

Um compositor, uma educadora, muitas perguntas e algumas reflexões sobre prática de ensino de música

Irene Tourinho¹

Introdução

Se a música é a razão fundamental da nossa atividade reflexiva e prática, aqueles que se dedicam à criação musical têm importância assegurada para a existência destas atividades. Entretanto, as músicas são, simultaneamente parte, resultado e indicadoras de processos onde criadores, apreciadores, intérpretes e outros indivíduos de alguma maneira envolvidos com música, têm diferentes funções. Mesmo entendendo este caráter profundamente coletivo e relacional da prática musical, muitas vezes reduzido à produção - num extremo - e à recepção - em outro, não ignoramos um fascínio especial em torno daqueles que criam música.

É certo que fascínio comparável também privilegia os intérpretes, de tal maneira que muitos ouvintes jamais chegam a saber quem foram os compositores de músicas que freqüentemente ouvem com prazer acumulado. Os compositores, nestes casos, são quase abstrações. Ao mesmo tempo, grupos significativos de ouvintes e de profissionais que fazem a intermediação entre as músicas e nós, também tornam-se, neste processo, abstrações.

Não há dúvidas de que o esforço para fazer e manter a música algo vital para todos os indivíduos ocupa muito mais gente do que costumamos considerar. A indústria de produção, propaganda, distribuição e pesquisadores de públicos são exemplos de um "mundo" que - condicionado ao lucro que a música gera - vive também para e da vitalidade que ela tem junto aos ouvintes (Burnett, 1993).

¹ Professora Doutora do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), Membro do Conselho Editorial da ABEM.

Para os educadores, nem sempre estes profissionais são fonte de igual interesse e, certamente, têm importância diferenciada nos processos de aprendizagem e ensino de música. Porém, dificilmente retirá-íamos dos compositores e intérpretes uma condição privilegiada nestes processos. Musicólogos e etnomusicólogos, complementando as áreas de estudo convencionalmente tratadas em relação à música, não mereceram, até agora, a devida atenção e curiosidade por parte dos educadores. Entre todos - compositores, educadores, musicólogos, etnomusicólogos e intérpretes - ainda é forte o silêncio, o desconhecimento e a desconsideração. A impressão é de que cada um se acha mais "dono" das músicas que os outros.

A falta de diálogo entre os profissionais ligados às diversas linhas de estudo da música limita as chances de construirmos novas questões e futuros entendimentos que poderiam representar focos de discussões importantes, tanto para cada área, quanto para possíveis junções entre elas. Como processos educativos são comuns a todos, nós educadores talvez fossemos os que deveriam ter ouvidos mais abertos para estas trocas.

A necessidade desta abertura é ainda mais evidente quando o assunto é prática de ensino, principalmente porque este é um tema abrangente e, portanto, perigosamente permissivo. Qualquer um desses assuntos poderiam ser tratados: relação teoria e prática, formação de professores, currículo, pesquisas sobre ensino, capacidades específicas de alunos, método, avaliação, valores e justificativas para o ensino de música, tendências da literatura sobre o tema...

Pensando nestas alternativas, no perigo de vaguear superficialmente sobre muitos temas e na necessidade de diálogo, proponho-me, neste trabalho, a retomar algumas perguntas que o compositor Jmary Oliveira (1994) apresentou durante um encontro de educação musical. Retomo estas perguntas pensando que, para os educadores, é imperativa a formação de concepções pessoais e profissionais sobre o sentido e o significado do ensino e aprendizagem musical.

Um compositor interroga e uma educadora pergunta

O fato de um compositor reconhecidamente experiente e atuante interrogar a área de educação musical é estímulo suficiente para esta tentativa. Como desconheço outros diálogos desta natureza ocorridos entre nós, sinto-me, como principiante, no direito de comentar apenas algumas questões, mas disposta a continuar esta aprendizagem em oportunidades posteriores. Oliveira justifica seu trabalho com uma pergunta chave: "Há algo mais efetivo para entender uma área do que verificar os questionamentos levantados por aquela área?" Justifico este diálogo perguntando: Há algo mais efetivo

para aprofundar o entendimento de uma área que discutir os questionamentos levantados para aquela área?

O próprio autor entende que os questionamentos que uma área não levanta também são parte daquilo que se deve compreender sobre a área. Assim, ele se permite complementar certas perguntas, desdobrar outras e inverter algumas, deixando o educador atônito com o bombardeio de interrogações, mas certo da eficiência do método que o compositor utiliza.

A visão da área que Oliveira compõe evidencia uma diversidade de focos e abordagens de reflexão provavelmente menores que as diferenças existentes em termos de práticas de ensino de música no país. Mesmo assim, é razoável supor que ao retomar o trabalho do compositor, estas reflexões possam se indicar pontos relevantes para a compreensão de questões da prática de ensino de música. Além disso, acredito que educadores e compositores têm algo a trocar e a contribuir entre si... até que outros participem do diálogo. Falarei por mim, ciente de que penso como muitos educadores e de que outros certamente levantariam questões que me escaparão.

Em seu texto, Oliveira apresenta mais de sessenta questões que o fazem, sem dúvida, merecer sua auto-definição como “apologista das perguntas” (p.19). Mesmo quando ele diz “não ouse perguntar” (p.19), acaba perguntando. As interrogações que Oliveira oferece são decorrências, contrapontos e redirecionamentos baseados em outras tantas questões retiradas de mais de uma dezena de textos de educadores musicais.

Segundo o compositor, os questionamentos “estão propositadamente fora de contexto”; porém, ao retirá-los, outro necessariamente aparece. Neste “novo” contexto, o compositor defende a prática da pergunta e afirma ter verificado, como docente, que “respostas para perguntas que não interessam ou que fogem à compreensão do discente, muito pouco acrescentam” (p.20). A defesa desta prática da pergunta vem da idéia de que “respostas geralmente anunciam apenas um ponto de vista” (p.19). Se, porém, como ele mesmo diz, as perguntas possibilitam-nos “sonhar a respeito das situações, soluções e *respostas possíveis e impossíveis*”², por que haveríamos de aceitar que “um ponto de vista único” é característica das respostas?

Oliveira nos diz que pode ser “considerado um educador musical” mas, “de forma alguma um especialista em educação musical” (p.19). Mais adiante ele confessa: “é o educador dentro de mim pensando alto” (p.26). Estaríamos tratando aqui, simultaneamente, com possibilidades e impossibilidades? E, não seria “verdadeiro” admitir

² Grifo da autora.

que em determinadas circunstâncias a possibilidade de ser educador exista e, em outras, esta identidade seja impossível? Se sim, começamos a nos permitir um certo espaço para respostas, desde que possam oferecer alternativas para novas questões. Encontram-se assim o educador e o compositor que, juntos, podem afirmar: "gerar novas perguntas" (p.20) é o que nos interessa em relação às respostas. Buscar respostas que sejam, a um só tempo, possíveis e impossíveis, pode ser uma primeira idéia-sugestão de compositor para educador.

Conhecimento e valor da música

A primeira pergunta que Oliveira cita é tão básica quanto avassaladora: "existe educação musical no Brasil?" Justificadamente ele chama atenção para o nosso "desconhecimento da história" (p.20). Dialogando, entendo que os educadores carregam uma ansiedade maior. Além de nos (pré)ocuparmos com o desconhecimento e de tentar lançar nossas visões para o ainda desconhecido, colocamo-nos também o ofício de perguntar: o quê se pode e deve fazer com aquilo que conhecemos - ou pensamos conhecer? É neste sentido que o educador, aceitando que deva "ao menos ser curioso" (p.22), precisa enfrentar, aceitar e escolher - numa medida capaz de gerar algumas perguntas - diversos papéis. Ser "impelido a assumir o papel de historiador, musicólogo..." (p.21) talvez seja ossos de um ofício que mistura práticas e anseios nem sempre precisos e coerentes.

Alguém põe em dúvida o fato de música ser ou não conhecimento? Os compositores talvez não tenham que se debater com este tema pois, no texto, Oliveira estranha nossas reflexões em torno desta pergunta (p.22). Porém, para os educadores, ela continua sendo questão de profundo interesse. Talvez uma daquelas questões permanentes. Que a "música e as outras artes ainda não são vistas por muitos educadores e comunidades como tão importantes quanto outras disciplinas acadêmicas" (Knieter, 1991:263) é situação que os educadores conhecem e sofrem com ela.

Quando os educadores refletem sobre música como conhecimento, vão mais além. Queremos construir caracterizações sobre esta forma de conhecimento, tanto para pensar em suas possíveis especificidades, quanto para dimensionar suas influências e contribuições para a formação dos indivíduos. É claro, então, que se considerarmos a dinâmica e complexidade (historicidade) dos processos de criação musical - num extremo - e apreciação - no outro, somando a estes os de formação (institucionalizada ou não), dificilmente poderíamos antever um fim para esta reflexão.

Conforme o compositor declara, os aspectos de geração, aprendizagem e transmissão de conhecimento “não se referem a descobertas de varinha-de-condão postas à disposição do educador” (p.22). Mas existe algum aspecto “varinha-de-condão”? Oliveira, por exemplo, circunstancia a questão da possibilidade de aplicações subseqüentes de determinados conhecimentos musicais, com outras três perguntas: onde, quando e como (p.22). Neste sentido, somos mais bruxos que fadas! No nosso caldeirão educacional, acrescentaríamos, para exemplificar: *por que* se preocupar com aplicações subseqüentes de conhecimento? *Como justificar* educacionalmente tais procedimentos? *Para quem* isto seria importante? *Em que medida e sob que condições* tais métodos favorecem a geração, a aprendizagem e a transmissão?

Música como conhecimento e/ou música como sentimento. O compositor parece incomodado com o fato de que “qualquer que seja a crença acredita-se na geração, na aprendizagem e na transmissão” (p.22). Entendo que estes termos, freqüentemente, carregam conotações de rigidez e determinismos que reduzem muito da fluência, do acaso e da imaginação que acompanham as ações de ensinar e aprender. Porém, se pensarmos - como acredito que muitos de nós, educadores, pensamos - nos vários sentidos que aqueles termos também carregam (construção, recepção, pedagogia, apreciação, criação, compreensão, didática), talvez possamos explicitar melhor a crença dos educadores sobre geração, aprendizagem e transmissão de conhecimento.

Baseando-nos, então, em concepções mais amplas, é certo que um importante foco da nossa profissão concentra-se neste tripé formado pela geração, aprendizagem e transmissão de conhecimento musical. Mas, esta concentração não significa um aprisionamento ou um pensamento apenas voltado para os aspectos práticos e mais imediatos de uma aula de música. Significa entender geração, aprendizagem e transmissão (pensando nas idéias que estes conceitos agregam) como processos. Este entendimento supõe que estes processos sejam vistos em convivência com muitos outros temas e ações paralelas, complementares e interdependentes.

Neste sentido, quando falamos em geração estamos também pensando, por exemplo, em pesquisa; em formas de interpretação de determinados conteúdos e situações educacionais, ou em fatores afetivos e motivadores que podem interferir na disposição dos indivíduos para perceber, valorizar e criar música. Da mesma maneira, quando falamos em aprendizagem, pensamos, por exemplo, em compreender os processos de desenvolvimento da atenção e memória auditiva; em distinguir certas habilidades e capacidades que possam beneficiar a familiarização dos indivíduos com música, ou em descrições alternativas de formas de envolvimento dos indivíduos com música. Transmissão nos leva a pensar, concluindo estes exemplos, em abordagens diferenciadas

sobre um mesmo conteúdo; em formas de ampliar, relacionar e dar seqüências ao que se pretende ensinar, ou em seleção, organização e avaliação de conteúdos.

Concordo que somos "um número insignificante de pessoas" (p.23) dedicadas a estas questões e "crentes no valor da música" para a formação dos indivíduos. Entretanto, não é relevante para nós, sabermos "qual a *quantidade* ideal" dessas pessoas "para tornar *desnecessária* esta pergunta" (p.23). Interessa-nos saber, em lugar disso, sobre a *qualidade* desses valores, suas nuances culturais, sociais e de faixas etárias. Buscamos, ainda, entender como e quando certos "valores" apreendidos através, ou atribuídos à música, permitem associá-la com outras atividades humanas. Entender as variações que existem neste sentido - de idade, gênero, classe social - também são questões que nos atraem.

Se o compositor acusar o educador de "querer abraçar o mundo com as pernas", o julgamento talvez se estenda indefinidamente. Isto porque, como sugere Mário de Andrade³, ser professor é uma atitude de alma e não há julgamento que possa ser definitivo face a esta condição. Sei que esta idéia parece demasiadamente romântica mas a intenção é ressaltar uma dimensão de aspiração utópica e, de alguma maneira, transcendente, que o educador deve alimentar. Regis de Moraes (1986) é sensível a isto quando diz que o ensino deve voltar-se para a pessoa e "tentar uma caminhada no sentido do melhor que uma época pôde idealizar a partir de suas angústias, sonhos e necessidades" (p.15). Julgo, então, que perguntas sobre o valor da música *não devam* se tornar desnecessárias. Indo um pouco mais adiante, a hipótese de que estas perguntas se tornem inúteis, percam seu interesse ou cessem de produzir questões alternativas, parece-me ser uma impossibilidade.

As questões relacionadas a "valores", da música ou das outras artes, sempre foram objetos de contínuo debate e especulação tanto filosófica, quanto histórica ou sociológica. Não são questões, como todos sabem, imutáveis ou generalizáveis. Tempos, espaços e culturas diferentes tiveram, têm e terão concepções variadas sobre música, suas funções, práticas e, portanto, valores atribuídos ou ligados a ela (Rainbow, 1995). Entendo que Oliveira deva carregar, como compositor e educador, angústia e cansaço semelhantes aos nossos frente a esta necessidade - ainda bastante presente - de argumentar sobre o valor da música nas instituições de ensino.

³ em Catálogo da Exposição Mário de Andrade: "Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cinquenta", São Paulo: Centro Cultural São Paulo, agosto/outubro, 1992, p.12.

Talvez Oliveira tenha tentado nos alertar, com alguma razão, para os vícios e redundâncias que podem estar acompanhando nossas discussões sobre conhecimento e valor da música. Neste sentido, penso que o compositor pode novamente estar nos inspirando e provocando. Quem sabe poderíamos também explorar outras questões, nesta mesma linha, porém, com focos mais precisos? Por exemplo: Como certos grupos aprendem a atribuir determinados valores a diferentes tipos de música? Como a questão de valor pode ou é tratada na escola? Como estes valores são demonstrados e intercambiados? Quando certos valores são contraditórios num mesmo grupo? O quê se entende por valor educacional da música em relação a grupos específicos? Que particularidades podem ser explicitadas e evidenciadas quando falamos sobre valor educativo da música?

Tenho dúvidas sobre como um compositor avaliaria a qualidade destas perguntas. Ao lidar com certas questões dos educadores, Oliveira afirma: "minhas perguntas são muitos mais simples" (p.24). Logo em seguida ele questiona: "O que é criatividade? O que é compor? O que é música?" (p.22). Será que uma pergunta simples significa, necessariamente, menor complexidade? Ou, simples respostas? Como é que avaliamos a simplicidade de uma pergunta? Acredito que a experiência de Oliveira tenha lhe permitido tratar certas questões com segurança e profundidade. Porém, cabe perguntar, à maneira que ele sugere: Simples para que ou quem? Quando? Por que?

Questões sobre criatividade se juntam, no texto de Oliveira, com o tema do conhecimento musical. Como compositor, ele observa que criatividade é "um tópico com o qual deveria sentir-me em casa" (p.23). Afirma, ainda, "que o conhecimento libera o compositor de influências maléficas" (p.23). Sem querer retomar aquelas reflexões - tão preciosas para os educadores - sobre, por exemplo, qual tipo de conhecimento estaríamos falando e como este "conhecer" se processa, pergunto: todo conhecimento é "bom"? É benéfico? Há um valor ou qualidade absoluta que se aplica a todo e qualquer conhecimento?

O compositor chama nossa atenção para perguntas que possam ser "aptas a incluir ou sugerir reflexos discriminatórios" (p.28). Este cuidado aplica-se, também, às afirmações ou às respostas. A linguagem (escrita ou falada), "meio de troca através do qual a educação é conduzida" (Bruner, 1986:121), sempre oferecerá estes riscos. É claro que o compositor, ao defender o conhecimento como fundamental para qualquer atividade musical, questiona aqueles mitos que tentam nos convencer de que "todos os compositores sabem lidar com análise ou com processo" e de que todos "são espontâneos e inspirados". Porém, perguntas, afirmações e respostas fora de contexto podem receber falsas interpretações ou sentidos que, lamentavelmente, deturpam, adiam ou impedem possíveis discussões.

Como educadora, diria que todos os compositores - se quisessem - poderiam contribuir para a nossa compreensão sobre, por exemplo, criatividade. A explicitação de suas "crenças" e dúvidas, juntamente com algumas descrições de seus processos de trabalho já iniciaria uma discussão valiosa. Ainda como educadora e tentando ser curiosa - seguindo o conselho de Oliveira - pergunto: por que (ou para que) os questionamentos que oferece em seu texto estão "propositadamente fora de contexto?" (p.20) Qual era o propósito? E, para concluir esta parte: tendo feito uma seleção de perguntas de textos de educadores, por que (ou para que) procura "evitar identificar quando os questionamentos são citações, perguntas-perguntas, ou perguntas-respostas?" (p.20) Quais seriam as diferenças entre estes tipos de questionamentos? Que significam as "perguntas-protesto"? Por que evitar qualificá-las?

Musica e sociedade

Toda sociedade cria expectativas em torno de seus profissionais. Os profissionais, por sua vez, também criam expectativas sobre seus pares. O mito da formação artística como capaz de desenvolver indivíduos integrais é corretamente questionado por Oliveira (p.25). Esta idéia do artista como um ser especial tanto serviu para nos diferenciar como para nos marginalizar. Sendo especial, entenderam que o artista deveria receber certos privilégios mas, ao mesmo tempo, poderia também prescindir de outros. A educação foi - e às vezes ainda o é - um dos "privilégios" que muitos aceitaram como dispensável ao artista.

Esta concepção do artista como ser especial já evoluiu. Demonstração disso é, por exemplo, o crescente número de escolas, cursos e programas de formação em artes, exclusivamente criados e planejados para atender à educação do artista. Se a escola forma, ou não, "artistas" é debate que não caberia aqui. Entretanto, mesmo ciente desta progressiva mudança de concepção sobre o artista, observo que o termo "evolução" provocou uma enorme contrariedade no compositor. A palavra "evolução", no julgamento de Oliveira, "tem sido felizmente evitada devido aos mal-entendidos que acarreta" (p.29).

Sabemos que este termo ficou bastante atrelado às idéias - tomando o caso da cultura como paradigma - da existência de um desenvolvimento uniforme e de que "cada sociedade" percorreria "as etapas que já tinham sido percorridas pelas sociedades mais avançadas" (Laraia, 1986:34). Nesta sentido, o termo "evolução" passou a ser usado como sinônimo de "progresso" que, por sua vez, compreendia-se como mudança do simples para o complexo ou, do pior para o melhor.

Entendo, então, que o compositor possa ter partido destas concepções quando avalia a palavra “evolução” como “associada a um eurocentrismo exacerbado e a regimes totalitários da primeira metade do século”(p.29). Mas esta concepção de “evolução” também evoluiu, justamente a partir das críticas e questionamentos à certas premissas teóricas que permitiram aqueles tipos de associação. De qualquer forma, será que “evitar” é a solução para “felizmente” nos liberarmos de “mal-entendidos”? O eurocentrismo não seria uma perspectiva que vigorou através de imposições sobre as quais demoramos a clarificar os “mal-entendidos”?

Para os educadores, o “mal-entendido” demanda esforços na direção de “bem-entendidos” ou até, “mais-ou-menos entendidos”. Evitar não seria o caso; clarificar, sim. Penso que Oliveira não teria problemas com isso pois comenta, em outro texto recente, que “a formação acadêmica do educador musical *evoluiu* de hinário patriótico ambulante” (...) para o educador ainda sem delimitação clara e funcional de seu campo de trabalho” (Oliveira, 1994b p.21)⁴.

O campo de trabalho do educador é, assim como sua formação, construído a partir de “tarefas consideradas relevantes e próprias, relacionadas com uma cultura ou com atividades de uma cultura” (Oliveira, 1994b). Pensando nesta afirmação sobre a qual educadores não discordariam, como entender Oliveira quando pergunta: “Mas, o que tem a ver a nossa realidade sócio-cultural com a música?” Polêmico e instigante, o compositor nos provoca para, logo a seguir, declarar: “Quanto a nossa realidade sócio-cultural afirmei certa vez que não gosto da realidade do nosso país. Como compositor eu quero transformar esta realidade”(p.26).

Se a música nada tem a ver com a realidade sócio-cultural, porque a transformação desta realidade é um desejo explicitado pelo autor *enquanto compositor*? Não posso, como educadora, dar-me ao luxo de ter “receio das respostas” (p.26). Quando o compositor-educador pensa alto, quer transformar uma realidade que diz não gostar. Quando a educadora pensa, ela tenta achar, primeiro, algo que goste. Depois, caminhos para transformar - mesmo o que gosta.

Esta mesma realidade que o compositor não gosta, produziu “a defesa de partir-se do familiar do aluno”, idéia que o compositor “concorda plenamente” (p.28). Também é esta realidade que “pouco ou nada” tem falado “a respeito do ponto de chegada” (p.28), silêncio que nem compositor, nem educadora, apreciam. Mas será que ponto de

⁴ Grifo da autora.

partida e ponto de chegada podem ser sempre distingüíveis? Quando o educador fala que "só o fim da fila - o aluno - é avaliado" (p.30), podemos entender que o aluno, no caso da avaliação, é ponto de partida e de chegada?

A crítica do compositor em relação à avaliação é contundente e aplicável a outros aspectos do processo de ensino. Ao concordarmos que o aluno deva ser o *ponto de partida* para o ensino, é inevitável pensar que o professor precisa *chegar ao ponto* de conhecer e compreender quem é este aluno, como ele aprende, percebe, ouve e valoriza música. Poderíamos dizer também, que ao reconhecer um ponto de partida para a sua prática, o professor necessariamente percebe um ponto de chegada na sua formação. Neste sentido, a atualização do professor inclui "a necessidade de por em dia" (p.30) seus conhecimentos sobre os alunos com quem deverá trabalhar para que pontos de partida e pontos de chegada não pré-determinem uma trajetória única para o ensino. Dificilmente o termo atualização nos liberaria de algum entendimento de condições, conteúdos ou práticas existentes, principalmente quando entendemos que "temos de improvisar conteúdos no dia a dia"(p.30).

Oliveira termina seu texto confessando "não sei bem porque" (p.33) e cita uma última questão: "Será que o perfeito entendimento do paradoxo não nos aproximaria do caos final?" Como educadora, *não sei bem porque* o compositor evita identificar tipos de questionamentos, evita alguns termos pelos "mal-entendidos" que podem acarretar, declara "sem comentários" para certas questões(p.28), afirma "não estou julgando ou assumindo posição" (p.27) e encerra assunto dizendo "esta (*pergunta*) definitivamente me põe fora da discussão" (p.24).

Também *não sei bem porque* mas senti que a questão final citada pelo compositor poderia ser alterada. Ficaria assim: Será que imperfeitos entendimentos de certos paradoxos não nos distanciaria de possíveis caos? A prática de ensino, assim como a prática do diálogo carrega sempre muitos paradoxos sobre os quais poderíamos - no máximo - construir apenas imperfeitos entendimentos. A criação, já disseram, pode surgir da percepção do caos - distanciando-se deles. Guardo o desejo de continuar este diálogo, rever certas imperfeições de entendimento e aproximar-me de outras criações que o compositor produza a partir do caos paradoxalmente criado pelos educadores musicais (os educadores são musicais?).

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Mário de. *Curso de Filosofia e História da Artes* (Curso ministrado no ano de 1938 na Universidade do Distrito Federal) Centro de Estudos Folclóricos - GFAU - SP (mimeo) 1955.
- BRUNER, Jerome. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- BURNETT, Robert. The popular music industry in transition. *Popular Music and Society*, V.17, N.1, Spring 1993, p.87-113.
- KNIETER, Gerard. Teaching and learning philosophy in the musica education doctoral program. *Journal of Aesthetic Education*, V.25, N.3, Fall 1991; p.259-275.
- LARAIA, Roque. *Cultura - um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- MORAIS, Regis. *O que é ensinar*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- OLIVEIRA, Jamary. A educação musical no Brasil: primevos e postrídio. *Anais do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, 1994, p.18-35.
- _____. A educação musical contemporânea na perspectiva de um compositor. *NEA - Núcleo de Estudos Avançados*, Curso de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado, UFRGS, 1994b, p.17-22.
- RAINBOW, Bermarr. The challenge of history. *Philosophy of Music Education Review*. V.3, N.1, Spring 1995; p.43-51.