professora F, Escola 1).

Quando eu era menor, eu fiz violão, estudei piano, tive 5 anos de piano [...] até que eu perdi o contato. (Professora U, Escola 3).

Nesse sentido é que percebemos o quanto os professores reconhecem a validade da música no âmbito das suas práticas, mas não desenvolvem-na de forma tão coerente com os objetivos da área, justamente por sentirem-se desprovidos de saberes docentes capazes de lhes dar suporte para tais atividades. Partindo disso e tendo presente que educa-

ção musical constitui-se em um campo de conhecimento a que todos deveriam ter acesso, urge que hajam maiores investimentos na preparação e habilitação dos professores unidocentes, dando-lhes suporte prático e teórico em educação musical.

b) Os professores não consideram a música pelas especificidades do conhecimento musical, mas pela sua possibilidade de servir como apoio metodológico às demais áreas do conhecimento.

Partindo do pressuposto de que a música pode assumir diversificadas funções no espaço da escola, buscamos compreender o que os professores pensam sobre o ensino, que idéia, que conceito, que compreensão têm das funções da música na organização e implementação de práticas educacionais na escola. Para conhecer essas idéias e concepções procuramos inicialmente descobrir qual a relação dos professores com as políticas educacionais vigentes e a realidade pedagógica estabelecida no cotidiano da sala de aula, pois:

[...] se a reflexão e a intervenção não se baseiam em dados provenientes das realidades vivenciadas nas escolas, das práticas construídas por seus próprios participantes, correm o risco de tornarem-se pouco relevantes para orientar e transformar o ensino de música nas escolas. (Del Ben, 2001, f. 10).

A partir desta proposta foi possível constatar que, nas três escolas, existe o conhecimento da existência da LDB 9394/96 e dos PCN, no caso, Artes. Porém, na prática, a preocupação maior expressa pelas professoras é a realidade vivida pelos alunos.

Sim, a gente está sempre estudando isso aí [...] a gente procura usar muito a realidade dos alunos [...]. (Professora D, Escola 1)

[...] Eu sempre procuro me informar [...] estudar os PCNs [...] mas eu acho que o mais importante é trabalhar a realidade da criança. (Professora O, Escola 2)

[...] estão voltados para aquilo que o aluno está pedindo [...] claro, tudo dentro [...] sempre a relação com a lei. (Professora Z, Escola 3).

Contudo, percebeu-se uma dificuldade por parte dos professores em conceber a música como uma área do conhecimento. Eles gostam, reconhecem que é bom, simplesmente por envolver sentimento, emoções, afetividade, e não como forma de “desenvolvimento do potencial artístico e criador de cada indivíduo” (Hentschke, 1995). Entendemos que nesta conscientização encontra-se o cerne tanto da formação inicial quanto da formação continuada, pois, como afirma esta autora, “[...] o professor precisa estar ciente de que o valor principal da educação musical está na capacidade de desenvolver a

criatividade e a imaginação, o potencial estético e o artístico, inerentes a todos os seres humanos” (Hentschke, 1995, p. 35). Entretanto, isso não se faz sem que os professores reflitam constantemente sobre o seu próprio fazer e assumam uma postura responsável diante do desenvolvimento da educação musical, o que a nosso ver é conseguido mediante uma formação musical inicial sólida que lhes dê os subsídios básicos para poder realizar tais reflexões.

Segundo Figueiredo (2003) “a formação musical oferecida na preparação do pedagogo é insuficiente na maioria das instituições”. De certa forma, esse fato tem propiciado a formação de profissionais com restrições quanto às formas de compreender o significado que a música deve ter no espaço da escola, atribuindo-lhe inúmeras funções extrínsecas ao seu corpo de conhecimentos.

[...] música como terapia, música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, música como mecanismo de controle, música como prazer, música como divertimento e lazer, música como meio de transmissão de valores estéticos, música como meio de trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais dos alunos. (Souza et al., 2002, p. 58).

Funções essas que, segundo as próprias autoras, responsáveis pela obra acima citada, são atributos de todas as disciplinas escolares, não cabendo exclusivamente à música o monopólio das mesmas. Esse reconhecimento, antes de tudo, deve partir do próprio professor unidocente, pois podemos verificar a unanimidade dos professores em afirmar que a música está presente no ambiente escolar.

Há preocupação em ensinar música na escola. (Professora A, Escola 2).

É mais quando a gente integra junto com a outra [...] termina a aula, a gente guarda o material e vamos cantar pra não ficar sem, eles ficam ali agitados, a gente canta, mas não dentro do que eu trouxe planejado. (Professora H, Escola 1).

Por essas falas, é possível perceber que a música, no contexto das práticas educativas de professores unidocentes, dificilmente é mencionada com o valor de uma disciplina ou uma área do conhecimento, importante de ser trabalhada, que exige tempo para ser construída. Na maioria das vezes, ela é utilizada por esses profissionais apenas como um artifício metodológico, ou como pano de fundo para alguma atividade. Apreciar e produzir música é uma experiência fundamental para o desenvolvimento humano (Beineke, 2001), entretanto só acontece efetivamente, no espaço da sala de aula, se houver práticas educativas em educação musical comprometidas com os reais objetivos da área, que transcendem a idéia de recurso metodológico, ocupando-se

com questões referentes à construção do conhecimento musical.

No que se refere à importância da aula de música, foi possível constatar que todas as professoras enfatizam-na pelo seu aspecto lúdico e/ou como meio para atingir outros fins.

Desenvolver outras capacidade nos alunos [...]. Ajuda a ficar uma aula alegre, divertida. A gente às vezes pega músicas e faz interpretações. Pode fazer várias relações. (Professora E, Escola 1).

Tu pode trabalhar qualquer conteúdo, levando a música, cantando com eles [...]. tu trabalha alfabeto [...] já meio que canta com eles pra puxar eles. (Professora Z, Escola 3).

Muitas vezes eu aproveito uma musiquinha e trabalho tudo: a leitura, interpretação. (Professora Y, Escola 3).

Sobre isso, Hentschke (1991) afirma que: “[...] só a partir de uma reflexão crítica a respeito dos seus fins, poderemos construir uma estrutura sólida como base de ação para a prática efetiva da educação musical”. Dessa forma, se o professor unidocente não tiver possibilidades de ampliar seu desenvolvimento musical formal nos cursos que habilitam ao ensino, dificilmente será capaz de refletir criticamente sobre a sua prática e sobre o fazer musical que realiza ou deixa de realizar.

Em se tratando de repertório, metade dos professores destacaram que desenvolvem-no de acordo com o conteúdo que estão trabalhando em práticas de sala de aula, ou, ainda, de acordo com datas comemorativas.

Sempre dentro dos projetos [...] daí a gente procura globalizar os conteúdos [...] com músicas. (Professora D, Escola 1).

Algumas são baseadas em datas [...] que vá fechar até com um pouco do conteúdo, para dar mais sensibilidade. (Professora J, Escola 2).

A música é trabalhada junto com alguns conteúdos e também em datas comemorativas. (Professora Q, Escola 2).

O restante dos professores não mencionou nenhuma preocupação em desenvolver um repertório musical organizado. Geralmente vão constituindo-o conforme vão surgindo as oportunidades, afirmando inclusive a não existência de repertório musical em suas atividades. Sobre isso, acreditamos que é importante que o educador encontre formas de aproximar cada vez mais a música no contexto escolar. Para tanto, Beineke (2001), referindo-se aos especialistas em Educação Musical, comenta que os educadores musicais podem conciliar essa necessidade através do trabalho integrado entre “músicas do mundo” e as “músicas da escola”.

Buscamos saber, por parte das professoras, quais alternativas utilizavam para diferenciar o trabalho musical escolar. Algumas trabalham com dramatizações, gestualidade e expressão corporal. A grande maioria, no entanto, utiliza-se apenas de rádio, CDs ou fitas, sendo que uma parte desta não trabalha com nenhum tipo de material alternativo.

A gente põe gestos, dramatiza, tudo em cima da música [...] eu acho que é por aí [...] trazendo alguma música [...] dramatizando [...] a gente tem um projeto agora de construir junto com eles [...] tipo, tipo uma bandinha [...] cada um constrói o seu instrumento. Isso é um projeto que nós temos agora pra fazer. (Professora A, Escola 1).

Fiz isso no início da minha carreira. Agora a gente vai se acomodando um pouco, é mais trabalhoso, pra procurar material [...] até alguns anos a gente fazia isso. (Professora J, Escola 2).

Com as colocações expressas pelas professoras percebe-se o quanto elas mantêm envolvimento com a música, mas, ao mesmo tempo, não conseguem projetá-la para a compreensão de ser uma área de atuação profissional que requer estudos, atualizações e tempo de realização na sala de aula. Entendemos assim que existem ações musicais no cotidiano escolar, as quais vinculam-se tanto a objetivos quanto a concepções. No entanto, é um ponto de partida para a retomada da área, ou seja, “a música não sumiu do contexto escolar e da vida das pessoas” (Bellochio, 2000, f. 20), ela apenas tem sido tratada à margem dos seus próprios objetivos enquanto campo do conhecimento.

Desse modo, torna-se importante que os unidocentes se façam valer de suas formações profissionais iniciais e continuadas, para também investir no desenvolvimento de competências que subsidiem consistentemente suas práticas educacionais, de modo que o conhecimento musical ultrapasse a concepção ingênua de ser apenas mais um recurso metodológico ou uma possibilidade nas festividades escolares, para ser parte de uma proposta formal das escolas e do campo de conhecimentos e conteúdos necessários ao desenvolvimento humano dos alunos, no sentido de desenvolver outras relações de diálogo com o mundo, no caso, mundo dos sons.

c) Os professores demonstram reconhecimento em relação à necessidade de integração do seu trabalho musical ao de profissionais especialistas da área.

Ao questionarmos os professores sobre quem deveria trabalhar música nos anos iniciais do ensino fundamental, vimos que a grande maioria acredita não ter conhecimentos suficientes para trabalhar a música, chegando a afirmar que esta não é sua área de atuação.

Tem que ter a formação [...] em música [...] Professor formado em Pedagogia [...] eu não concordo [...] tem que especializar [...] Não tive essa formação pra dar música [...] não me sinto competente. (Professora F, Escola 1).

Percebemos por essas falas que, muitas vezes, acaba sendo mais “viável” o não desenvolvimento de atividades musicais, justificando que estas precisam ser feitas exclusivamente por profissionais especializados na área. A grande maioria dos entrevistados reconhece que, se tivesse formação musical e o auxílio de um professor especialista em música para orientar o trabalho, então sim poderia desenvolver o conteúdo musical com maior comprometimento.

[...] Eu acho que a gente tem condições. O ideal [...] tu ter uma pessoa para orientar [...] tu tem que ter uma orientação [...] mas a gente tem condições de trabalhar tranquilamente, sem dúvida [...]. (Professora A, Escola1).

[...] Eu acho que a gente consegue. Só é importante um profissional para orientar o professor. (Professora U, Escola 3).

Disso decorre a necessidade de, na escola, haver um trabalho de parceria entre este profissional e o professor especialista em Música,⁵ pois acreditamos que nessa união encontra-se uma possibilidade para a educação musical escolar, uma vez que ambos os profissionais possuem amplas capacidades de criação e de intervenção no processo educacional.

[...] as formações do profissional pedagogo e do professor especialista potencializam problematizações e resoluções frente aos desafios postos no cotidiano escolar. De posse do problema concreto, as buscas para a transformação são realizadas de modo compartilhado, nas quais é observada a contribuição de saberes do curso de Licenciatura em Música e do curso de Pedagogia. Dessa forma, as ações compartilhadas também produzem saberes. (Bellochio, 2002, p. 43).

Embora o unidocente tenha interagido, em sua formação inicial, com os conhecimentos musicais, é um sujeito que precisa estar em contato com um profissional da área, para que em sua formação continuada e práticas educativas em sala de aula possa compreender certos conhecimentos musicais que só o especialista é capaz de conceber. Isso, no entanto, não o impossibilita de estar trabalhando com música e estar buscando subsídios para o desenvolvimento de sua prática.

[...] para ensinar música não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro. (Del Ben, 2001, f. 89).

Sabemos da importância do profissional da educação musical, do “especialista”, como costu-

ma ser chamado pelos unidocentes. No entanto não descartamos a possibilidade de o profissional da unidocência assumir ações em educação musical, uma vez que ele próprio possui vivências musicais, sejam elas formais ou informais, no canto, na dança, na apreciação, entre outros. Por outro lado, considerando a realidade brasileira, sabemos da carência de professores de música atuando nas escolas, sobretudo as públicas.

Destaca-se assim a necessidade expressa pelas professoras de que se tenha uma ampliação da formação musical nos cursos de formação inicial, bem como a necessidade de realização de trabalho conjunto entre professores especialistas e unidocentes. São possibilidades que vão se abrindo para que a educação musical seja efetivada em todos os níveis de escolarização. Em relação a esse trabalho conjunto, Bellochio (2000, f. 126-127), afirma que é preciso

[...] investir, intensamente, na formação de professores, inicial e permanente, tanto professores especialistas em Educação Musical como também professores das SIEF, na construção crítica e reflexiva de sua competência profissional no âmbito escolar, envolvendo-o ativamente na ação e na investigação sobre a ação realizada.[...] Penso que uma meta a ser discutida e implementada é a questão colaborativa entre o trabalho do professor unidocente e do especialista.

Necessitamos de maiores investimentos na formação do professor não especialista em música, que atua nos anos iniciais de escolarização, para que sua prática musical venha corresponder com o significado da música enquanto área de conhecimento. Isso requer, por exemplo, a realização de um trabalho compartilhado entre o professor unidocente e o professor especialista da área, de modo que se diminuam as distâncias entre estes dois profissionais e se possa contribuir significativamente na ação e formação de ambos.

Considerações finais

Em vista da pesquisa realizada, trazemos, como um dos principais pontos, a necessidade de o professor dos AIEF estar ciente da sua responsabilidade enquanto educador, realizando constantes processos de reflexão sobre as ações que desenvolve no espaço da sala de aula e a construção do conhecimento junto aos alunos. Esse profissional será então alguém dotado de uma formação que

[...] não se dá por meio de acumulação, seja de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal

⁵ Formado nos cursos de licenciatura em Música.

e profissional. [...] professores reflexivos, envolvendo experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e reflexão crítica sobre sua utilização. (Mizukami et al., 2002, p. 108).

Isso requer uma ação docente que vise práticas concretas, com vistas à humanização dos educandos, concebida a partir da reflexão, que carrega em si o constante processo de (re)avaliação das práticas, na intenção de cada vez mais aprimorar e alcançar seus objetivos educacionais. Queremos dizer, com isso, que o professor necessita pensar sobre o que faz (por quê? como? quando? onde?) no intuito de, cotidianamente, aperfeiçoar seu desempenho profissional e encontrar melhores formas de ser compreendido. Beineke (2001, p. 34) compactua deste pensamento, dizendo que “aquilo que o professor faz e pensa é o resultado de um processo pessoal de raciocínio e ação pedagógica, determinado por um ato de ensino e por um quadro de valores, crenças, projetos, etc.”.

Nesse sentido é que estivemos tratando as concepções dos professores como uma de nossas categorias ao longo deste trabalho. Estudar as concepções que alicerçam as práticas educativas dos professores fez-nos perceber o quanto é impossível desconectar o pensamento da ação. Isso porque, para entendermos as ações dos educadores, foi preciso conhecer seus pensamentos e a forma como estes os estruturavam, para então compreender a realidade e buscar compreender e explicar suas ações.

Revisando e refletindo os objetivos que nortearam a pesquisa, foi possível constatar que a formação profissional (formal) dos unidocentes investigados aconteceu, em sua maioria, em cursos de magistério, e cursos superiores (concluídos ou em curso), geralmente em habilitações como: Pedagogia – Administração Escolar ou Supervisão, Filosofia, Estudos Sociais, História, entre outros. A respeito da formação específica em educação musical, percebeu-se uma certa carência curricular formal, em termos de disciplinas específicas de educação musical. Grande parte dos professores relataram que tiveram, ao longo de seus cursos de formação inicial, experiências musicais diluídas em outras disciplinas, geralmente atreladas à idéia de adorno ou complementação metodológica para estas últimas.

Sobre as ações dos professores, em educação musical, ficou bastante claro que estes selecionam repertórios e conteúdos para utilizar em sala de aula de acordo com suas formações iniciais, pois há uma forte presença, em suas práticas, da reprodução de atitudes, procedimentos e conhecimentos recebidos na formação inicial. Nesse sentido, a músi-

ca ainda encontra-se minimizada e mesclada aos outros conteúdos, tendo apenas fins metodológicos. A prioridade dos conteúdos, para a maioria dos professores, é seguida pelas leis educacionais e pela adequação das necessidades da comunidade escolar. Grande parte deles afirma respeitar essas leis, porém não integralmente, pois elas, muitas vezes, não estão em consonância com a realidade vivencial dos alunos.

A respeito das concepções dos professores acerca da educação musical, englobando sua validade, importância, formas de realização e relação com outros conhecimentos, percebemos que todos os professores reconhecem sua significação afirmando que a música é importante porque acalma as crianças, porque alegria a escola, porque trabalha valores. Nenhum professor manifestou reconhecer o trabalho musical como algo importante para desenvolver a criatividade dos alunos, a percepção, afinação, compreensão sonora e rítmica, dentre tantos outros elementos que são intrínsecos à prática musical.

Sobre isso, temos nos questionado a respeito do quão importante pode ser o processo de formação musical inicial para os professores, especialmente se isso acontecer no espaço da universidade, onde se priorizam questões referentes não só ao ensino, mas também à pesquisa e à extensão. Acreditamos que a formação inicial não seja capaz de dar conta de todo o trabalho musical que os professores unidocentes possam vir a desenvolver ao longo de suas trajetórias profissionais. Entretanto, se esse profissional, em formação, tiver a oportunidade de interagir com práticas musicais ao longo do processo de “tornar-se professor”, seja no espaço da sala de aula (ensino), seja em projetos de pesquisa ou extensão, terá, pelo menos, uma compreensão mais clara a respeito dos objetivos e da importância do desenvolvimento de um trabalho musical nos anos iniciais.

Finalmente, pensando no fato de termos adentrado os espaços de três realidades escolares diferenciadas (municipal, estadual e privada), vale destacar que, em termos de organização do trabalho e das práticas educativas de seus educadores, que era o foco da investigação, não identificamos diferenciações marcantes entre as três instituições. A única distinção percebida é que na escola privada há um espaço para o desenvolvimento de aulas de música e dispõe-se de uma maior variedade de instrumentos musicais. Contudo, os professores unidocentes atuantes nessa realidade de trabalho possuem formação semelhante aos demais e afirmam organizar suas práticas educativas em música da mesma forma que os professores das escolas públicas.

Reafirmamos, com isso, a importância da formação musical inicial nos cursos que habilitam os professores à docência, nos anos iniciais, não por acreditarmos que isso seja a garantia para o desenvolvimento da educação musical nos AIEF, mas por entendermos que, de alguma forma, essa formação

tem fundamentado a organização do pensamento e da ação dos professores, de modo que as vivências musicais da formação inicial podem vir a se configurar em atitudes mais condizentes com aquilo que verdadeiramente um trabalho musical pode contribuir para o desenvolvimento dos seres humanos.

Referências

- BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontro na formação de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 87-95, mar. 2001.
- BELLOCHIO, C. R. _____. Educação musical escolar no ensino fundamental. In: MARTINAZZO, Celso José (Org.). *Educação e conhecimento: da exclusão à cidadania: II Encontro Nacional de Educação*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1999. p. 63-71.
- _____. *A Educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 41-48, mar. 2001.
- _____. *Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores*. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 41-48, set. 2002.
- _____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista Educação*, Santa Maria: Centro de Educação, UFSM, v. 28, n. 2, p. 37-46, 2003.
- _____. Formação musical de professores na pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2004. 1 CD-ROM.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.
- COELHO DE SOUZA, C. V. de. *Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Música)–CPG Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- DEL BEN, L. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música)–Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- FIGUEIREDO, S. A música no currículo dos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2001. 1 CD-ROM.
- _____. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12.; COLÓQUIO DO NEM, 1., 2003, Florianópolis. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2003. 1 CD-ROM.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 67-80.
- HENTSCHKE, L. A teoria espiral de desenvolvimento musical como base para uma proposta curricular: um estudo longitudinal em escolas de Porto Alegre – RS. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria: UFSM, v. 3, n. 2, p. 185-198, jul./dez. 2000.
- _____. A educação musical: um desafio para a educação. *Revista da Faculdade de Educação da UFMG*, Belo Horizonte, n. 13, p. 55-61, 1991.
- _____. Educação musical: um tom acima dos preconceitos. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, ano 1, n. 3, p. 28-35, maio/jun. 1995.
- ISAIA, S. M. A. *Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: produção de conhecimento e qualidade de ensino*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. (Org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PENNA, M. (Org.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, Universidade Federal da Paraíba, 2001.
- SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Série Estudos, n. 6).

Recebido em 30/12/2004

Aprovado em 29/01/2005

Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre tamboreiros de nação: possíveis contribuições à escola formal¹

Reginaldo Gil Braga

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Colégio de Aplicação
rbraga@adufrgs.ufrgs.br

Resumo. Este trabalho pretende discutir alguns aspectos concernentes aos processos sociais de aquisição e transmissão da tradição do *tambor* entre um grupo de 13 *tamboreiros* de nação, os músicos rituais da religião afro-gaúcha chamada batuque ou nação. É importante que se diga que tomo tradição do *tambor* como sinônimo de uma tradição cantada e percussiva, uma vez que os *tamboreiros*, tradicionalmente, cantam e se acompanham ao *tambor* nos rituais. As experiências musicais desses indivíduos, pertencentes a três gerações distintas, espelham os últimos 70 anos, aproximadamente, um período de grandes transformações e reorganizações nos processos tradicionais de ensino e aprendizagem (e obviamente na tradição como um todo). Segundo um programa de ação etnomusicológico, baseado em uma etnografia musical que previu a minha inserção no campo como aprendiz de *tamboreiro*, complementada por observações de situações de ensino e aprendizagem e *performances* musicais, procurei revelar situações e contextos informais e não formais da formação de músicos rituais em que a etnomusicologia e a educação musical possam dialogar no futuro.

Palavras-chave: *tamboreiros* de nação, ensino e aprendizagem, vivências musicais formais, informais e não formais

Abstract. This paper intends to highlight some aspects of the social process of transmission and circulation that the music of batuque (the afro-religious cult of southern Brazil) went through among a group of thirteen musicians pertaining to three different generations of *tamboreiros* de nação during the last seventy years, approximately. Taking into account an ethnomusicological program, based in an ethnography and my insertion as a drummer apprentice besides observation of musical performances, learning and teaching situations the following has been included: their religious and musical experiences, the social process of transmission and circulation of this particular tradition and the formal and informal process involved in that as possible future dialogues between Ethnomusicology and Music Education.

Keywords: *tamboreiros* de nação, music learning and teaching, formal, informal and non formal music practices.

Introdução

Os *tamboreiros* de nação, ou seja, os músicos rituais da nação ou batuque, a religião afro-gaúcha específica do estado, são considerados peças fundamentais para o andamento das cerimônias reli-

giosas. Gozam de prestígio e são considerados profissionais, recebendo remuneração pelos *toques* que fazem.² Nesse trabalho trago observações, depoimentos e experiências recolhidas no meu encontro

¹Este trabalho resume alguns pontos discutidos por mim na tese de Doutorado em Etnomusicologia *Modernidade Religiosa entre Tamboreiros de Nação: Concepções e Práticas Musicais em uma Tradição Percussiva do Extremo Sul do Brasil* (Braga, 2003a), especialmente no capítulo "Processos sociais de aquisição e transmissão da tradição do *tambor*", acrescidos de reflexões e análises de práticas desenvolvidas em sala de aula envolvendo a música das religiões afro-brasileiras, em especial do batuque do Rio Grande do Sul.

² Para maiores informações sobre a música do batuque, consultar Braga (1997, 1998, 2000, 2001, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2004).

etnográfico com 13 indivíduos atuantes e reconhecidos no cenário religioso afro-gaúcho de Porto Alegre. São eles *tamboreiros* profissionais pertencentes a tradições específicas dentro do batuque (oió, cabinda, jêje e ijexá) e a três gerações diferentes (os músicos: Ademar do Ogum, Borel, Pirica e Aínton – todos tendo Xangô como *santo* protetor), tendo por volta de 70 anos de idade ou mais; Antônio Carlos do Xangô, os irmãos Quim e Zé Marola, Passarinho, Adãozinho do Bará e Hostílio do Oxalá, por volta dos 50-60 anos e, finalmente, Alfredo do Xangô, Carlinhos da Oxum e Jorge Belerúm, por volta dos 30-40 anos de idade. Histórias de vida e experiências musicais, que trazem à tona outros cenários e sistemas de ensino-aprendizagem que não os comumente investigados pela educação musical contemporânea. Minha intenção, aqui, foi a de, a partir de reflexões baseadas no suporte teórico-metodológico da etnomusicologia, aproximar o contato e as fertilizações futuras entre essas disciplinas, tão intrinsecamente ligadas entre si, mas que só recentemente começam a travar os primeiros contatos nos campos da pesquisa e do ensino.

Experiências religiosas

Nas trajetórias religiosas dos 13 *tamboreiros* entrevistados por mim, todos foram *aprontados*, ou seja, passaram por iniciações religiosas dentro de *casas de nação* cujos sistemas de crenças alicerçavam-se no modelo sincrético afro-católico, em que, de certa forma, como disse a *mãe* Laudelina do Bará: “Todo batuqueiro é católico e batuqueiro ao mesmo tempo” (apud Pólvora, 1994, f. 55). Nenhum deles disse ter passado por processos de iniciação ligados a outras religiões afro-brasileiras, apesar de alguns terem tocado ou tocarem para umbanda e quimbanda. Mais da metade desses *tamboreiros* foi introduzido *na religião*, devido a problemas de saúde na infância, resolvidos através de *seguranças*, trabalhos mágicos que permitiram a permanência desses espíritos fujões na terra. Esse é, na verdade, o caminho de acesso ao batuque para boa parte do *povo de santo*, via de regra levados pelas mãos das mães biológicas. Todos fizeram o seu *aprontamento* religioso e a aprendizagem do *tambor* em Porto Alegre, e nenhum deles, mesmo os mais velhos, hoje na faixa dos 70-80 anos de idade, indicaram parentescos religiosos ou laços de aprendizagem com *tamboreiros* de fora da cidade. A maior parte deles teve, nas suas genealogias, ancestrais que cultuavam o batuque, seja como *tamboreiros*, sacerdotes ou simplesmente como indivíduos filiados a *casas de nação*.

Todos, com exceção de um deles (Pirica do Xangô), exercem o ofício de *tamboreiro* profissionalmente e tocam para vários *lados* diferentes. Porém, somente cinco chegaram a se estabelecer como *babalorixás* (sacerdotes) com *casa aberta*, ou seja, com *filhos de santo*, atendendo clientes diariamente e, portanto, dedicando-se integralmente à *religião*. As vantagens econômicas de tornar-se *babalorixá*, aliado ao ofício de *tamboreiro*, parece influenciar a opção das novas gerações em função da situação de desvalorização vivida pelos *tamboreiros* hoje, o que aponta a abertura de *casa de religião* como uma saída para melhorar de vida. Expressões como: “inxé do tambor” e “axé de miséria”, parecem qualificar esse destino dos *tamboreiros*, já traçado *a priori* pelos orixás, de dificuldade material acompanhado pela impossibilidade de parar de tocar.

Ensino e aprendizagem musical

As atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas entre os *tamboreiros* são processos de socialização e de inserção dos aprendizes no universo dos adultos e da profissionalização no *tambor*. Apesar de algumas transformações ocorridas com o advento da chamada *escola de tambor* (sistema de ensino não iniciático e remunerado), os processos de transmissão da tradição continuam praticamente os mesmos, com pequenas variações no aspecto da formalização da instrução, mas, ainda assim, fazendo uso do que Merriam (1964, p. 158) chamou de “técnica de aprendizagem universal”, a imitação. Os dados novos foram o ingresso do dinheiro nas relações entre aprendizes e mestres e a utilização de gravações sonoras e registros escritos para a aceleração da memorização do repertório. Então, se antigamente a relação baseava-se somente na troca de favores entre aprendizes e mestres, hoje, paralelamente, o dinheiro permeia a relação, e os gravadores, apostilas e manuscritos foram incorporados definitivamente ao processo de ensino e aprendizagem da tradição.

Já que a escolha de tornar-se *tamboreiro* é sempre espontânea e nunca compulsória, o dom para o *tambor* é visto como normal. O senso comum entre os *tamboreiros* entrevistados apontou que “o *tamboreiro* já vem de berço” e “que ninguém aprende a tocar *tambor*”.³ Da mesma forma a assertiva de que “*tambor* ninguém ensina a ninguém” – isso, obviamente, nos moldes da escola a que estamos acostumados, digo, formal. Isso não significa que não haja treinos esporádicos e o esclarecimento de dúvi-

³ A predestinação através do dom para os tambores na música ritual africana e afro-americana parece ser um consenso nessas regiões, pois depoimentos de músicos rituais são sempre recorrentes nesse sentido. Veja-se, por exemplo, em Vélez (2000, p. 42), a fala de um *tamboreiro* cubano da *santería*.

das em passagens de *axés* (as cantigas rituais) e *pancadas* (os padrões rítmicos executados pelos *tambores*) com os mais velhos, pelo processo de acompanhamento e imitação visual-auditivo-cinética. Porém, não há no grupo, mesmo que se pense na *escola de tambor*, qualquer ensino sistematizado, de fato. Aprende-se por imitação e por exposição direta aos *toques*, dentro de um ambiente onde a técnica e os conceitos gerativos da *performance* musical foram “aprendidos porém, não ensinados” (Rice, 1985, p. 115, tradução minha).

Borel, quando me ensinava *tambor*, em um misto de ensino iniciático e *escola de tambor* sem cobrança, insistiu muito na memorização dos *axés* antes de eu pegar o *tambor*. Mais tarde, corrigia constantemente a minha pronúncia dos *axés* e a execução no *tambor*. Fizemos incontáveis repetições do repertório em estudo, sinal de que o sucesso na aprendizagem, visto por eles, dá-se mesmo pelo esforço contínuo, mas que não exclui aptidões inatas. Nesse aspecto, Borel disse-me, por várias vezes, que estava me ensinando porque eu “levava jeito para a coisa”. Senão não iria perder tempo comigo.⁴ Essa opinião é, porém, relativizada por aqueles *tamboreiros* que se envolveram com a *escola de tambor*, pois precisam do dinheiro pago pelas aulas e, portanto, não podem dispensar alunos. Como disse Antônio Carlos: “Se ele não tem ritmo até pode aprender. Ele leva mais tempo, só que eu digo pra ele: ‘Tu nunca vai ser um *tamboreiro profissional*.’ Ele nunca vai poder tocar e cantar junto. Se ele quiser aprender assim...” Dentro duma *casa de nação*, esse candidato a *tamboreiro* sem talento seria fatalmente desestimulado do intuito de seguir no *tambor*.

Se, por um lado, há total liberdade na escolha da profissão de *tamboreiro*, o mesmo não ocorre em relação ao repertório, pois cada tradição específica do batuque (os chamados *lados*) possui um repertório básico que deve ser aprendido. Assim, respeitando as idiosincrasias de cada tradição, todos começam pelos *axés dos orixás*. Depois de plenamente assimilados passa-se, então, aos *axés de egum* (as cantigas endereçadas aos mortos) e aos *axés dos outros lados*. Esses repertórios são obviamente aprendidos de vários *tamboreiros*, caso o candidato queira tornar-se um profissional, pois nenhum domina todos com a mesma desenvoltura.

Como a aprendizagem é vista no meio *batuqueiro* como um processo contínuo que se estende por toda a vida, conseqüentemente o tempo de preparação de um *tamboreiro* é relativo, porém o

tempo médio para que os aprendizes peguem *toques* por conta, ou seja, conduzidos por eles próprios, parece menor para aqueles que freqüentam as *escolas*, pois um pacote de aulas “teóricas” e “práticas” é oferecido condensadamente. Vejamos, a seguir, os dois sistemas de transmissão da tradição musical em operação atualmente, o sistema de aprendiz, que se coloca entre a não formalidade e a informalidade e o da *escola de tamboreiro*, onde aspectos formais de ensino e aprendizagem são acionados vez por outra.

Sistema de aprendiz

Todos os *tamboreiros* entrevistados passaram por essa modalidade de aprendizagem. Há duas etapas claramente identificáveis nesse caminho: primeiro, a fase da experimentação e iniciação e, segundo, a fase de formação e aprimoramento, acompanhando profissionais aos *toques* e sendo aceito como aprendiz.

Experimentação e iniciação no *tambor*

Na fase exploratória, geralmente as crianças improvisam *tambores* com latas ou ganham pequenos *tambores*, confeccionados especialmente para elas. Através das brincadeiras de imitar os adultos, as crianças memorizam os *toques* e aprendem a cantar e tocar, entre si. Uma experiência, pelo menos inusitada, foi contada pelo Belerúm, que, por volta dos 8 anos de idade e coroinha da igreja Santo Antônio, costumava ir com a tia a *batuques*: “Sábado ia pro *batuque* com a minha tia, vinha do *batuque*, não dormia pra ir pra missa, e ficava batendo numa mesa que tinha em casa aquelas *rezas*, aqueles *axés*.”

Essas vivências lúdicas são muito importantes na socialização das crianças no meio religioso *batuqueiro*. As brincadeiras de se *ocupar* (entrar em transe), dançar, tocar em latinhas em vez de *tambores* de verdade e de cantar os *axés* fazem parte da imitação do mundo adulto que, via de regra, culminam em processos de iniciações religiosas, como aconteceu na vida de vários desses *tamboreiros*. Assim, muitas vezes, os mais velhos, levemente mais adiantados, ensinam os mais novos à maneira que Rice (1994, p. 45) ouviu do tocador de gaita de foles búlgaro Kostadin Varimezov: tocar por horas seguidas e imitar o movimento dos dedos dos mais experientes.

Essa iniciação ao mundo da música ritual coincide, geralmente, com o amadurecimento das

⁴ Para maiores informações sobre os processos de aprendizagem do *tambor* vivenciados por mim no campo, ver Braga (2002).

habilidades motoras e da linguagem, e segundo a voz dos *tamboreiros* pode ser mesmo anterior ao nascimento. Certa vez, assisti em uma *festa* (cerimônia ritual) na *casa de nação da mãe* Santinha do Ogum o neto dela, que na época não deveria ter mais do que 4 anos, tocar a seu jeito, aos pés dos *tamboreiros*, um pequeno *tambor*, feito especialmente para ele. Apesar de não realizar as *pancadas* corretamente e de muitas vezes continuar tocando depois de terminado o *axé*, a sua participação no conjunto não provocou nenhuma reprovação por parte dos adultos. Tratava-se de algo normal para todos, inclusive para os músicos. Comentei com a mãe a animação do menino ao estar tocando, e ela me confirmou o interesse espontâneo dele (leia-se dom para o *tambor*), o que os motivou a providenciarem um *tamborzinho*.

No entanto, as crianças são iniciadas, de fato, no universo da música ritual geralmente pelo instrumento de mais fácil manuseio, o *agê*. Depois, com o passar do tempo, são introduzidas no *tambor* por *tamboreiros* da própria *casa* (*irmãos de santo* mais velhos ou pelos próprios pais-de-santos), sem sentirem que estão desenvolvendo concretamente as suas habilidades musicais. *Tamboreiros* pagos (contratados pelas *casas* para *toques*), também fazem as vezes de professores, iniciando promessas de *tamboreiros* pelas *casas* que circulam. Esse parece ser o modelo mais comum atualmente, dentro das *casas de nação*, uma vez que é cada vez menor o número de *tamboreiros* feitos por elas mesmas.

Segundo Borel, punições e castigos corporais, como golpes de vara de marmelo nas mãos dos desatentos, eram aplicados pelos mestres no “sistema antigo”. Hoje, atitudes dessa natureza seriam consideradas inadequadas, mesmo dentro de situações de ensino e aprendizagem nas *casas de religião*.

Profissionalização

Na segunda fase de aprendizagem da tradição do *tambor de nação*, onde há um compromisso maior com a especialização e a profissionalização (em oposição a outros cenários que vêem a música como uma atividade de lazer e entretenimento), os jovens por volta da pré-adolescência passam a acompanhar *tamboreiros* experientes e são aceitos como aprendizes. Mesmo não sendo chamados de aprendizes dentro do grupo, são vinculados aos seus “mestres” ou “professores” por contrapartidas do tipo

acompanhá-los a *toques* e obedecer à regra de, mesmo tendo tocado lado a lado com eles, não receberem remuneração alguma.

Merriam (1964, p. 150) sustenta que nesses casos passa-se dos processos mais casuais de aprendizagem, abertos portanto às diferentes categorias de indivíduos envolvidos e que visam principalmente a socialização (no caso, *filhos de santo* e assistência), para aspectos especiais dela: a educação propriamente dita. Para ele, educação pressupõe a interação de dois fatores básicos: os agentes e os métodos de ensino. No cenário *batuqueiro*, os principais “agentes da educação” são os músicos rituais já estabelecidos como profissionais e os jovens aprendizes. Porém, são os “mestres” ou “professores” que irão aplicar os métodos e as técnicas de ensino nativas e passar os conteúdos musicais necessários para a formação do *tamboreiro(a) profissional*.⁵

Ao se juntarem a *tamboreiros* profissionais, os aprendizes já trazem algumas habilidades musicais desenvolvidas e dominam grande parte do repertório cantado dos orixás, haja vista que são todos indivíduos que, concomitantemente, passam por processos de iniciação religiosa. O treinamento musical do *tamboreiro* é todo focado no desenvolvimento do futuro profissional, apesar de receber um tratamento menos individualizado do que nas *escolas de tambor*. Via de regra, encontram-se com os seus mestres somente nas situações de *performance* musical, pois pouca instrução é dada fora das situações rituais. Perguntas parecem ficar de fora do programa de ensino, pois limitam-se a obedecer às instruções dos *tamboreiros* e a imitá-los. Mesmo não tocando lado a lado estarão sempre presentes aos rituais para observá-los, pois talvez sejam estes os momentos de esclarecer dúvidas guardadas há muito tempo.

Então, nesse sistema, os padrões rítmicos no *tambor* e as melodias, bem como os textos dos *axés*, são ensinados, ensaiados e testados no calor dos rituais, “aprendidos no bolo”, como disse seu Ademar do Ogum, referindo-se à sua experiência pessoal, pois antigamente não havia a chamada *escola de tambor*. O fato desses aprendizes estarem em meio a profissionais não produz, tampouco, nenhum estranhamento nos rituais, pois todos estão cientes de que estão em treinamento. Testagens do tipo: “É contigo. É tu que vai tocar e não tem conversa”, foram lembranças trazidas por seu Ademar dos

⁵ Apesar de não ter tido acesso a depoimentos de *tamboreiras*, parece-me que não há distinção alguma quanto ao treinamento de rapazes e moças (inclusive no passado), ou seja, questões de gênero que permeassem a aquisição da tradição do *tambor*, tal como Rice (1994) encontrou entre os búlgaros, por exemplo.

toques-surpresa organizados pelo seu pai-de-santo. Ou seja, escolhia-se na hora, entre os aprendizes, qual deles seria testado.

Outrora, outros “agentes de ensino”, não músicos, foram importantes. Pais e mães-de-santo, como lembraram os *tamboreiros* Ademar e Airton, participavam tanto da preparação musical dos *filhos de santo* quanto dos *tamboreiros da casa*. Para aquele, um *babalão* (o mesmo que *babalorixá*) que se preze tem que dominar alguns atributos musicais: “Ele tem que saber *encourar* um *tambor*. Ele tem que saber tocar um *tambor*. Ele tem que saber *tirar* os *axés* desde o princípio até o fim... O pai-de-santo tem a obrigação de saber cantar pelo menos duas *nações* [o mesmo que *lados*], [...] e não que ele vá sair pra tocar, obrigado a saber a dele e uma outra”. Por conta do despreparo geral, atualmente, recomendou inclusive, a um *irmão de santo* que retomasse uma prática que a mãe-de-santo deles aplicava periodicamente: treinos com os *filhos da casa* para que aprendessem a dançar e *responder os axés* corretamente (as chamadas *quinzenas*). Outra forma de aprendizagem corrente entre os *tamboreiros* é assistir a *performances* musicais de profissionais consagrados. Então, “pegar de ouvido” foi e é uma prática entre os *tamboreiros* para a aprendizagem de novos repertórios e a aprimoração da execução instrumental.

Muitos dos *tamboreiros* entrevistados renderam elogios a outros “mestres”, indivíduos mais velhos que, depois de já estarem *prontos*, aprimoraram-lhes a técnica no *tambor* e lhes acrescentaram conhecimentos de fundamentos religiosos relacionados ao trato com os *eguns*, de repertórios dos outros *lados*, e lhes deram úteis conselhos no *tambor* e na *religião*. *Tamboreiros profissionais* da mesma geração também são importantes fontes de aprendizagem na circulação entre as *casas de nação*, seja pela observação, como companheiros de *toque* ou pela troca direta de conhecimentos. Enfim, *tamboreiros* mesmo de idades e *lados* diferentes sempre foram em busca de aperfeiçoamento através da circulação no cenário *batuqueiro*.

Apesar da oralidade ser um componente básico da instrução dos *tamboreiros*, alguns dos entrevistados tiveram acesso a cópias manuscritas de *axés* e a maior parte deles mantém registrado tudo que aprenderam.⁶ Enfim, novos rumos nos processos de transmissão de uma tradição que é dinâmica por excelência.

Timothy Rice (1994, p. 50, tradução minha), em pesquisa na Bulgária, concluiu que, em relação às principais influências sofridas pelo músico Kostadin Varimezov na sua aprendizagem da gaita de foles: “Proximidade em termos de idade, localização geográfica, *status* social ou etnicidade, e relações familiares providenciaram os contatos necessários para aprender a tradição.” Na tradição musical do batuque, entretanto, os indivíduos mais velhos, foram mais lembrados como fontes de aprendizagem nos depoimentos dos *tamboreiros* do que os de idade aproximada, embora também importantes. Isso demonstra que, de fato, os comportamentos performáticos são transmitidos de geração a geração, preferencialmente. Mais do que os laços familiares, as relações de parentesco ritual e de aproximação entre *tamboreiros* parecem mais fortes e decisivas na construção dos indivíduos *tamboreiros*. Assim, *tamboreiros* da própria cidade foram fontes preferenciais de ensinamento em relação a de outros localidades. Porém, algumas transformações parecem estar operando em relação à novíssima geração de *tamboreiros* em formação atualmente. A maior parte deles está sendo formada nas chamadas *escolas de tambor*, onde os laços de parentesco ritual são inexistentes e a reciprocidade e o controle sobre os discípulos, menos rigorosos. Transformações e reorganizações evidentes numa tradição até então iniciática. Vejamos, a seguir.

Escola de tambor

Nenhum dos *tamboreiros* entrevistados foi formado na profissão dentro das *escolas de tambor*, nem mesmo os da terceira geração. Segundo os mais velhos, esse sistema de ensino e aprendizagem começou há mais ou menos uns 20 anos (meados da década de 1980), por falta de *tamboreiros* formados nas próprias *casas de nação*. Portanto, é um fenômeno que atinge *tamboreiros* hoje na faixa etária inferior a 30 anos. Para seu Ademar, a criação das *escolas de tamboreiro* foi uma iniciativa da Afrobras (Federação da Religião Afro-Brasileira), e ele e o falecido Pedro da Iemanjá foram os precursores como “professores”. Porém, de lá para cá, surgiram outras iniciativas, e mesmo alguns *tamboreiros* passaram também a dar aulas particulares, o que vem se consolidando hoje como um meio de ensino-aprendizagem reconhecido entre os *batuqueiros*, apesar das opiniões contrárias.⁷

⁶ Os mais letrados desenvolveram uma produção escrita, até mesmo já publicada. Borel, por exemplo, lançou o livro *Agô-iê, Vamos Falar de Orishás?* (Ferreira, 1997), além de capítulos em obras maiores. Carlinhos mantém cadernos temáticos onde registra toda informação nova que obtém, com o intuito de publicá-las em forma de livro no futuro.

⁷ O mesmo fenômeno parece ter ocorrido nos Estados Unidos, onde, segundo Vélez (2000, p. 152), a tradição dos tambores batá da *santería* cubana, trazida pelos migrantes, tem saído da oralidade e do sistema de aprendiz para a formalização e a utilização de fontes escritas na aprendizagem.

Os perfis dos alunos das *escolas* são os mais variados, porém, predominam os rapazes às moças. A maioria não tem ou vem a estabelecer qualquer vínculo de parentesco religioso com os mestres. Entre os “professores” entrevistados, encontrei como seus alunos: universitários, músicos, professoras, atores, operários, comerciários, etc. A maioria é mesmo de Porto Alegre, porém chama a atenção uma demanda crescente do interior e mesmo de outros estados para aprender o ofício de *tamboreiro*. Parece que esse é um momento de interiorização da *religião* e de abertura de novas fronteiras, consequentemente, um mercado novo para *tamboreiros*. Passarinho disse que há uma grande procura por aulas em Passo Fundo, inclusive pensa em se mudar para lá e começar a dar aulas de *tambor* (o que jamais fez anteriormente). O mesmo disse Adãozinho em relação a Caxias do Sul, onde tem *filhos de santo*. Belerúm chamou atenção para um aspecto ainda pouco conhecido aqui, a atuação de *tamboreiros de nação* na Argentina como “professores de *tambor*”. Os preços cobrados pelo ensino do *tambor* nas *escolas* são variáveis. Em 2001, Antônio Carlos disse cobrar 300 reais pelo “curso”, que dura em média cinco meses (para aulas individuais), e Carlinhos, 30 reais por mês para um tempo médio de seis meses de aulas em grupo.

Prós e contrários

As críticas à *escola* perpassaram todas as gerações de *tamboreiros* entrevistados. Alguns dos entrevistados falaram da impossibilidade de alguém vir a ser *tamboreiro* sem ter sido formado dentro da sua *casa de religião*, pois *tamboreiro* independente não há. Da mesma forma, o caráter profissional e a possibilidade de “viver do *tambor*” a partir da formação nas *escolas*, hoje objetivo de muitos dos que procuram esse sistema de ensino, foi condenada por indicar a mercantilização da *religião* e a banalização do ofício de *tamboreiro* por quase todos os entrevistados (embora todos façam *toques* remunerados). Para estes, que construíram suas habilidades dentro das *casas de nação* e ao longo do tempo, trata-se de um meio de ganhar dinheiro fácil. Assim, para eles, o *tamboreiro* deve ter uma aptidão inata e só ao lado de *tamboreiros* experientes e em situações de *performance* pode-se aprender, de fato.

Entre os favoráveis às *escolas*, estão aqueles que vivem do *tambor* ou precisam reforçar seus orçamentos com as aulas pagas. Antônio Carlos, Carlinhos e Belerúm são os únicos dentre os 13 indivíduos entrevistados que possuem alunos. São *tamboreiros* representantes das gerações mais novas (50-60 e 30-40 anos, respectivamente) que se integraram à nova forma de transmissão da

tradição. Todos eles reclamam do fascínio que a umbanda cruzada exerce sobre os novos aprendizes. Pudera, é através dela que eles nutrem expectativas de aumentar os lucros com os *toques*. Por isso, grande parte dos *tamboreiros de nação*, hoje, abaixo dos 30 anos, que iniciaram nas *escolas*, tocam para Exu também, porque, como disse Antônio Carlos: “Na nação eles ganham muito mais, e com os Exus eles têm *toques* toda a semana.” Mesmo dentro das famílias biológicas, apesar da tradição familiar, alguns sequer se interessaram em aprender os *toques* de nação.

Segundo Carlinhos, esses *toques* que eles vão “pegando por conta”, ainda na fase de aprendizagem do *tambor*, às vezes “estragam o *tamboreiro*”, pois começam a misturar as *pancadas* de Exu com as de nação. Ou ainda, como lembrou Antônio Carlos, no trato com os seus alunos: “De vez em quando tem que brigar porque eles só querem dar paulada, que Exu é muita paulada e muita correria, né. Então eu digo: a nação não é paulada nem correria, é ritmo, é cadência.” Entretanto, os que já vêm como *tamboreiros* de Exu seriam mais fáceis de ensinar, pois, na visão de Carlinhos, basta “lapidá-los”.

“Teoria” e “prática”

A organização das *escolas* beira, em um plano ideal, quase que a formalidade das *escolas* regulares sem que a aplique, de fato. Antônio Carlos sintetizou tudo, dizendo: “[...] porque ele leva matéria para casa, ele tem sabatina, ele tem prova. É um colégio normal...” Assim também frisou o que espera dos alunos: cumprimento de horários, comportamentos adequados (sempre tirar o calçado para tocar o *tambor*), compra do material didático necessário para acompanhar as aulas (fitas cassete gravadas e comercializadas por ele), caderno para anotações e um *tambor* próprio para treinar em casa. Obviamente, tudo é mais flexível do que o discurso.

Há, porém, um ordenamento progressivo na aprendizagem. Duas fases são claramente identificáveis: primeiro, a fase em que, como disse Antônio Carlos, os alunos aprendem a “teoria” e, segundo, a fase em que eles passam a “sair na noite”, acompanhando-o a *toques* rituais ou em apresentações públicas.

Na primeira fase, eles aprendem primeiro as *pancadas*, isoladamente, e em seguida tentam montar, simultaneamente, a *pancada* e a resposta do axé (a parte responsorial das cantigas rituais). Geralmente o *tamboreiro* “professor” senta no meio dos aprendizes e executa os padrões a serem imitados. Como disse Belerúm: “[...] primeiro é percussão, trabalha o ritmo, incute neles o ritmo e depois incute a

voz. Porque se tu incutir a voz e eles tentarem cantar e não souberem o ritmo, vão se atrapalhar e vai ser mais difícil.” Antônio Carlos disse escrever no caderno do aluno “palavrinhas que inventa”, onomatopéias associadas aos ritmos para facilitar a aprendizagem das pancadas. Nessa fase, repetem-se os repertórios de cada orixá até a exaustão. Só então, quando o aluno está “bem firme”, passa-se ao repertório seguinte, segundo a ordem de culto aos orixás específica de cada lado (que no Ijexá, por exemplo, é: Bará, Ogum, Iansã, Xangô, Odé-Otim, Obá, Xapanã, Ossanha, Oxum, Iemanjá e Oxalá). Como recurso didático, todos os *tamboreiros* usam fitas cassete gravadas e alguns fornecem para os alunos apostilas com os axés cantados em cópias datilografadas ou manuscritas. Nessa fase, ensinam-se os axés mais triviais, deixando-se os menos comuns para que os alunos busquem por si mesmos, no contato direto com a prática da profissão.

Na segunda fase, dá-se o aperfeiçoamento dessas habilidades “na noite” (a prática da profissão propriamente dita). “Ele vai aprender a firmar a pancada. Ele vai aprender a cantar junto no meio dos outros. Ele só vai passar a ganhar alguma coisa comigo quando ele estiver firme. Estiver quase como profissional...” (Antônio Carlos). Ou seja, já tem condições de fazer as chamadas dos axés e conduzir os toques, por assim dizer. Nessas ocasiões, treina-se também a postura do *tamboreiro* frente ao povo de santo: olhar para o salão (o ambiente de uma *casa de nação* onde ocorrem as festas) e estar atento ao que ocorre, reconhecer os santos que chegam ou pedem para subir e atender às ordens do pai-de-santo.

As *escolas de tamboreiro* têm dado a preparação básica para os músicos rituais atuarem nas obrigações de orixás. Básica, porque nem tudo é ensinado, como disseram os “professores”. Boa parte do repertório fica para os *tamboreiros* aprenderem por conta, ao longo das suas carreiras, a exemplo do relacionado às obrigações de egum. Não há nenhum *tamboreiro* transmitindo esse repertório através das escolas. Tabus religiosos e resguardo de um conhecimento pouco difundido fazem com que sua transmissão seja muito restrita, ainda. Antônio Carlos, apesar de preparar fitas cassete do repertório para vender (frisando que somente para pais e mães-de-santo), jamais ensinou a ninguém esse repertório e tem algumas ressalvas em fazê-lo, pois, segundo ele, estaria perdendo de ganhar dinheiro pelo aumento da oferta de *tamboreiros* conhecedores das

práticas musicais da missa de egum (a cerimônia fúnebre do batuque). Porém, admite que, caso remunerado convenientemente, não teria pudor em ensinar *tamboreiros* profissionais e prontos na religião.

Diferentemente de Cuba, onde os aspectos estéticos da dança e da tradição dos tambores batá têm sido descontextualizados e ensinados a não praticantes da *santería*, inclusive (obviamente ao lado dos processos de ensino e aprendizagem tradicionais iniciáticos), no Rio Grande do Sul o ensino da tradição dado por instrutores nas *escolas de tamboreiro* é direcionado exclusivamente para iniciados na religião.⁸ Assim, apesar de que já começam a acontecer apresentações dos cânticos e da dança do batuque em ambientes não religiosos, estas ainda são conduzidas por *tamboreiros* adeptos do batuque. Não houve, ainda, qualquer tentativa de “espetacularização” da tradição dos tambores, seja estatal ou particular. Se, por um lado, os processos de ensino e aprendizagem do *tambor* sofreram uma certa abertura ao sair das *casas de nação*, isso se deu em direção a uma demanda interna do próprio povo de nação, e não externa. Ou seja, foram transformações e reorganizações de uma realidade com contornos socioculturais específicos e segundo uma dinâmica própria.

Nesse sentido, a tradição dos tambores de nação tem saído da oralidade e do sistema de aprendizagem para a formalização e a utilização de fontes escritas na aprendizagem dentro das escolas. Utilizando-se da teoria avançada por Paul Zumthor (1993), que qualificou essa passagem de uma “oralidade mista”, que coexiste com a escrita, mas que não se subordina a ela, a uma outra, que é composta ou recomposta baseando-se na escrita, a “oralidade secundária”, observa-se que o fenômeno aplica-se perfeitamente ao caso do batuque do Rio Grande do Sul. Embora nas *escolas de tamboreiro* ainda predomine o primeiro tipo de oralidade, existem sinais de que se caminha para o segundo, pois, como observou Passarinho, já há *tamboreiros* que se orientam na ordem que tem de tirar os axés nos rituais lendo, “olhando no papelzinho”, como disse. Índices de mudanças de um tipo de oralidade a outro.

Complementariedade dos processos de ensino e aprendizagem religioso e musical

O que se depreende dos processos vivenciados pelos *tamboreiros* entrevistados é que a aprendizagem do *tambor* é concomitante à iniciação religiosa, ou seja, a socialização musical (inde-

⁸ Em depoimento dado à etnomusicóloga María Velez (2000, p. 44), o *tamboreiro* da *santería* Felipe Villamil chamou atenção para o fato de que, na Cuba pré-revolução que conheceu e em que se formou como *tamboreiro*, havia somente o sistema de aprendiz.

pendentemente se paga ou não) acompanha a socialização religiosa, como já chamaram a atenção, no candomblé, Amaral e Silva (1992, p. 168). Como disse seu Ademar do Ogum, “não existe *tamboreiro* sem *feitura* [sem iniciação religiosa]”, portanto, “duma casa [por extensão, de uma família *de santo*] ele tem que ser”.

Os únicos pontos de distinção entre as duas experiências (musical e religiosa), referem-se ao fato de que a aquisição do conhecimento religioso, todo iniciático e amarrado às redes de significado engendradas pelas famílias *de santo*, se dá obedecendo a uma hierarquia religiosa (embora as “iniciações-re-lâmpago”, como apontou Borel, já façam parte do cotidiano de muitas casas). Já o conhecimento musical é adquirido fora de uma hierarquia rígida, os mestres e alunos de *tambor* se reconhecem entre si como transmissores e receptores da tradição, porém não se subordinam a linhagens musicais baseadas em hierarquias de qualquer natureza.

Em alguns casos, as duas experiências culminam na formação de indivíduos sacerdotes e *tamboreiros*, porém dentro do grupo essa não é uma regra. Na verdade, como já visto anteriormente, a possibilidade de tornar-se sacerdote foi tida por alguns como positiva pelo aspecto da compensação econômica, enquanto, para outros, como assustadora pela grande obrigação religiosa e de envolvimento pessoal que a atividade exige, portanto, preferiram ser somente *tamboreiros*.

A mobilidade dos *tamboreiros*, e dos batuqueiros de um modo geral, é sempre grande. Assim, não é de se esperar que, uma vez iniciados *na religião*, irão permanecer na mesma casa por toda a vida. O trânsito religioso é intenso, tanto entre diferentes *lados* quanto entre linhagens de um mesmo *lado*, assim como para outras religiões do campo religioso afro gaúcho (umbanda e linha cruzada), principalmente entre as novas gerações de *tamboreiros*, hoje abaixo dos 30 anos. Oito dos *tamboreiros* entrevistados declararam passagens por outros *lados* ou linhagens religiosas diferentes das que iniciaram, e somente cinco deles disseram ser fiéis a este *lado* e ter permanecido dentro das suas famílias *de santo*/linhagens religiosas desde o princípio. Portanto, dentro das casas e no intercâmbio com outros músicos rituais, *filhos de santo* e sacerdotes, esses indivíduos constroem as suas experiências religiosas e musicais concomitantemente e segundo a idéia de que se trata de uma aprendizagem permanente, para toda a vida.

Assistir a rituais, para aprender procedimentos e *toques de tambor*, também é prática comum

entre sacerdotes e *tamboreiros*, bem como embasar e apoiar os processos de transmissão da tradição religiosa e musical na oralidade (com todas as implicações e transformações apontadas pela passagem de uma “oralidade” mista para uma “secundária” na experiência musical dos *tamboreiros*, sendo válidas também para a experiência religiosa). Nesse aspecto, é importante lembrar que procedimentos rituais e conhecimentos gerativos da *performance* musical são indissociáveis, uma vez que formam uma unidade idiossincrática que qualifica o que vem a ser o *corpus* da tradição de cada *lado*: ritos e mitos cantados que compõe a “cosmovisão” e o *ethos* de cada grupo, que devem ser aprendidos pelo *tamboreiro* que almeja tornar-se um profissional.

Em ambos os casos, dentro das casas e “na noite” (como disse Antônio Carlos), os *tamboreiros* são expostos a situações exploratórias e de iniciação ao universo religioso e musical do batuque. Situações exploratórias nas brincadeiras de batuque das crianças, onde o canto, a dança e os procedimentos rituais são imitados dos adultos, e iniciações, de fato, através das fases de *tirar chão* (o início da construção da “pessoa religiosa”) ou do aceite em acompanhar um *tamboreiro* profissional, sinal de início da formação da “pessoa musical”, por extensão. É importante lembrar que mesmo os indivíduos não *tamboreiros* recebem treinamento musical. Conhecer os *axés* e cantá-los, bem como saber dançar as várias coreografias dos orixás, são encargos de qualquer *filho de santo*, independentemente da especialização no *tambor* (que obviamente requer o desenvolvimento de outras habilidades e competências). Enfim, independentemente do grau hierárquico, de todas as categorias de indivíduos ligados aos templos de batuque por laços religiosos, esperam-se comportamentos performáticos musicais próprios e específicos.

Em que medida tudo isso se relaciona com a realidade de sala de aula: diálogos possíveis entre a etnomusicologia e a educação musical

Qual a importância, para a área de Educação Musical, de conhecer essa realidade aparentemente tão distante da escola formal?

A área de Educação Musical, apesar do esforço dos seus professores em implementar práticas em sala de aula que privilegiem as ações de composição, execução e reflexão artística, atreladas ao cotidiano musical e cultural dos alunos, preconizadas pela educação musical contemporânea, pouco tem feito em termos de projetos articulados de “pesquisa-ação pedagógica”. Ou seja, tornar a

prática da pesquisa e reflexão sobre o cotidiano estético e cultural da comunidade escolar como parte indissociável do cotidiano das aulas de música.

Para o sucesso do desenvolvimento de práticas musicais mais “orgânicas”, a dialogicidade entre os agentes, leia-se, os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, leva vantagens, pois propostas curriculares “ideais”, pensadas unilateralmente tão-somente por professores especialistas, não asseguram o sucesso de uma prática pedagógica significativa em qualquer campo. Se não avaliarmos as concepções e percepções em relação à presença da educação musical no currículo da escola, a partir dos vários agentes envolvidos no contexto escolar: professores, administração escolar, demais funcionários (que estimulam ou reprimem propostas pedagógicas mais inovadoras) e principalmente, os alunos, corremos o risco de criar em sala de aula práticas pedagógicas totalmente desvinculadas da realidade, pois

o currículo de cada escola, portanto, é uma consequência do contexto sócio-cultural no qual ela está inserida. Então, para a construção de um currículo de qualquer disciplina ou área, como história, geografia ou música, seria necessário conhecer e compreender os valores, interesses e as relações que os agentes envolvidos na prática escolar estabelecem com a disciplina ou área de estudo. (Souza, et al, 2002, p. 108).

Nesse sentido, falar de adequar a aula de música à realidade parte do conhecimento das concepções e práticas musicais também de todo contexto educativo mais amplo, no qual, por exemplo, as expressões musicais das religiões afro-brasileiras sejam, inclusive, contempladas.

Por que é preciso reconhecer e valorizar outras vivências e práticas musicais?

Porque ao fugir de uma abordagem substancialista, o foco passa, então, para os indivíduos, os agentes do processo educacional:

A aula de música orientar-se-ia não em objetos, mas sim, nos alunos, em suas situações, problemas e interesses, pois ninguém pode, a priori, definir o objeto ou repertório que seja mais adequado. [...] Concreto, isso significaria questionar sobre os processos de socialização musical dos alunos, procurando **conscientizar diversos conteúdos e relativizar ideais estéticos e valores.** (Souza, 2000b, p. 179, grifo meu).

Nesse sentido, a pesquisa dos processos de ensino e aprendizagem, de *performance* e de compreensão musical, presentes na realidade escolar e extra-escolar, se faz necessária, considerando o

cotidiano não como um objetivo, mas como ponto de partida e incorporando a pesquisa como uma estratégia pedagógica.

Cabe aqui avaliar, ainda, mesmo que sucintamente, as reformas propostas em instância nacional, desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (em dezembro de 1996) e seus avanços no respeito à pluralidade cultural da sociedade brasileira.

A proposta de sugerir o aproveitamento das experiências religiosas e musicais afro-brasileiras nas aulas de música, portanto, está de acordo com a indicação de montar, inclusive, currículos específicos de cada instituição escolar preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a, p. 36-38), muito embora as discussões para a implementação das quatro metas – 1) divulgação e elaboração dos documentos (Brasil, 1997b); 2) propostas curriculares dos estados e municípios (Rio Grande do Sul, 1997); 3) propostas de cada instituição escolar; e 4) atividades em sala de aula – estejam muito lentas. “Dessa forma, têm-se como resultado prático, não um currículo com planos de aula impostos e diretrizes questionáveis, mas sim, um currículo feito de ‘baixo para cima’” (Souza, 2000a, p. 164). Ou diria, ainda, um currículo negociado e construído coletivamente, a exemplo do que vem se desenvolvendo dentro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com o projeto de pesquisa-ação Subsídios para a Elaboração de um Currículo Significativo de Educação Musical,⁹ cujo desejo, com a sua implementação futura, é o de que as aulas de música se tornem mais significativas para todos os envolvidos.

Música e religião afro-brasileira em sala de aula: um exemplo de projeto articulado entre etnomusicologia e educação musical de forma aplicada

Dentro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a educação musical tem sua presença assegurada no ensino fundamental e médio. Portanto, qualificar a sua inserção como construtora de cidadania e inclusão social, como escola *sui generis* que é (comprometida com o ensino, pesquisa e extensão), tem sido seu papel permanente. Nesse sentido, refletir sobre as suas práticas de sala de aula é indício de atualidade pedagógica, que sempre caracterizou a instituição e seus professores. Desde que o critério de sorteio para novos alunos foi estabelecido em 1996,

⁹ Projeto em andamento, vinculado à Comissão de Pesquisa do Colégio (Compesq), coordenado por mim.

mudanças significativas parecem ter ocorrido na instituição, democratizando o acesso à escola de qualidade para comunidades mais carentes. Com isso, uma diversidade maior, espelho da sociedade brasileira, em relação a diferentes extratos econômicos, etnias e vivências socioculturais, passou a fazer parte do cotidiano da escola. Um exemplo dessa saúde, própria de uma instituição voltada para o educando, é o projeto Heterogeneidade. Desenvolvido desde 1996, junto à turma Alfa 4 (4ª série do ensino fundamental) e comprometido com uma proposta de “pesquisa-ação” no campo do multiculturalismo e da diversidade de gênero, etnia e vivências socioculturais, o projeto vem problematizando e trabalhando questões de identidades pessoais e sociais, “sentimentos de pertencimentos” e suas interações na heterogeneidade da sala de aula, microcosmo da diversidade nacional (Cadernos do Aplicação, 2002, p. 78).

Em função de uma das demandas de sala de aula, a música e as religiões afro-brasileiras, em especial do Rio Grande do Sul, foram levantadas como relevantes para serem problematizadas com os alunos atendidos pelo projeto. Sabendo do meu envolvimento acadêmico com o universo musical e religioso do batuque, fui solicitado a interagir com os referidos alunos. Para tanto, lancei mão de dois alunos do ensino médio, que, malgrado as negativas, a princípio, de exporem suas práticas religiosas familiares frente ao possível estigma e preconceito dos colegas, aceitaram me acompanhar, secundados de *tambor, agogô e agê*.

Qual foi o saldo dessa discussão com as crianças do projeto? Total surpresa, pois, à medida que desfazia o tabu de falar sobre uma cultura que todos sabemos marginal para os ambientes escolares, as crianças falavam abertamente das suas experiênci-

as pessoais e familiares dentro desse universo religioso. Interferências e inferências em relação às histórias míticas dos orixás, contadas por mim, nomes e características simbólicas de entidades e o reconhecimento ou mesmo participação, quando os dois alunos convidados por mim tocaram e cantaram “cantigas de fundamento” para a classe, foram flagrantes para reconhecer em mais da metade do grupo de crianças laços e experiências vividas.

Parece-me que ainda falta muito para que o Rio Grande do Sul, especialmente, reconheça a força da presença cultural negra e afro-religiosa do/no estado. Nesse aspecto, o Estado da Bahia tem projetado brilhantemente o candomblé como um produto cultural de exportação mundo afora, e o reconhecido na sua constituição estadual como religião em vez de seita, como ainda é vista por aqui. São espaços escolares de formação como esse, propiciado pelo projeto Heterogeneidade ou no dia-a-dia das aulas de educação musical, que fornecem subsídios para que as crianças vejam as expressões religiosas das suas famílias como fatores de identidade importantes, ou de alteridade para os não adeptos dessas religiões, com os olhos da diversidade que caracteriza a pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira.

Conhecer essa realidade, aparentemente tão distante do cotidiano dos nossos alunos da escola formal, reconhecer e valorizar outras vivências e práticas musicais, bem como processos de ensino e aprendizagem reconhecidos como não formais e informais, relativizar conteúdos e atividades musicais levadas a cabo em sala de aula, bem como aventar a possibilidade de projetos que trabalhem de forma articulada a etnomusicologia e a educação musical de forma aplicada, foram os meus objetivos aqui.

Referências

- AMARAL, Rita de Cássia; SILVA, Vagner Gonçalves da. Cantar para subir: um estudo antropológico da música ritual no candomblé paulista. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 16, n.1-2, p. 160-184, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília, 1997a.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, 1997b.
- CADERNOS DO APLICAÇÃO. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 15, n. 1/2, jan./dez. 2002.
- MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- PÓLVORA, Jacqueline Britto. *A singularidade do cotidiano: estudo de sociabilidade em um grupo de batuqueiros de Porto Alegre/RS*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)—PPGAS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.
- RICE, Timothy. Music learned but not taught: the Bulgarian case. In: THE WESLEYAN SYMPOSIUM ON THE PERSPECTIVES OF SOCIAL ANTHROPOLOGY IN THE TEACHING AND LEARNING OF MUSIC, 1., 1984, Middletown, Connecticut. *Becoming human through music*. Reston, Virginia: Music Educators National Conference, 1985. p. 115-122.
- _____. *May It fill your soul: experiencing Bulgarian music*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento da Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Ensino Fundamental. *Padrão referencial de currículo: documento intermediário: uma construção coletiva*. Porto Alegre, 1997.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e cotidiano: algumas considerações. In: _____ (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música da UFRGS, 2000a. p. 163-171.

_____. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: _____ (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música da UFRGS, 2000b. p. 173-183.

SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música – UFRGS, 2002. (Série Estudos, n. 6).

VÉLEZ, María Tereza. *Drumming for the Gods: the life and times of Felipe García Villamil*. Philadelphia: Temple University Press, 2000.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Campinas: Hucitec, 1993.

Recebido em 20/06/2004

Aprovado em 10/01/2005

A contribuição da neurociência na questão da memorização no aprendizado pianístico¹

Márcia Kazue Kodama Higuchi

higuchikodama@uol.com.br

Resumo. Esta pesquisa consiste em uma análise descritiva multidisciplinar apoiada em trabalhos desenvolvidos nos campos da psicologia e, principalmente, na neurociência, que visam explicar ou dar sentido às vastas extensões de fenômenos relacionados à memorização no aprendizado pianístico. O objetivo deste estudo é conhecer melhor o processo da memorização e, a partir desse conhecimento, encontrar explicações e meios produtivos para obter um desenvolvimento mais adequado da memorização no aprendizado pianístico. A constatação neurocientífica da existência de pelo menos dois tipos distintos de memória – denominados neste trabalho como consciente e inconsciente – esclareceu as razões da existência de alguns problemas enfrentados por vários alunos de piano, como dificuldades em desenvolver a fluência da leitura musical, assim como em tocar peças começando de qualquer lugar que não seja do seu início. Além das explicações, as pesquisas neurocientíficas proporcionaram informações a respeito do processo de memorização que permitiram elaborar procedimentos eficientes para se desenvolver uma memorização mais adequada para um aprendizado pianístico elaborado.

Palavras-chave: memorização, neurociência, música

Abstract. The present paper is a multidisciplinary, descriptive analysis based on psychological data, particularly on Neuroscience. It aims to explain the vast extension of phenomena related to pianistic learning memorization. The main objective is to understand the human memorization process in better manner, and through this specific knowledge try to reach some proper explanations as well as more productive studying procedures, which could lead to a better memorization development in pianistic learning. Findings about the existence of at least two different types of memory – which will be referred to as conscious and unconscious – have clarified the reasons for several problems faced by a number of piano students such as the difficulty in achieving musical reading fluency, or the difficulty in playing a work starting from any other part than its beginning. Furthermore, research on Neuroscience has provided information on the memorization process which has enabled the construction of effective procedures to evolve a more adequate memorization in a more elaborated pianistic learning.

Keywords: memorization, neuroscience, music

“De cor e automático” sem saber

Há muitos anos, participei de um *master class*. Como de costume, estava nervosa e, para tentar me acalmar, resolvi me valer de um recurso, ou seja, imaginar-me tocando. Ao tentar compor a imagem

da cena da execução da peça que logo iria apresentar, entrei em pânico. Descobri que não lembrava sequer de seu acorde inicial. Fiquei desesperada. Antes de poder pensar no que fazer, a professora

¹ Este artigo tem por base o segundo capítulo da dissertação de mestrado intitulada Técnica e Expressividade – Diversidade e Complementaridade no Aprendizado Pianístico, que conferiu à autora o título de Mestre em Artes pela Universidade de São Paulo, em 2003.

chamou o meu nome. Era a minha vez de tocar. Sem outra alternativa, fui até o piano e apenas pensei “seja o que Deus quiser”. Coloquei as minhas mãos sobre o teclado e, mesmo trêmulas, elas começaram a tocar as *Cenas Infantis*, de Schumann, de cor.

Esse desconfortável episódio deu início a um profundo e intenso questionamento. Como é possível tocar uma peça de cor (sem a necessidade de ler, sem a partitura), sem domínio consciente de quais são as notas que compõem seu acorde inicial?

Minhas próprias experiência e inquietação me levaram a buscar respostas em áreas diferentes da pedagogia e da música – em especial, em relação ao piano –, mas que possuem uma relação íntima e significativa com o processo de aprendizado, como será descrito a seguir.

Nas últimas décadas, várias pesquisas foram realizadas na neurociência para entender melhor como ocorre o processo de memorização. Apesar dos muitos conceitos, teorias, resultados e hipóteses serem questionáveis e, em alguns casos, até polêmicos, pode-se observar que alguns estudos estão chegando a um consenso, fornecendo dados, informações e análises bastante esclarecedores para a busca de respostas a essa questão.

Neste artigo foi adotada a definição de memória como “a capacidade de alterar o comportamento em função de experiências anteriores” (Xavier, 1993 apud Magila, 1997, f. 1), ou seja, “a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações” (Izquierdo, 2002, p. 9), enquanto a memorização é o ato de trazer as informações à memória.

O marco na história dos estudos de memória aconteceu em 1957, quando um paciente conhecido como H. M. foi submetido a uma cirurgia cerebral para tentar controlar os ataques de epilepsia. Na intervenção, foram retiradas algumas partes do seu cérebro.² Após a cirurgia, H. M. perdeu a capacidade de formar novas memórias. O comprometimento estava relacionado à acuidade de H. M. para lembrar eventos ocorridos durante os três anos que antecederam a cirurgia, mas as informações anteriores a esse período eram lembradas normalmente.

H. M. era capaz de conversar normalmente, desde que não fosse distraído (Pribram, 1986), sua atividade intelectual estava normal (Scoville e Milner, 1957), sua memória de curta duração³ estava preservada (Milner e col., 1968), o seu desempenho em testes de percepção era normal (Milner e col., 1968; Scoville e Milner, 1957), assim como sua capacidade para adquirir novas habilidades motoras, perceptuais e cognitivas. (Cohen, 1984 apud Xavier, 1996, p. 108).

O notável foi descobrir que H. M. – assim como pacientes com lesões semelhantes – era incapaz de, por exemplo, identificar um médico que conheceu depois da cirurgia, ainda que se encontrassem diariamente, ou seja, na prática, todo dia o médico precisava se apresentar, porque pacientes como H. M. não têm recursos de memória suficientes para desencadear o processo de reconhecimento. Apesar disso, são capazes de adquirir novas habilidades motoras, perceptivas e cognitivas – como, por exemplo, aprender a andar de bicicleta – e manter essas habilidades por muito tempo, sem ao menos saberem ou lembrarem que foram treinados.

A importância desse caso diz respeito à seguinte questão: ela compromete a idéia de que o ser humano tenha apenas um tipo de memória. Se a memória entre os humanos fosse única, a perda da capacidade de formar novas memórias tornaria o sujeito incapaz de aprender algo novo. Mas o caso H. M. mostrou que essa concepção da realidade estava equivocada. A hipótese da existência de mais de um tipo de memória estava em evidência e os avanços nos estudos demonstraram que esses tipos seriam tanto de ordem consciente quanto de ordem inconsciente.⁴

A memória consciente está relacionada principalmente às lembranças de dados e fatos, referindo-se aos conhecimentos no qual as informações armazenadas são conscientemente acessíveis, ou seja, “saber que”. A memória inconsciente abrange operações, habilidades e vieses relacionados ao desempenho, ou seja, “saber como” (Squire, 1987 apud Magila, 1997).

Esse apanhado sobre a questão da memória é importante para explicar o caso relatado no início deste artigo. A execução das *Cenas Infantis*, de Schumann, foi possível porque eu a havia praticado

² As partes removidas fazem parte do chamado lobo temporal medial, que se encontra nos dois lados do cérebro (a cirurgia atingiu-os bilateralmente, retirando-os). Uma estrutura que faz parte do lobo temporal medial é conhecida como hipocampo. A retirada do hipocampo seria responsável pela perda da capacidade de H. M. para formar novas memórias (Xavier, 1996).

³ Conhecida também como memória operacional, tem a capacidade de estocar e manipular informações durante alguns minutos.

⁴ As memórias conscientes são denominadas na literatura neurocientífica como memórias declarativas ou explícitas; e as memórias inconscientes como memórias de procedimento, não declarativas ou implícitas. Neste trabalho optou-se por adotar as denominações “conscientes” e “inconscientes” para evitar excesso de termos técnicos e facilitar a compreensão dos princípios.

ao piano, apenas repetindo suas peças inúmeras vezes do começo ao fim. Dessa forma, os dedos passaram a executar a seqüência de movimentos automaticamente (memória digital).

Esse modelo de estudo acaba desenvolvendo apenas a memória inconsciente, sem produzir efeitos ou beneficiar a memória consciente. O resultado dessa prática foi tornar viável a execução da peça (em uma situação de grande estresse), mas não atribuiu – naquela circunstância – a capacidade para resgatar, de forma consciente, os dados a respeito de notas e acordes que compõem a música.

Memórias conscientes

Segundo vários pesquisadores, a característica fundamental – que permite às memórias se tornarem acessíveis conscientemente – é a ativação da atenção no decorrer do processo de retenção, pois a atenção possibilita raciocinar, tomar decisões, planejar estratégias e controlar o comportamento. Sem a atenção não existiria a consciência, nem a ação voluntária (Shallice, 1988 apud Magila, 1997), apenas comportamentos automáticos.

Em minha experiência pessoal de tocar piano automaticamente (“De cor e Automático” sem saber), baseei a memorização das peças das *Cenas Infantis* na memória digital (inconsciente). Por isso, minhas mãos foram capazes de reproduzir a seqüência de movimentos de uma forma automática. Mas esse processo de memorização terminou me trazendo uma grande desvantagem. Pelo fato da *performance* ter sido executada utilizando a memória digital, ou seja, guiada e desencadeada por um impulso automático, durante sua execução, a seqüência não poderia ser interrompida. Sem acesso ao conhecimento consciente da seqüência das notas que compunham a obra, eu não tinha recursos disponíveis para controlar os movimentos para prosseguir a execução. Como conseqüência desse processo, quando ocorria uma interrupção, eu não conseguia mais prosseguir a execução e, para tocar a peça até o fim, precisava reiniciá-la, seguir “no embalo” sem errar, pois, se isso acontecesse, teria de retomar desde o princípio.⁵

Procurei descobrir junto a vários estudantes que utilizavam a mesma forma de memorização se esse fenômeno era familiar a todos. Levantei infor-

mações que não só confirmaram a minha hipótese, como a ampliaram. No decorrer da execução, quando esses estudantes pensavam nas notas ou dedilhados, essa atenção – ao invés de ajudar a não errar – atrapalhava, descontrolando os dedos e prejudicando a *performance*.

Essa revelação colabora para reforçar a evidência de que esses fenômenos não são coincidências aleatórias, mas conseqüências da forma de memorização. É preciso reconhecer que aparentemente existe um paradoxo na formulação dessa questão. Eu era alfabetizada musicalmente e a memorização das peças foi feita a partir da leitura de partitura. Se houve uma leitura, deveria haver o reconhecimento das notas e, portanto, sua consciência. Qual seria então a razão desse caso ser analisado desde o começo como uma forma de memorização que desenvolveu apenas a memória inconsciente?

A resposta provavelmente se encontra no fato da memória consciente ter outras subdivisões, ou seja, existem vários tipos de memória consciente. Segundo pesquisadores, há pelo menos dois tipos relacionados à duração,⁶ os quais são conhecidos como memória operacional e memória de longa duração.

A memória operacional – também conhecida como memória de trabalho – é uma memória de curta duração que tem muitas definições, mas neste artigo será definida como uma memória de capacidade limitada, que permite a estocagem e a manipulação temporária de informações, necessárias para tarefas complexas, tais como compreensão, aprendizagem e raciocínio (Baddeley, 2000). De acordo com Izquierdo (2002, p. 19), a memória operacional é mais bem definida por exemplos: ela é usada quando, por exemplo “perguntamos para alguém o número de telefone do dentista: conservamos esse número o tempo suficiente para discá-lo e, uma vez feita a comunicação correspondente, o esquecemos”.

A memória de longa duração é o armazenamento de dados e fatos conscientemente acessíveis. Pode durar várias horas, dias, meses, anos ou décadas (Izquierdo, 2002), como, por exemplo, conseguir recitar de cor uma poesia que foi memorizada há muitos anos.

⁵ Casos similares são abordados em vários livros da didática pianística, como no de Fontainha (1956).

⁶ Segundo algumas pesquisas, há uma importante distinção entre tipos de memórias conscientes relacionadas à duração, mas essa questão é bastante polêmica, pois existem várias teorias com diversas definições para cada tipo de duração das memórias conscientes. Porém pelo menos duas (a operacional e de longa duração) e suas respectivas características principais são bastante consensuais.

Em seu livro *O Mistério da Consciência*, António Damásio (2000) descreve o caso de um paciente portador de amnésia⁷ chamado David que, apesar de possuir uma memória operacional normal, apresentava uma memória de longa duração totalmente comprometida. Esse caso foi selecionado para esta pesquisa pelo fato de fornecer uma série de informações que facilitam a compreensão da diferença entre a memória operacional e a memória de longa duração.

David teve uma encefalite aos 46 anos de idade, e partes do seu cérebro⁸ foram substancialmente lesadas. Quando o processo da doença terminou, David perdeu a capacidade de aprender fatos novos. David não conseguia lembrar de fatos muito antigos. Ele lembrava-se de seu nome, de sua esposa, filhos e parentes próximos, mas não sabia mais qual a aparência deles, quais eram suas vozes, enfim não dispunha de recursos para reconhecê-los pessoalmente.

Damásio conta que um certo dia, ao encontrá-lo, eles se cumprimentaram como velhos amigos. A conversa fluiu normalmente como se não houvesse nada de incomum, até que Damásio perguntasse a David quem ele (Damásio) era. Sem se perturbar David respondeu que não sabia. Mas, ao insistir na pergunta, David lhe disse que ele era seu primo George McKenzie, ou seja, David não tinha referências suficientes para distinguir Damásio, seu próprio médico e neurologista, que acompanhava e estudava seu caso há mais de 20 anos.

Apesar dessa profunda amnésia, David conseguia reter informações durante aproximadamente um minuto. Nessa breve fração de tempo, sua memória para fatos novos funcionava da mesma forma que a das pessoas normais. Quando Damásio se apresentava a ele, saía da sala e retornava após 20 segundos, David prontamente reconhecia Damásio, dizia que acabara de conhecê-lo, e que Damásio havia se retirado da sala, mas estava de volta. Quando a saída do médico demorava três minutos, David deixava de reconhecer Damásio. Por isso quando, naquelas condições, era levado a identificar o próprio médico, para David ele poderia ser qualquer pessoa, inclusive o seu primo George McKenzie.

Retomando minha experiência pessoal, descrita na passagem “De cor e automático sem saber”, eu e a maioria dos alunos que se comportam da mesma maneira não temos qualquer tipo de lesão cerebral. Além disso, nossa memória de longa duração pode ser considerada normal. Portanto as razões que levaram à falta de memorização consciente das peças podem ser atribuídas a alterações no processo de memorização de dados.

Pesquisas revelam que, no processo de memorização de longa duração, uma determinada informação necessariamente é submetida, em primeira instância à memória operacional.⁹ Entretanto, nem todos os dados que passam pela memória operacional são armazenados pela memória de longa duração.

Os processos de transferência, fixação e consolidação de registros da memória operacional para a memória de longa duração não são muito simples. Para que dados ou fatos se armazenem na memória de longa duração, é necessária a manutenção do pensamento (a percepção e a análise dos fatos pela mente) no mínimo por vários segundos na mente, o suficiente para o seu armazenamento. Assim, para memorizar conscientemente uma seqüência de notas, por exemplo, uma pessoa normal geralmente necessita repetir esta seqüência várias vezes até decorá-la. De qualquer forma, a capacidade da memória operacional é bastante limitada.

Alguns testes realizados por meio da apresentação de uma seqüência de várias palavras (mostradas ou faladas) revelaram ser comum pessoas começarem a cometer erros ao tentarem se lembrar de seqüências que excedam a cinco ou seis palavras. Pelo fato da quantidade de notas das músicas extrapolarem totalmente esses números, os estudantes, ao tocarem a música integralmente, não têm condições de atribuir os nomes às notas. E, e por exceder o limite, os dados são esquecidos antes mesmo de serem guardados na memória de longa duração. Na realidade, a quantidade das notas não é a única razão para que os dados sejam esquecidos.

Muitas vezes a própria leitura é feita automaticamente, ou seja, sem consciência. Esta afirmação é baseada no fato de que em várias ocasiões ter

⁷ Perda patológica da memória. A amnésia pode ser anterógrada (perda da capacidade de criar novas memórias explícitas) ou retrógrada (perda da memória de fenômenos ocorridos antes da lesão cerebral).

⁸ Lobos temporais esquerdo e direito.

⁹ Memória operacional e memória de longa duração eram inicialmente tratadas como totalmente distintas, pois pacientes com claras e específicas deficiências no aprendizado fonológico de curta duração pareciam ter a memória de longa duração intacta. Pesquisas subsequentes têm mostrado que tais pacientes realmente apresentam deficiências na aprendizagem fonológica de longa duração (Baddeley: 2000, p. 2).

experimentado perguntar, sem sobreaviso, aos alunos, “qual foi a seqüência das notas (contendo menos de sete notas) que você acabou de tocar?” Poucas vezes obtive como resposta a seqüência executada. Na grande maioria das vezes os alunos não conseguem se lembrar. Entretanto, quando esses mesmos alunos eram avisados de que a lembrança das notas lhes seria cobrada, passavam a realizar os exercícios com mais atenção e reter os dados sobre as notas durante a tarefa. Com isso, conseguiam lembrar a seqüência executada.

Por esses motivos (ver Figura 1), o desenvolvimento da memorização consciente das músicas não é uma tarefa muito fácil. Mas é possível desenvolver a memória consciente. Uma opção é estudar a música repetindo e analisando parte por parte (a divisão de cada parte tem que ser compatível com o limite da memória operacional), com atenção até o seu armazenamento. Mesmo que essa opção seja trabalhosa, oferece muitos benefícios em vários aspectos, tanto da aprendizagem musical como também na questão da memorização em si, tornando-a bastante compensadora.

De acordo com alguns especialistas em memória (Craik; Tulving, 1975 apud Magila, 1997), um processamento profundo, ou seja, a manipulação de dados retidos na mente, facilita a sua estocagem na memória de longa duração. O fato de a análise ser uma manipulação de dados – pois exige a classificação os dados da música de acordo com um deter-

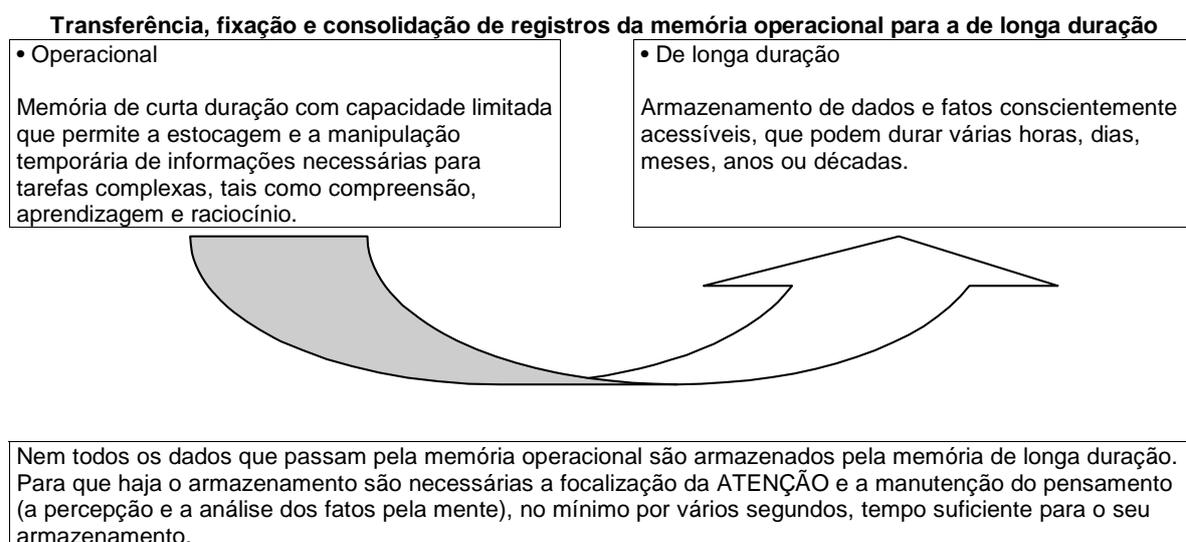
minado sistema – significa que o próprio ato de analisar já facilita a memorização.

Mais um fator que explica outro benefício que essa forma de memorização poderia proporcionar foi levantado. Nos testes que apresentam uma seqüência de várias palavras – descrito anteriormente – as pessoas começam a cometer erros quando tentam lembrar de seqüências que excedam cinco ou seis palavras sem relação entre si. Porém, essa extensão aumenta para 16 ou mais quando as palavras formam uma sentença que possa ser atribuída de sentido (Baddeley, 1987 apud Baddeley, 2000).

Daí, é possível concluir que o conhecimento da estrutura musical proporciona um sentido para seqüências de várias notas, aumentando a capacidade da memória operacional. Por exemplo, quando um estudante não conhece harmonia, as notas sol, ré, si, ré, sol, ré, si, ré são consideradas aleatórias, portanto sem relação entre si. Mas para o estudante que conheça harmonia, a análise fará identificar as notas sol, ré, si, ré, sol, ré, si, ré como arpejo do acorde de sol maior, portanto as notas deixam de ser aleatórias, ganhando um sentido harmônico.

A memória analítica traz ao aprendizado pianístico outros benefícios, por ser bem mais abrangente e cumulativa, proporcionando melhor entendimento das estruturas musicais, permitindo uma melhor comparação entre as músicas, inclusive o reconhecimento de similaridades e diferenças de elementos entre as peças estudadas. Assim,

Figura 1: Memórias conscientes



muitos dados já analisados em músicas estudadas anteriormente poderão ser utilizados como suporte para facilitar a memorização das peças que ainda serão estudadas.

Uma forma bastante eficiente de para se memorizar conscientemente é estudar dividindo a peça em partes pequenas; analisar uma parte de cada vez e, enquanto os dados da análise ainda permanecerem na mente, tocar várias vezes essa mesma parte, até sua memorização.

Memórias inconscientes

A definição da memória inconsciente ainda não é bem precisa. De acordo com as teorias propostas por diversos pesquisadores, a memória inconsciente é manifestada através do desempenho. O seu conhecimento não está acessível à introspecção sob nenhuma circunstância, e o seu repertório é composto de habilidade, regras e estratégias (Magila, 1997). O seu desempenho é inconsciente e automático no sentido estrito da palavra. As pessoas teriam a percepção das condições do procedimento, e dos produtos da sua execução, mas não das operações em si (Kihlstrom, 1987).

As memórias inconscientes são em geral adquiridas de maneira mais ou menos automática, sem que o sujeito perceba de forma clara que aprende (Izquierdo, 2002). Essa informação coincide com relatos de pessoas que memorizam as peças de modo similar ao processo que aconteceu comigo, que descrevi no início deste artigo. O processo de memorização é ignorado. As peças são repetidas inúmeras vezes. Os músicos não percebem que estão aprendendo. Essa percepção só fica clara no momento em que a peça é executada sem a partitura.

Mas nem todas as atividades inconscientes são adquiridas de uma forma totalmente automática. Há habilidades inconscientes que, na elaboração prévia de sua aprendizagem, dependem do monitoramento consciente ou intencional (Xavier apud Magila, 1997), ou seja, essas habilidades são adquiridas inicialmente com o auxílio da atenção, do controle de movimentos e da consciência, porém com a prática se tornam rotineiras, inconscientes e automáticas como o caso do "De cor e automático sem saber".

Esse processo de automatização é fundamental para o aprendizado pianístico, pois é ele que permite ao ser humano realizar várias atividades simultaneamente, e a execução pianística requer essa habilidade imensamente. Ao tocar piano, o estudante precisa decodificar a partitura; localizar as notas no instrumento, e tocá-las nos ritmos adequados com dedilhados e articulações determinadas; ter

coordenação motora entre as mãos e os pés; ouvir o resultado sonoro; além de inúmeros outros fatores.

Mas apesar do ser humano ser capaz de realizar várias atividades simultaneamente, a capacidade da atenção também é limitada. Se a demanda da atenção exceder a capacidade da memória operacional, as tarefas se influenciarão mutuamente (Kihlstrom, 1987). Para citar um exemplo, Kihlstrom (1987) descreve uma pesquisa realizada por Spelke e seus colegas, na qual as pessoas precisavam ler uma prosa desconhecida ao mesmo tempo em que lhes eram ditado um outro material. No início, a *performance* de ambas as tarefas eram muito pobres, mas após seis semanas de prática, as pessoas eram capazes de escrever o material ditado e ler simultaneamente com 80% de compreensão. Testes posteriores revelaram, porém, que as pessoas geralmente não conseguiam lembrar as palavras transcritas e tinham pouco ou nenhuma idéia de como a lista de palavras havia sido estruturada. Portanto, ao automatizar a tarefa do ditado, esta atividade pouco interferia na compreensão da leitura. Todavia, o rendimento da memorização desse material transcrito era altamente prejudicado.

O fato de pessoas conseguirem desenvolver a capacidade de ler uma prosa e, simultaneamente, transcrever outro material sem consciência do que foi transcrito demonstra que a capacidade da memória inconsciente é extremamente grande.

Isso pode levar à constatação da possibilidade da alfabetização musical também ocorrer de uma forma inconsciente. Foi observado que embora algumas pessoas estudem piano durante muitos anos – e que consigam tocar peças com certo grau virtuosístico, tenham sido alfabetizadas musicalmente (aprenderam a ler partituras musicais), e estudem "lendo" as partes –, elas demonstram grande dificuldade em descrever quais são as notas escritas na partitura que estão tocando e qual é a duração de cada figura musical.

Apesar desses estudantes não conseguirem nomear as notas, nem definir a duração de cada uma delas, conseguem tocar, e o mais curioso é que, de alguma forma, eles estão lendo as partes, pois se antes de ocorrer a memorização a partitura for tirada da vista do estudante, a sua execução poderá ser seriamente prejudicada.

De acordo com alguns relatos de estudantes que apresentam essas características, os professores ensinaram-lhes como se processa a leitura das notas e a duração das figuras musicais. Mas, ao estudarem, ao invés de nomear nota por nota e sen-

tir a pulsação de forma precisa, geralmente liam a partitura de uma forma intuitiva. E quando a leitura da altura das notas e suas respectivas durações de tempo eram feitas de forma precisa e consciente, a quantidade de dados a serem decifrados excedia a capacidade da atenção, portanto os dados não ficavam retidos na mente o tempo suficiente para possibilitar o seu armazenamento pela memória consciente de longa duração.

A forma como se dá essa associação inconsciente também é difícil de descrever. Os estudantes parecem nem perceber que estão fazendo uma associação, e todo esse processo ocorre automaticamente. Porém, esse modo de leitura apresenta muitas desvantagens. É bastante problemático, pois não permite rapidez de decodificação e apresenta muitos erros tanto na questão da altura como do ritmo. De acordo com depoimentos, a leitura fica muito vulnerável a qualquer mudança, ou seja, a falha de uma nota, um andamento muito mais lento, um piano diferente do que se está acostumado ou a utilização de uma partitura diferente da mesma peça são fatores que podem dificultar bastante e até mesmo impedir a execução, tornando-a insegura e imprecisa.

Uma explicação plausível para esses fenômenos está relacionada à característica da memória inconsciente. Diferentemente da memória operacional – com a sua capacidade bastante limitada e que necessita de tempo para processar as informações para poder armazená-las na memória de longa duração –, a memória inconsciente, além de ser extremamente rápida, é capaz de armazenar vários dados simultaneamente (Kihlstrom, 1987). Em outras palavras, a vulnerabilidade da leitura referente à mudança de qualquer natureza poderia ser explicada pelo fato dessa leitura ser baseada no automatismo e no paralelismo (capacidade de estímulos de várias naturezas – como visual, auditiva e tátil – serem processados simultaneamente).

Em relação à questão da leitura, a explicação é a seguinte: sendo o processo da aprendizagem inconsciente paralelo, ao tocar lendo uma peça, os dados referentes a figuras e localizações das notas na partitura são processados simultaneamente com as suas respectivas durações, sons e localizações no instrumento. Repetições com a mesma causa e efeito fazem com que esses dados sejam associados automaticamente. Mas essa forma de associação parece não proporcionar dados objetivos, específicos ou precisos. Estudantes questionados sobre a duração das figuras musicais responderam que as colcheias, por exemplo, são tocadas mais rapidamente que as mínimas, mas eles não conseguem definir o quanto.

De acordo com especialistas em memória, a execução automática seria guiada por esses estímulos, conhecidos como pré-ativação. Eles podem ser entendidos como uma espécie de dica (Izquierdo, 2002), com capacidade para estimular as memórias. Por exemplo, uma pessoa gosta muito de uma gravação do *Concerto Italiano*, de Bach, e a escuta integralmente várias vezes. Após algumas audições, ao terminar o primeiro movimento, ela parece já começar a ouvir o início do segundo andamento, antecipando a gravação. E se, ao invés do segundo movimento, for tocado o terceiro movimento, essa pessoa acaba tendo uma sensação estranha de quebra. Portanto, a repetição fez com que o final do primeiro movimento evocasse o início do segundo, ou seja, o final do primeiro movimento pré-ativou o início do segundo.

A memorização de músicas baseada apenas na automatização também pode ser guiada pela pré-ativação, cada nota da música serviria de estímulo para a nota seguinte da seqüência; esta seria a razão de uma interrupção, ou a falha em uma nota, comprometer tanto uma execução, pois haveria uma quebra na corrente de pré-ativações.

Conclusão: as contribuições ao educador musical

Apesar deste trabalho estar voltado para o aprendizado pianístico, essa pesquisa pode trazer importantes contribuições para todos os educadores musicais, pois a compreensão do processo da memorização pode ser uma grande aliada para se desenvolver qualquer tipo de aprendizado. Porém, para o aprendizado musical, o benefício obtido através dessa compreensão pode ser bem mais significativo, uma vez que, para se atingir um aprendizado musical mais elaborado, é necessário conseguir a conciliação de vários tipos de memórias distintas. No meio musical, é bem difundida a existência de memórias distintas como memória digital, visual, auditiva e analítica, porém as suas características são descritas de uma maneira pouco específica, não permitindo a apreensão de como elas são processadas.

Portanto os dados obtidos através de pesquisas neurocientíficas trouxeram muitos esclarecimentos para o aprendizado pianístico, uma vez que a descrição pormenorizada das memórias consciente e inconsciente proporcionou compreender melhor o processo da memorização. A revelação de que existem pelo menos duas memórias conscientes relacionadas à duração temporal explica por que a prática de se tocar uma peça apenas repetindo do começo ao fim desenvolve apenas a memória inconsciente.

Por outro lado, o desvendar das características memória inconsciente (como a pré-ativação e o paralelismo) possibilitou compreender que o desenvolvimento apenas da memória inconsciente acarreta sérios problemas no aprendizado musical, como leitura e memorização vulnerável, imprecisa e sem controle. Relacionar a memória consciente com a atenção, assim como as características da atenção, proporcionou a compreensão de que o estudo profundo e lento, segmentado em partes favorece a memória consciente.

Portanto as descrições mais detalhadas favoreceram encontrar diagnósticos mais precisos para várias dificuldades comumente encontradas nos

estudantes de piano, facilitando a elaboração de procedimentos mais eficientes para sanar esses problemas.

A literatura pedagógica pianística brasileira está predominantemente voltada ao desenvolvimento técnico instrumental e à interpretação estilística, dando menos atenção à abordagem das dificuldades que muitos estudantes de iniciação pianística costumam enfrentar. Assim, a contribuição mais significativa deste trabalho foi tentar diminuir essa lacuna e colocar em evidência a necessidade de se aprofundar as pesquisas desses aspectos. Nesse sentido, a neurociência pode ser um importante campo de investigação, aliado de uma abordagem interdisciplinar coerente e significativa.

Referências

- BADDELEY, Alan. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, v. 4, n. 11, p. 417-423, Nov. 2000.
- DAMÁSIO, António R. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- FONTAINHA, Guilherme Halfild. *O ensino do piano e seus problemas técnicos e estéticos*. Porto Alegre: Carlos Wehrs, 1956.
- IZQUIERDO, Iván. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KIHLSTROM, John F. The cognitive unconscious. *Science*, v. 237, p. 1445-1452, 1987.
- MAGILA, Maria C. *Interação entre sistemas e processos de memória em humanos*. Dissertação (Mestrado em Neurociência e Comportamento)–Núcleo de Neurociência e Comportamento, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- XAVIER, Gilberto F. Memória: Correlatos anátomos funcionais. In: NITRI, R.; CARAMELLI, P.; MANSUR, L. L. (Ed.). *Neuropsicologia: das bases anatômicas à reabilitação*. São Paulo: Clínica do Hospital das Clínicas, FMUSP, 1996. p.107-129.

Recebido em 12/06/2004

Aprovado em 10/12/2004

Autores

CAROLINE SILVEIRA SPANAVELLO

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Pedagogia pela UFSM.

CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Presidente da Comissão Editorial da Revista Educação. Coordenadora do Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação da UFSM.

ELIZABETH TRAVASSOS

Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), onde coordena atualmente o Programa de Pós-Graduação em Música. Pesquisadora do CNPq.

FRANK ABRAHAMS

Doutor em Administração Educacional e Estudos de Política pela Temple University, Mestre em Educação Musical pelo New England Conservatory, Boston, Massachusetts. Professor Titular e Chefe do Departamento de Educação Musical do Westminster Choir College of Rider University.

JOAN RUSSEL

Doutora em Educação Musical e Professora Assistente da Faculdade de Educação da Universidade McGill. Presidente do Grupo Especial de Artes e Aprendizagem da Sociedade Norte-Americana de Pesquisa Educacional.

JOSÉ NUNES FERNANDES

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto do Instituto Villa-Lobos e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Atualmente, é chefe do Departamento de Educação Musical do Instituto Villa-Lobos (Unirio).

MÁRCIA KAZUE KODAMA HIGUCHI

Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em piano pela Faculdade de Artes Alcântara Machado. Desde 1986, atua como professora de piano.

MARCO ANTONIO CARVALHO SANTOS

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM/CEU) e da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

REGINA MARCIA SIMÃO SANTOS

Doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunto IV da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Música.

REGINALDO GIL BRAGA

Doutor em Etnomusicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor efetivo de educação musical do Colégio de Aplicação da UFRGS. É membro da Comissão Gaúcha de Folclore, Diretor de Música da Fundação Santos Herrmann e Presidente da Associação dos Amigos do Museu do Som Regional. Também atua como músico profissional.

SANDRA MARA CORAZZA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunto do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

SERGIO LUIS DE ALMEIDA ÁLVARES

Doutor em Educação Musical pela University of Miami. Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atua ainda como instrumentista, compositor e regente.

SÉRGIO LUIZ FERREIRA DE FIGUEIREDO

Doutor em Educação Musical pelo Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT University), Melbourne, Austrália. Professor do Departamento de Música, Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). É representante da América Latina na ISME Research Commission e no Comparative Music Education CME. Atua também como regente de grupos corais e instrumentista.

VÂNIA MÜLLER

Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Música, Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).