

Associação
Brasileira
de
Educação
Musical

revista
da

abem



Nº5
Setembro 2000

**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

DIRETORIA DA ABEM 1999-2001

Profa. Dra. Vanda Lima Bellard Freire / UFRJ (Presidente)

Prof. Dr. Carlos Kater (Vice-Presidente)

Profa. Dra. Aida Oliveira / UFBA (Membro Honorário)

Profa. Dra. Esther Beyer / UFRGS (Secretária)

Profa. Dra. Jusamara Souza / UFRGS (Tesoureira)

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Liane Hentschke / UFRGS (Presidente)

Prof. Dr. Joel Barbosa / UFBA (Editor)

Profa. Dra. Bernardete Zagonel / UFPR

Profa. Dra. Maura Penna / UFPB

Profa. Dra. Regina Márcia Simão Santos / UNIRIO

DIRETORIAS REGIONAIS

Norte: Profa. Ana Maria Nobre Peixoto / UFPA

Nordeste: Profa. Cristina Tourinho / UFBA

Sudeste: Prof. Dr. Carlos Alberto Storti / UFU

Sul: Sérgio Figueiredo / UDESC

Centro-Oeste: Fernanda A. do Nascimento / UFG

Revista da ABEM, n. 5, setembro 2000.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Anual
ISSN 15182630
1. Música: periódicos

Projeto Gráfico e Diagramação: Marco Veual

Impressão e fotoilustração: ANS

Tragem: 500 exemplares

Periodicidade: Anual

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

SUMÁRIO

Editorial.....	
Métodos de Leitura Cantada: dó fixo versus dó móvel.....	7
Ricardo Goldemberg	
Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical.....	13
Margarete Arroyo	
Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano.....	21
Cynthia Geyer Arrussul dos Santos Liane Hentschke Ney Fialkow	
A presença das raízes culturais na educação musical.....	31
Cristina Rolim Wolffenbüttel	
A educação profissional de música frente à LDB nº 9.394/96.....	39
Sonia Albano Lima	
Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em educação.....	45
José Nunes Fernandes	
Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música.....	59
Sonia Tereza da Silva Ribeiro	
Resenhas	
A música do século XX para os cursos de graduação.....	67
Maria Lúcia Pascoal	
Autores.....	71
Normas para publicação.....	72

EDITORIAL

Este ano a ABEM completa nove anos de existência. Durante este período, muitos esforços têm sido despendidos para fortalecer a Associação que representa os educadores musicais brasileiros. Chegou o momento da ABEM projetar-se além das fronteiras brasileiras, levando aos países vizinhos e aos mais distantes o que é produzido em termos de educação musical no Brasil. Não haveria veículo mais importante para cumprir esta tarefa que as publicações produzidas pela Associação. No entanto, para levarmos o que o Brasil tem de melhor na área precisamos nos modernizar, incorporando técnicas e processos já adotados internacionalmente. Dentro deste espírito, é com imensa satisfação que estamos lançando a Revista da ABEM em sua nova apresentação. A partir de 1999, o recém eleito Conselho Editorial iniciou uma profunda revisão das publicações da ABEM, o que resultou na modificação não só do *layout*, mas principalmente do processo de publicação. A ABEM conta com cinco publicações oficiais: 1) Boletim Informativo; 2) Revista da ABEM; 3) Fundamentos da Educação Musical; 4) Série Teses e; 5) Anais dos Encontros Nacionais. Neste momento, todas as publicações possuem uma Linha Editorial específica com o intuito de abranger o leque de produções acadêmicas e de pesquisa na área de educação musical. O Conselho Editorial também preocupou-se com os procedimentos de seleção dos trabalhos, os quais, segundo as novas normas, são submetidos a consultores *ad hoc* para análise e avaliação. Desta forma, evitamos qualquer tipo de tendenciosidade na seleção dos trabalhos. Todas estas medidas vem ao encontro do compromisso da ABEM em buscar, a cada dia, a difusão da excelência acadêmica, a qual fazem jus os profissionais que atuam na área de educação musical.

Liane Hentschke

Presidente do Conselho Editorial

Métodos de Leitura Cantada: dó fixo versus dó móvel

Ricardo Goldemberg

Resumo - O trabalho apresenta aspectos pedagógicos da habilidade de ler e cantar uma melodia escrita à primeira vista, sem o auxílio de um instrumento musical. Descreve os primórdios dos sistemas de solmização e a sua evolução, atentando para as diferenças e dicotomia entre dois sistemas modernos, conhecidos por "dó fixo" e "dó móvel". Os dois sistemas são comparados, e sugere-se que o sistema móvel de solmização é mais apropriado, quando se tem como objetivo uma educação musical ampla e acessível a todos, ao passo que o sistema fixo se apresenta como uma ferramenta de trabalho mais consistente, em níveis avançados de formação musical.

Um dos objetivos prioritários de uma educação musical ampla, dentro de uma perspectiva tradicional, é o ensino da leitura musical na sua forma cantada. A habilidade de ler e cantar melodias a partir da sua forma escrita é de imensa importância, na formação do musicista, e reveladora de um alto grau de compreensão auditiva. Trata-se de uma atividade psicologicamente complexa, visto que é necessário, primeiro, conceber e formar uma impressão mental do som e, depois, emití-lo de maneira correta.

O estudo sistemático da leitura cantada e sua decorrente problemática pedagógica têm acompanhado a história da música ocidental. Métodos diferentes têm sido propostos desde Guido D'Arezzo, monge beneditino do século XI, mas muita controvérsia sobrevive ainda em nossos dias. Apesar das diferentes metodologias, um ponto comum é a utilização de recursos mnemônicos, em que cada símbolo musical é associado a uma determinada altura ou grau da escala. O objetivo é facilitar o processo de memorização, e a

sua importância já era reconhecida pelos gregos antigos.

Com o desenvolvimento do canto gregoriano e a decorrente utilização de um sistema de notação musical baseado em neumas, a tradição musical do Ocidente deixou de ser oral. Foi com o objetivo de facilitar a leitura musical da época que o monge D'Arezzo propôs a utilização de uma maneira própria de designar os graus da escala. Dessa forma, criou um sistema de solmização que, com algumas modificações, sobrevive

até os nossos dias. Tomando como base o hexacorde, um grupo de seis notas diatônicas com um único intervalo de semitom, e observando a sua ocorrência nas notas iniciais de cada verso de um conhecido hino a São João Batista, D'Arezzo propôs a utilização das sílabas correspondentes ("ut, ré, mi, fá, sol, lá") para compor o seu sistema.

"Quem quer que possa, pela prática, distinguir com clareza as notas iniciais de cada uma destas seis linhas, de forma tal que possa começar com qualquer linha escolhida ao acaso, estará em posição de cantar facilmente estas seis notas todas as vezes que encontrá-las."
(D'Arezzo, in Williams, 1903)

Ut que - ant la - xis,
re - so - na - re fi - bris,
Mi - ra ges - to - rum,
fa - mu - li tu - o - rum,
Sol - ve pol - lu - ti,
la - bi - i re - a - tum,
San - ct - e Jo - han - nes.

Fig. 1 - Hino a São João Batista

O sistema completo utilizava três hexacordes, todos com a mesma estrutura intervalar (tom, tom, tom, semitom, tom, tom), mas com notas iniciais diferentes. Nota de início, nesse caso, deve ser estendida como uma altura musical no sentido absoluto, em que as notas estão associadas a frequências sonoras fixas. Geralmente, essa qualidade é expressa pela utilização das letras A, B, C, D, E, F e G. Na época em questão, os hexacordes utilizados eram o "naturale", que se iniciava em C, o "durum", começando em G, e o "molle", com início em F, este último prevendo a existência de B bemol.

naturale
ut re mi fa sol la

durum
ut re mi fa sol la

molle
ut re mi fa sol la

Fig.2 - Hexacordes em C, G e F

No caso de uma melodia estender-se além da extensão normal do hexacorde, utilizava-se um processo de transição conhecido por mutação. Nesse caso, uma determinada nota funciona como pivô; isto é, chega-se a ela como pertencente a um determinado hexacorde e parte-se da nota pivô como pertencente ao início de um outro hexacorde. Observemos os seguintes exemplos:



Fig.3 -Mutação

Dessa forma, o sistema atendia não são às demandas do sistema modal da época (heptacordal), como se estendia por toda a tessitura vocal.

	<i>durum</i>	<i>naturale</i>	<i>molle</i>	<i>durum</i>	<i>naturale</i>	<i>molle</i>	<i>durum</i>
E							la
D						la	sol
C						sol	fa
B						fa	mi
Bb						fa	mi
A					la	mi	re
G					sol	re	ut
F					fa	ut	
E				la	mi		
D			la	sol	re		
C			sol	fa	ut		
B			fa	mi			
Bb		la	mi	re			
A		sol	re	ut			
G		fa	ut				
F	la	mi					
E	sol	re					
D	fa	ut					
C	mi						
B	re						
A	ut						
G							

Fig.4 - Sistema de Hexacordes

O intervalo de semitom era sempre chamado de “mi-fá”; tratava-se de um importante ponto de referência metodológico na aplicação desse sistema de hexacordes, qualquer que fosse a escala modal.

“Guido era um professor prático e mestre de coro com a intenção de encontrar um sistema acessível de leitura cantada. Os modos dizem respeito ao modo de ser em música, hexacordes à sua execução. Os modos, com a posição variável do semitom, não possuem um marco fixo; ele queria um mecanismo único que pudesse ser aplicado em qualquer que fosse o modo, e o encontrou no hexacorde.” (Scholes, 1943, p.423)

As seis sílabas propostas por Guido não foram as únicas conhecidas na sua época, mas foram elas que se tornaram amplamente difundidas pela Europa, por aproximadamente cinco séculos. No final deste período, outros hexacordes passaram a ser utilizados, mas, finalmente,

o sistema na sua forma original entrou em declínio, devido à gradativa ineficácia com relação às novas complexidades surgidas no processo musical.

Inúmeras adaptações foram propostas, e algumas dessas se incorporaram de forma efetiva. A transição do período modal para o tonal tornou imperativa uma modificação que utilizasse a oitava completa. Uma sétima sílaba - “si” - foi adicionada, transformando o sistema em heptacordal. Subseqüentemente, a sílaba “ut” foi substituída por “dó” (com exceção da França), de entoação mais fácil.

O princípio mais importante do sistema de Guido e dos seus sucessores é o da mobilidade, ou seja, da relatividade das sílabas, com respeito às frequências sonoras fixas. Fala-se em sistema “móvel” ou “relativo”,

quando o modo de designar as notas musicais expressa de forma prioritária as funções melódicas da escala.

Em contrapartida aos sistemas móveis de solmização, músicos franceses criaram, no início do século XVII, o sistema fixo de leitura cantada, na qual utilizavam as mesmas sílabas propostas por Guido D’Arezzo para se referir a frequências sonoras fixas, ou seja: dó (ut) = C, ré = D, mi = E, fá = F, sol = G, lá = A e si = B. A forma pela qual os músicos treinados nesse sistema se tornam proficientes em leitura musical é, sobretudo, a intensa repetição dos sons de cada intervalo, independentemente das sílabas utilizadas. Por exemplo, “dó-lá” é utilizado tanto para C-A como para C-A sustenido (#), C-A bemol (b), C#-A, C#-A#, C#-Ab, Cb-A, Cb-A# e Cb-Ab, representando, portanto, vários tipos de intervalos diferentes.



Fig.5 - DO-LA no sistema fixo de leitura cantada

Hillbrand (1924, p.2) contrapõe os dois sistemas, quando afirma que, com respeito ao sistema móvel, “a maior parte dos professores de voz insistem que é a posição do intervalo na escala e não a qualidade do intervalo que conta”, ao passo que, no sistema fixo, “cada um dos intervalos tem uma qualidade inerente própria e é esta qualidade que importa e não a sua posição na escala”.

Da mesma forma, Willi Apel (1962) diferencia o sistema móvel (dó móvel) do sistema fixo (dó fixo) da seguinte forma:

“Dó móvel - em geral, qualquer sistema de solmização planejado de tal forma que as sílabas possam ser utilizadas em transposição para qualquer tonalidade, em contraposição ao dó fixo, no qual as sílabas correspondem a frequências invariáveis para cada nota.” (Apel, 1962, p. 547)

Em nossos dias, o sistema de solmização móvel de maior impacto, descendente da proposta original de Guido D’Arezzo, é derivado do sistema de tónica sol-fa, que foi desenvolvido por John Curwen na segunda metade do século XIX. O sistema notacional original, no qual não se utilizava o pentagrama, era pouco realístico e foi posteriormente abandonado. Entretanto, a adoção de sílabas

adicionais para indicar as alterações cromáticas mostrou-se um recurso eficaz para o tratamento das tendências melódicas e, dessa forma, foi adotado por Zoltan Kodály em seu conhecido método de educação musical. Alterações cromáticas ascendentes receberam uma sonoridade mais “brilhante”, ao passo que alterações cromáticas descendentes receberam uma sonoridade mais “escura”, conforme explicitado a seguir:

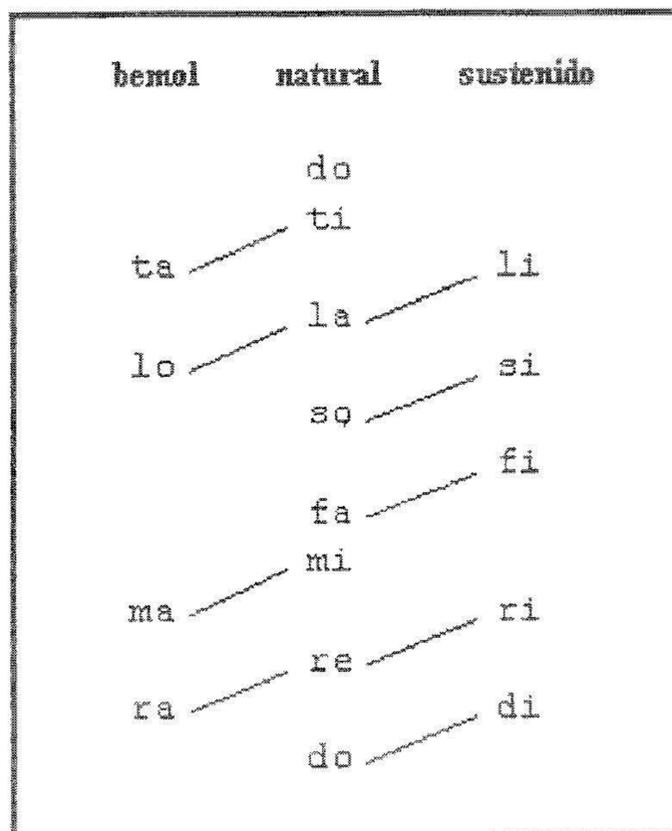
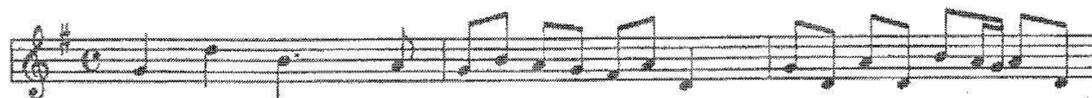
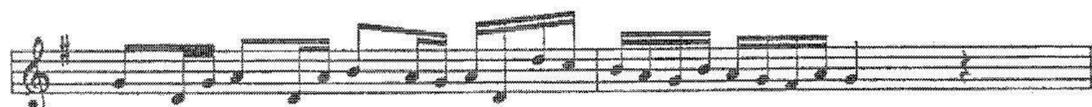


Fig.6 - Sílabas do Sistema de Solmização Móvel

J. S. Bach

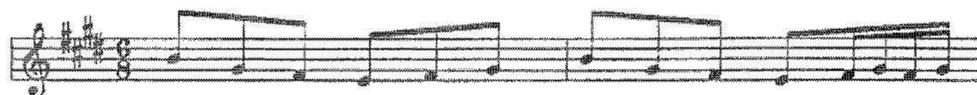


dó móvel: do sol mi re do mi re do ti re sol do sol re sol mi re do re sol
dó fixo: sol re si la sol si la sol fa la re sol re la re si la sol la re



dó móvel: do sol do re sol re mi re do re sol sol fa mi re do mi re do ti re do
dó fixo: sol re sol la re la si la sol la re re do si la sol si la sol fa la sol

Grieg



dó móvel: sol mi re do re mi sol mi re do re mi re mi
dó fixo: si sol fa mi fa sol si sol fa mi fa sol fa sol



dó móvel: sol mi sol la fa la sol mi re do
dó fixo: si sol si do la do si sol fa mi

Com relação ao sistema fixo de leitura cantada, a forma original proposta pelos músicos franceses tem sido sempre utilizada, praticamente sem mudanças de natureza estrutural.

Alguns exemplos do repertório tradicional são indicativos da maneira como são aplicados os dois sistemas:

Fig.7 - Exemplos do Repertório Tradicional; Sistema móvel versus sistema fixo

A polêmica suscitada pela utilização do sistema móvel de solmização *versus* o sistema fixo tem sido objeto de contínua controvérsia entre educadores musicais. Em diversas ocasiões, os dois sistemas têm sido objeto de comparação e as respectivas vantagens (e desvantagens) apresentadas.

Os defensores do sistema fixo argumentam que é necessário memorizar um número muito grande de sílabas no sistema móvel de solmização (17 sílabas), que musicistas tendem a se tornar desatentos à presença de sustenidos e bemóis na tonalidade, e que o sistema móvel é inapropriado para utilização em música atonal. Por outro lado, os defensores do sistema móvel argumentam que o sistema fixo requer a completa separação entre a análise funcional e a leitura cantada, que o ato de transpor é muito complicado nesse sistema, e que passagens modulatórias podem passar despercebidas pelos musicistas.

Um fator agravante na controvérsia é que existem mé-

todos diferentes dentro dos referenciais de cada um dos sistemas descritos acima. Por exemplo, esse é o caso da utilização de numerais, que é um sistema móvel, ou o caso da utilização de letra (*letter-names*), que é um sistema fixo.

De uma forma bastante genérica, os Estados Unidos e a Grã-Bretanha adotaram o sistema móvel de solmização, enquanto os países da Europa Continental adotaram o sistema fixo. No Brasil, apesar da existência de episódios isolados no sentido de promover a utilização de sistemas móveis, a tradição européia é dominante.

Apesar de essa polêmica a respeito da utilização dos dois sistemas de leitura cantada estar longe de ser resolvida, uma solução conciliatória é aquela que parte do princípio de que os objetivos para a aplicação de cada um desses sistemas diferem. Roe (1970, p.158), ao tratar da leitura musical em atividades corais, afirma que o sistema fixo é uma ferramenta excelente para o aprendizado da leitura cantada, mas que a sua aplicabilidade

de no sistema escolar é duvidosa. O sistema móvel de solmização aparenta ser mais apropriado, quando se tem como objetivo uma educação musical ampla e acessível a todos. Por outro lado, é possível que as bases do sistema fixo - ou seja, a memorização dos sons dos intervalos - ofereçam uma ferramenta de trabalho indispensável em níveis mais avançados de formação musical.

A leitura cantada é uma área do conhecimento musical carente de entendimento, porque aquilo que ocorre na mente, quando se desempenha tarefas musicais específicas, ainda não foi claramente determinado. Independentemente do método de leitura musical utilizado, o desafio de ler e cantar melodias a partir da sua forma escrita é um processo complicado; essa dificuldade é uma das principais razões pelas quais o objetivo básico de uma educação musical tradicional, que é o de produzir uma sociedade musicalmente literata, tem se mostrado praticamente impossível de ser alcançado em diversas sociedades.

Referências Bibliográficas

- APEL, Willi (Ed.). *Harvard dictionary of music*. Cambridge, Harvard University Press, 1962.
- BUCHANAN, Walter. *Comparison of fixed and movable solfege in teaching sight singing from staff*. (Tese de doutorado). Universidade de Michigan, 1946.
- HILLBRAND, Earl K. *Measuring ability in sight singing*. Ann Arbor, Edward Brothers, 1924.
- MORE, Bruce. Sight singing and ear training at the university level. *The Choral Journal*, pp.9-21, março de 1995.
- PHILIPS, Kenneth H. Sight singing: where have we been? where are we going?, *The Choral Journal*, pp. 11-17, fevereiro de 1984.
- ROE, Paul F. *Choral music education*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1970.
- SCHOLES, Percy .A. (Ed.). *The Oxford companion to music*. New York, Oxford University Press, 1943.
- WILLIAMS, Charles F.A.. *The story of notation*. London, Walter Scott, 1903.

Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical¹

Margarete Arroyo

Resumo: Este artigo trata de reflexões resultantes da pesquisa que empreendi entre 1995 e 1999, cujo campo investigativo foi a relação entre educação musical e cultura. Propus lançar um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical em contextos social e culturalmente diversos. O estudo, etnográfico, aconteceu em dois cenários social e culturalmente diferenciados de ensino e aprendizagem de música: o ritual do *Congado* e o *Conservatório de Música*, ambos localizados na cidade de Uberlândia, MG. A convivência com congadeiros, professores e estudantes constituiu-se em uma experiência heurística significativa para uma compreensão mais densa de questões presentes nos discursos de educadores musicais, tais como: “considerar o contexto sociocultural dos alunos” ou “partir da experiência dos alunos”. No texto são discutidos dois pontos relativos a esse adensamento: o que vem a ser lançar um olhar antropológico sobre práticas de educação musical e qual a relevância desse olhar para a Educação Musical.

Em pesquisa realizada entre 1995 e 1999, delimito o estudo a dois contextos em que ensino e aprendizagem de música acontecem: o ritual que envolve a Festa do Congado e o Conservatório de Música, ambos localizados na cidade de Uberlândia, MG². Essa delimitação decorreu do estranhamento que me causou a Festa do Congado, quando pela primeira vez a presenciei.

“Era 1993, e eu, educadora musical, recém chegava de mudança a Uberlândia. Esse estranhamento estava diretamente vinculado à minha história de vida em outro contexto urbano (São Paulo) e em outro mundo musical, o mundo escolar e acadêmico ao qual o Conservatório se vincula.

O mais impressionante para mim naquela primeira experiência de uma Festa de Congado foi um grupo de cerca de oito meninos posicionados em círculo, vestidos com seus uniformes³ coloridos, com ripiliques à mão, dançando no pátio da igreja em meio aos batidos dos outros congadeiros homens. Ampla audiência circundava todos e tomava conta do adro e seus arredores, na manhã ensolarada do domingo de Festa. Os meninos tocavam e dançavam ao mesmo tempo.

Os batidos nas caixas eram fortes e seguros, e mesmo pequenos para o tamanho dos instrumentos, os meninos movimentavam para cima e para baixo os ripiliques, acompanhando os movimentos de pernas que igualmente subiam e desciam em grandes saltos. O envolvimento intenso, o corpo solto e a expressão de prazer impressionaram-me e, de imediato, lembrei-me da relação de crianças com o fazer musical em outra situação já co-

nhecida: as aulas de música em escolas. E o que me veio à mente foi ausência comum de envolvimento, corpos retraídos e expressões de tédio.

Meu olhar sobre os meninos congadeiros foi de educadora musical, um olhar interessado em entender a relação entre aprendizes e fazeres musicais em contextos de ensino e aprendizagem escolares e não escolares. Mas era também um olhar romântico sobre o fazer musical dos congadeiros, e um olhar descrente sobre o fazer musical na instituição escolar, olhares que foram se transformando durante a pesquisa, através do exercício antropológico de familiarização e estranhamento.” (Arroyo, 1999, p. 19)

Nas últimas três décadas, as reflexões e práticas da Educação Musical escolar/acadêmica⁴ têm sido permeadas por te-

¹Uma primeira versão desse texto foi apresentada em forma de comunicação de pesquisa no VIII Encontro Anual da ABEM, Curitiba, 1999.

² Pesquisa realizada no programa de Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, da UFRGS - sob a orientação da professora Dra. Maria Elizabeth Lucas.

³ As palavras destacadas referem-se ao vocabulário e expressões utilizados pelos congadeiros, professores e estudantes dos cenários pesquisados.

⁴ A qualificação escolar/acadêmica refere-se a reflexões e práticas da Educação Musical quer nos espaços escolares (Ensino Básico e Escolas específicas de Música), quer no espaço acadêmico-científico (Ensino Superior e Pesquisas).

máticas referentes a uma postura mais relativizada, tendo em vista os diferentes contextos sociais e culturais em que a educação musical é praticada. Nesse sentido, idéias como “considerar o contexto social e cultural dos alunos” e “partir da experiência dos alunos” são constantes nos discursos e preocupações dos educadores musicais. Se essas idéias foram trazidas à prática docente para, entre outras razões, tornar as aulas de música mais significativas, ou por ser uma tendência cuja origem não se sabe com clareza, um aspecto relevante é a necessidade de compreender o que fundamenta essas idéias. O que tenho em mente com essa compreensão é uma prática docente mais consciente das próprias ações.

Neste artigo, abordo dois pontos referentes à citada fundamentação, fundamentação esta que compõe teoricamente a pesquisa mencionada. Esta última, por seu lado, está inserida no campo investigativo da relação entre educação musical e cultura. Sendo a cultura - ou, mais especificamente, a diversidade cultural - o objeto de estudo da Antropologia, propus lançar um olhar antropológico sobre práticas de educação musical.

O primeiro ponto abordado refere-se ao que vem a ser lançar um olhar antropológico sobre práticas de educação musical; o segundo, refere-se à relevância desse olhar para a educação musical, como prática cotidiana e como área acadêmica de conhecimento⁵. Antes, porém, de adentrar esses tópicos, faço uma breve descrição da pesquisa que contextualiza essas reflexões.

Descrição da pesquisa

O *Congado*, prática afro-católica de louvação a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, foi constatado no Brasil desde o século XVIII e em Uberlândia desde o final do século passado. O ritual acontece anualmente, de setembro a novembro, e mobiliza parte significativa da população afro-brasileira da cidade (cerca de 25% da população total). Vários grupos, chamados *ternos*, constituem a *Festa do Congado*, cada qual com seus cantos, danças, instrumentos musicais, *batidos* e vestimentas próprias. Crianças, adolescentes e adultos das classes populares compõem esses *ternos*, muitos deles mantidos por uma mesma família ao longo de várias gerações.

O modelo interpretativo do *Congado* foi baseado em Leach (1992), segundo o qual o ritual veicula mensagens fundadas em um mito que ordena e dá sentido às ações dos participantes. A contraposição de culturas, de etnias e a construção de identidades como mensagens rituais são comunicadas no *Congado*, por meio de “uma multiplicidade de canais sensoriais” (Leach, 1992, p.60), verbais ou não, concorrendo todos para recriar e atualizar o ritual.

O *Conservatório* de Uberlândia, fundado em 1957, é parte de uma rede de doze escolas públicas de música em funcionamento no estado de Minas Gerais, atendendo milhares de estudantes dos 7 anos à terceira idade. A unidade de Uberlândia tem matriculados mais de 3.000 alunos. Se tradicionalmente essa escola era freqüentada pelos filhos da elite da cidade, nos últimos anos seus estudantes são oriundos de dife-

rentes classes sociais, incluindo uma significativa parcela de afro-brasileiros. Além das aulas, o *Conservatório* tem vários grupos instrumentais, como uma orquestra, uma banda, grupos de música popular, conjuntos de câmara e corais.

Interpretei o *Conservatório de Música* como uma instituição escolar, conceitualizando “instituição” segundo a antropóloga Mary Douglas (1998). A autora argumenta que as instituições estão baseadas em analogias naturalizantes, que lhes conferem legitimidade. Considerando que a instituição *Conservatório* está fundada em analogias constitutivas da cultura ocidental, legitimadas em oposições, tais como espiritual *versus* material, esquerdo *versus* direito, corpo *versus* mente, empreendi a análise do contexto a partir de três eixos interpretativos da idéia de *mudança*, repetidamente presente nas falas e ações de professores, estudantes e direção da escola: *mudança* no âmbito das analogias naturalizantes, representada em oposição à permanência e alinhada à modernidade; *mudança* em contraposição à representação largamente difundida dos *Conservatórios* como instituições estáticas; e a articulação entre *mudança* e representações sociais sobre o fazer musical no contexto do *Conservatório*.

Tendo por pressupostos que há diferentes concepções de música e de fazeres musicais, mesmo no âmbito de um mesmo meio social, e que essas concepções são determinantes nas práticas de ensino e aprendizagem de música, a questão central que me conduziu na investigação entre os congadeiros e entre os professores e estu-

⁵ Quando a expressão Educação Musical vier escrita com as letras iniciais maiúsculas, refere-se à Educação Musical como campo acadêmico de conhecimento, tal qual a Antropologia ou a Etnomusicologia. Quando essa expressão vier escrita com todas as letras minúsculas, refere-se à educação musical enquanto prática.

dantes foi o desvelamento de representações sociais sobre o fazer musical nos dois contextos. Busquei, com esse foco, compreender a relação entre as representações sociais sobre fazer musical e práticas de ensino e aprendizagem musical, em cada cenário.

A compreensão do sentido desse foco passa pela definição de conceitos centrais na pesquisa: representações sociais, cultura, fazer musical e práticas de ensino e aprendizagem.

Representação social é um conceito sócio-antropológico capaz de tratar mais densamente o que no senso comum denominamos concepções. As representações sociais são uma forma de saber conceitual e prático, construído e compartilhado coletivamente a partir das interações sociais. As representações sociais edificam a realidade, sendo compreendidas no senso comum como formas naturalizadas de significado. Em outras palavras, estruturadas socialmente, quando naturalizadas, acabam por estruturar a própria sociedade, ou seja, reproduzimos concepções, crenças, valores e práticas como se elas fossem inquestionáveis, quando na verdade são resultado da elaboração de grupos humanos, em determinadas situações históricas⁶.

O conceito de cultura é central quer na Antropologia, quer na Etnomusicologia - disciplina que estuda antropologicamente as músicas e os fazeres musicais das sociedades -, à qual faço muitas referências. De acordo com a etnomusicóloga Maria Elizabeth Lucas, cultura seria o "ponto de intersecção", o "espaço interdisciplinar" entre Etnomusicologia e Educação

Musical (Lucas, 1995b, p. 11).

No âmbito da pesquisa, adoto a interpretação de cultura do antropólogo Clifford Geertz, que a concebe como uma prática social "essencialmente semiótica", "uma teia de significados" constituídos nas interações sociais (Geertz, 1989, p.15). Esses significados são "continuamente produzidos, reproduzidos e revisados nos diálogos" dos atores sociais, como completam Tedlock e Mannheim (1995, p.2). Essa conceituação de cultura permite afirmar que as representações sociais são também produzidas, reproduzidas e revisadas nos diferentes contextos culturais.

O sentido da expressão "fazer musical", neste estudo, abrange mais do que modalidades de ação musical, conforme seu significado em parte da literatura. David Elliott (1995, p.40), filósofo da educação musical, por exemplo, define fazer musical (*music making* ou *musicing*) como "executar, improvisar, compor, fazer arranjo, reger", além de "ouvir". Entretanto, se as ações musicais forem consideradas envolvendo um complexo de aspectos, desde os produtores das ações, o que eles produzem, como e por quê, e todo o contexto social e cultural que dá sentido às próprias ações musicais, a expressão "fazer musical" carece de uma definição mais densa. Recorri, então, ao etnomusicólogo John Blacking, para quem "o fazer musical é uma espécie de ação social com importantes consequências para outros tipos de ações sociais. 'Música' é não apenas reflexiva; ela é também generativa tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana" (Blacking, 1995, p. 223).

"O fazer musical e um senso de musicalidade das pessoas são resultado da interação interpessoal com ao menos três conjuntos de variáveis: sons ordenados simbolicamente, instituições sociais e uma seleção de capacidades cognitivas e sensorio-motoras disponíveis do corpo humano." (Blacking, 1992, p. 305)

Assim, referências ao fazer musical nos cenários pesquisados compreendem: atores sociais, as músicas que produzem e/ou consomem, como "sons ordenados simbolicamente", as representações sociais que lhes dão sentido, bem como executar, improvisar, compor, ouvir e outras ações. E mais: o fazer musical como "*prática significativa*", pois não apenas "comunica ou expressa significados pré-existentes, mas 'posiciona sujeitos' em um processo de semiosis" (Middleton, 1990, p. 165-italico no original). Nesse sentido, o fazer musical é reflexivo e generativo, como apontou Blacking.

Quando recorro ao termo "práticas de ensino e aprendizagem musical", refiro-me ao sentido de "prática significativa", segundo Middleton. Assim, práticas de ensino e aprendizagem de música são muito mais do que ações musicais acompanhadas dos tradicionais elementos pedagógicos que compõem a educação escolar/acadêmica: objetivos e conteúdos. As práticas de ensino e aprendizagem musical, como reprodutoras e produtoras de significados, conferem ao ensino e aprendizagem de música um papel de criador de cultura (compreendida segundo Geertz).

Dessa breve descrição da pesquisa na qual localizei os cenários de estudo, destaquei seus pressupostos, sua questão central e seu referencial teórico, restando apenas citar a metodolo-

⁶Essa definição é resultado de uma reconstituição do sentido de representação social feita por mim, a partir de Durkheim (1994), Sperber (1985); Berger e Luckmann (1985); Moscovici (1988); Magnani, (1986). (Ver Arroyo, 1999, p.24-28)

gia de investigação. Recorri, nesse caso, ao estudo etnográfico, que me levou à convivência no cenário do ritual do Congado e no interior do Conservatório de Música, observando e interagindo com os atores sociais, familiarizando-me com suas visões de mundo e de fazer musical, a partir do exercício antropológico de familiarização e estranhamento.

No Congado, o material etnográfico, articulado com o modelo teórico, revelou que o fazer musical desempenha papel de destaque no ritual. Tocar, cantar, dançar e criar são práticas musicais permeadas pelo sagrado, pela devoção aos santos, pela manutenção de identidades. Essas representações conferem sentido ao ensino e aprendizagem de música observados nos dois *ternos* de *Marinheiro*⁷, grupos em que concentrei o trabalho de campo.

No Conservatório de Música, a interpretação do material etnográfico desvelou que as práticas culturais são marcadas por uma tensão entre permanência e *mudança*. De um lado, a permanência de práticas *musicais eruditas* europeias; de outro lado, a *mudança*, com a inserção cada vez maior da *música popular* no currículo da escola.

O que vem a ser lançar um olhar antropológico sobre práticas de educação musical

Os estudos que relacionam música e cultura (Etnomusicologia, Sociomusicologia) têm reportado serem os espaços escolares de educação musical apenas mais um dos inúmeros contextos presentes no cotidiano das sociedades, urbanas ou não, onde experiências de ensino e aprendizagem de música

têm lugar (MENC, 1985). Essa literatura tem influenciado reflexões recentes sobre o campo de estudo da Educação Musical. Segundo o educador musical alemão Rudolf-Dieter Kraemer, a "análise e campo de atuação" da Pedagogia Musical comporta diferentes situações, tais como: educação escolar e não escolar, aulas particulares e institucionais (Kraemer, 1995, p.164). A educadora musical americana Estelle Jorgensen defende uma visão mais ampla da educação musical em face do reconhecimento de ela acontecer "nos lugares mais inesperados", não estando, portanto, restrita aos espaços escolares (Jorgensen, 1997, p. xiii).

Quando se considera essa visão ampliada do campo de atuação da Educação Musical, as contribuições da Antropologia podem ser relevantes. Então, o que significa lançar um olhar antropológico sobre práticas de educação musical?

Como foi mencionado anteriormente, o objeto de estudo da Antropologia é a cultura, a diversidade cultural; e mais: os significados dos diversos comportamentos humanos, enquanto "arranjos diferentes, particulares" (Magnani, 1996, p. 15). Para o olhar antropológico, o que importa são os significados locais, isto é, como cada agrupamento humano confere sentido às suas práticas culturais, incluindo aí as músicas. Assim, os significados dos fazeres musicais devem ser considerados em relação aos contextos socio-culturais e aos processos de interação social que lhes deram origem. Em outras palavras, o olhar antropológico é relativizador, porque considera que todas as práticas culturais são particulares e, portanto, igualmente relevantes.

No caso da pesquisa que empreendi, o objeto de estudo é caracterizado pela presença de dois contextos social e culturalmente diversos, situados em um mesmo espaço urbano - Congado e Conservatório, Uberlândia. Cada um está atrelado a redes culturais, sociais, educacionais e musicais diferenciadas, o que implica em práticas particulares de ensino e aprendizagem de música.

O ensino e a aprendizagem de música no Congado estão articulados com um contexto ritual que os particulariza. Ensinar e aprender os *batidos das caixas*, a *dança*, o canto significa ensinar e aprender a ser congadeiro. As crianças, imersas desde muito pequenas nesse contexto, apropriam-se desse saber musical pela observação, imitação, experimentação e escuta.

Como em outras culturas musicais orais, o fazer musical congadeiro é reconhecido e valorizado por seus praticantes como sendo auditivo, visual e tátil. Não há, entre congadeiros, quem especificamente ensine. Mantendo uma prática coletiva de ensino e aprendizagem de música, aprende-se a bater caixas e a cantar sem que isso seja necessariamente ensinado. A condição de estar naquele contexto implica em estar aprendendo, ou, como diz Carlos Rodrigues Brandão, "tudo no ritual ensina" (Brandão, 1984).

O ensino e a aprendizagem de música no Conservatório estão articulados com o contexto escolar e com uma tradição musical que também os particulariza. Ligados na origem a uma possibilidade de fazer musical - o erudito europeu -, processos de conflitos e negocia-

⁷ Os outros *ternos* são *Moçambiques*, *Congos*, *Marujos*, *Catupés*.

ções levaram à inserção de outra cultura musical nessa escola: a *música popular*. A análise dos dados da pesquisa permitiu interpretar que o contexto é marcado pela dualidade permanência e mudança. Se, por um lado, a prática da *música popular*, de tradição oral, é indício de mudanças, a hegemonia das práticas ligadas à *música erudita* sinalizam para a manutenção de determinadas competências musicais: valorização da individualidade e do domínio de códigos musicais escritos. O contexto escolar, marcadamente letrado, reforça esta última competência. No Conservatório, os papéis de quem ensina e de quem aprende são bem distintos, e a sala de aula é valorizada como sendo a situação privilegiada de ensino e aprendizagem.

Focalizar as representações sociais sobre o fazer musical atuantes em cada contexto possibilitou perceber que cada um é regido por uma lógica própria, que cria significados particulares. O olhar antropológico procura desvelar essas lógicas, com o objetivo de ampliar o discurso humano, como ressalta o antropólogo Geertz (1989, p. 24).

As temáticas “considerar os contextos socioculturais dos alunos” e “partir da experiência dos mesmos”, recorrentes entre educadores musicais, encontram fundamentação conceitual nessa abordagem antropológica de práticas de ensino e aprendizagem musical. A relevância pedagógico-musical de se “considerar os contextos socioculturais dos alunos” significa antropologicamente reconhecer que esses alunos estão inseridos em redes particulares de significado, que sinalizam para suas visões de mundo (de mú-

sica, de fazer musical, de aprender música). “Partir da experiência dos estudantes” significa, antropologicamente, acolher o que lhes é familiar e, portanto, significativo. Contudo, é preciso ter cuidado para não ficar limitado a considerar a experiência do aluno apenas com o objetivo de alcançar o que o sistema escolar considera que eles deveriam saber. A experiência extra-escolar dos alunos deve ser valorizada como visão de mundo. Um exemplo da postura limitada citada é a própria inclusão da música popular (experiência musical predominante de grande parte dos estudantes nas sociedades urbanas contemporâneas) em contextos de ensino e aprendizagem tradicionalmente atrelados à música erudita. Isso muitas vezes ocorre somente como uma ponte para se chegar aonde o sistema escolar considera como de valor: a música erudita. Se o olhar antropológico tem por finalidade, segundo Geertz, a “ampliação do discurso humano”, “considerar o contexto sociocultural dos estudantes” e “partir de suas experiências” é possibilitar a troca de experiências no grupo social que constitui uma turma (estudantes e professores) e, conseqüentemente, a ampliação dessas experiências para cada membro do grupo – incluindo os professores, que levam também suas experiências à turma e aprendem com seus alunos.

A relevância do olhar antropológico para a Educação Musical

No segundo ponto de reflexão, discuto três aspectos: (1) revisões e ampliações de concepções e práticas consagradas da Educação Musical; (2) possibilidade de educadores musicais transformarem suas percepções sobre o que considerar como

situações e práticas de ensino e aprendizagem musical; e (3) um papel mais relevante da Educação Musical no contexto acadêmico-científico.

O campo escolar e acadêmico da Educação Musical tem sido dominado por uma visão centrada na lógica européia. Um olhar antropológico sobre práticas de educação musical contextualizadas em outras sociedades desvela outras possibilidades, ao focalizar as pessoas que produzem essas práticas e o que é valorizado localmente como música, como competência musical e como ensino e aprendizagem musical. É preciso considerar também as profundas modificações na produção e recepção das músicas, nas últimas décadas, e o impacto dessas modificações nos modos de apreensão dessas músicas. Considerar esses aspectos possibilita revisar e ampliar concepções e práticas consagradas da Educação Musical.

A relação entre estudo etnomusicológico, sociedade contemporânea e hegemonia cultural, feita por Lucas contribui, para esclarecer a relevância do olhar antropológico para a Educação Musical e sua necessária ampliação conceitual e prática:

“A experiência reflexiva advinda da concepção de trabalho etnomusicológico traz para a pesquisa musical um dos temas mais sensíveis da cultura ocidental neste fim de século que é o da sua necessidade premente de encontrar formas de conviver com a diferença e reconhecer os limites das suas pretensões a modelo universal de organização social e intelectual.” (Lucas, 1995a, p.18)

A revisão da hegemonia da cultura européia, em face das características da sociedade contemporânea, entre elas a necessidade de conviver e valorizar as diferenças, é acrescida do que José Jorge de Carvalho, an-

tropólogo e etnomusicólogo, denomina “transformações da sensibilidade musical contemporânea”:

“Nesse fim de século, a maior parte da produção intelectual recente sobre música ainda se encontra ou na análise e interpretação das estruturas musicais e suas relações com o contexto social em que circula; ou ainda na crítica (acadêmica, estética ou ideológica) das tendências da criação musical atual, seja popular ou erudita; ou ainda (e essa tendência é quase hegemônica no caso da música popular) nos processos de produção e difusão dos gêneros musicais e de seus ícones em escala global. Ainda que muito importantes, esses estudos musicológicos, etnomusicológicos e sociomusicológicos raramente tocam nos dilemas da sensibilidade musical face a tantas e tão freqüentes inovações tecnológicas que afetam diretamente o lugar da música para o indivíduo e para a sociedade nesse fim de milênio. E justamente na medida em que essas mudanças ocorrem a uma velocidade vertiginosa, parece-me de suma importância diagnosticar seu impacto, sobretudo naquelas pessoas cuja sensibilidade musical está se formando (...) Isso implica não somente uma revisão de posições estéticas e analíticas, mas também um reconhecimento de que a hierarquia de valores e o quadro geral das hegemonias no mundo modificou-se dramaticamente nas décadas recentes”... (Carvalho, 1999, p. 54)

Pelo visto, revisões e ampliações do campo conceitual e prático da Educação Musical são condições fundamentais para seu amadurecimento como campo de conhecimento acadêmico-científico e como prática escolar.

Na pesquisa que realizei, adotei o método etnográfico, que é caracterizado pela inserção do pesquisador nos cenários de estudo e pela interação prolongada com as pessoas que ali vivem. Outro aspecto marcante desse método é o deslocamento cultural.

No meu caso, o deslocamento cultural aconteceu com a inserção no contexto do Congado, que me era estranho. Esse

deslocamento proporcionou-me desvelar um fazer musical e práticas de ensino e aprendizagem de música particulares. Mas ele proporcionou-me, também, a transformadora experiência de estranhar o que eu considerava familiar: o Conservatório de Música. Essa experiência transformadora implica em ver além do que “se tornou tão familiar que já não nos chama mais a atenção” (Hutmacher, 1995, p. 51).

No Conservatório, a familiar valorização da sala de aula como local privilegiado de ensino e aprendizagem, a forte distinção entre quem ensina e quem aprende e os códigos escritos como competência musical dominante impedem que se valorizem outras práticas que ali acontecem. Entretanto, essas práticas desvalorizadas localmente constituem veículos de ensino e aprendizagem de música. Refiro-me à aprendizagem oral, tátil, visual e corporal, que também está presente no contexto dessa escola, bem como à ruptura com a centralidade do professor como fonte privilegiada de conhecimento. No pátio do Conservatório, alunos aprendem com alunos, professores aprendem com seus pares e com seus alunos, estudantes aprendem em apresentações e concursos, todos aprendem música no seu cotidiano externo ao dia-a-dia escolar.

Esse jogo antropológico de viver o estranho e estranhar o familiar, promovido pelo deslocamento cultural, torna-se um exercício transformador na maneira de perceber a realidade, pois amplia a percepção. Assim, um segundo aspecto sobre a relevância do olhar antropológico para a Educação Musical está na possibilidade de educadores musicais transformarem suas percepções sobre o que consi-

derar como situações e práticas de ensino e aprendizagem de música.

Ao iniciar a pesquisa, eu intuía que aprender música deveria ter uma dimensão muito maior do que aquela valorizada por minha formação escolar e acadêmica - dimensão eminentemente técnica. Afinal, como observa o sociólogo francês Michel Bozon, a música é um “fenômeno transversal que varre todos os espaços de uma sociedade” (1984, p. 251). Se ela tem essa presença marcante, ela deve atuar além das suas técnicas, aspecto que tem sido apontado pela literatura etnomusicológica e sociomusicológica. Vale observar, também, que onde há práticas musicais, há práticas de ensino e aprendizagem musical.

Apesar de esses dados terem alcançado o campo da Educação Musical, tornando consensual a necessidade de se considerar o contexto cultural onde ensino e aprendizagem acontecem, uma compreensão mais aprofundada do porquê dessa consideração carece ser efetivada, como mencionei anteriormente. O olhar antropológico permite esse aprofundamento, pois seu objeto de estudo é a cultura e a diversidade cultural.

No estudo que empreendi, a análise do material etnográfico, interpretado antropológicamente, permitiu desvelar a estreita relação entre cenário sociocultural, fazer musical e ensino e aprendizagem de música. Mostrou também que essa relação é de mão dupla, isto é, o fazer musical e o ensino e aprendizagem de música são não apenas constituídos pelo contexto sociocultural, mas participam na constituição desse contexto.

Aqui, chego ao terceiro e último aspecto a ser observado: essa relação dialética confere ao campo da Educação Musical um papel mais relevante no cenário acadêmico, à medida que as práticas de ensino e aprendizagem de música participam ativamente da "criação da vida social", conforme Anthony Seeger destaca a respeito do fazer musical dos índios Suyá (1988, p. 83).

Conclusão

O olhar antropológico que procurei lançar sobre o ensino e aprendizagem de música no *Congado* e no *Conservatório* mostrou estarem seus atores inseridos em mundos musicais contextualizados culturalmente. Mas esses contextos não são estáticos. Eles estão em constante movimento de criação e recriação de significados. Os congadeiros dos ternos de Marinheiro criam um novo canto a cada ano, recriando e atualizando os significados rituais da Festa do Congado; estudantes e professores do Conservatório recriam as chamadas música erudita e música popular no cenário da escola. Congadeiros,

professores e estudantes estão inseridos no cenário global contemporâneo, sinteticamente descrito por José Jorge Carvalho.

Se cultura é entendida como uma rede de significados, de acordo com Geertz (1989), as práticas de educação musical, escolares ou não escolares, são espaços de criação e recriação de significados e, portanto, de cultura. Nesse sentido, educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade. Essa interface da educação musical com a cultura encontra, na Antropologia, uma sustentação teórica capaz de desvelar à área um novo sentido, como prática cotidiana e como área acadêmica de conhecimento⁸.

Muitos desafios devem ser vencidos, para que a Educação Musical, como prática e como campo reflexivo, alcance um grau de maturidade como área de conhecimento. Alguns desafios foram citados ao longo do texto, mas considero que o mais premente é a formação

inicial e continuada de educadores musicais. A aposta é na real possibilidade da transformação do olhar, a partir de exercícios antropológicos baseados na vivência do estranho e no estranhamento do familiar (veremos além do que estamos habituados a ver), na percepção de significados locais e na valorização da diversidade cultural e das diferenças. Currículos menos tecnicistas e mais socioculturalmente sustentados são necessários. Entretanto, ao pôr em prática esses procedimentos, somos barrados por questões como a falta de adequação e de atualização da infra-estrutura das instituições de formação superior, além de carência quase total, em língua portuguesa, da literatura musicológica (etnomusicológica, sociomusicológica, histórica, pedagógica). Infelizmente, esses futuros educadores musicais estão tendo acesso a reflexões mais recentes na área a partir de textos que citam essa literatura, ao invés de terem acesso direto a ela. Considero esse aspecto um dos mais graves desafios no momento, pois o diálogo com o pensamento de outros é também um exercício de ampliação na visão de mundo.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Porto Alegre, CPG-Música, UFRGS, 1999. (Tese de Doutorado)
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- BLACKING, John. The biology of music-making. In: MYERS, Helen (ed.) *Ethnomusicology: an introduction*. Nova York, Macmillan Press, pp. 301-314, 1992.
- BLACKING, John. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago, University of Chicago Press, 1995.

⁸ Essas considerações foram sintetizadas de modo claro e valioso em comentário feito pela prof. Dra. Elizabeth Travassos, antropóloga e etnomusicóloga, por ocasião de minha defesa de tese, quando a professora foi um dos membros da banca. Segundo Travassos, a Educação Musical ganhará "fôlego teórico, fertilizando-se no contato com outras ciências sociais" (agosto de 1999).

- BOZON, Michel. Pratiques musicales et classes sociales: structure d'un champ local. *Ethnologie Française*, v. 14, n. 3, pp. 251-264, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas, Papirus, 1984.
- CARVALHO, José Jorge de. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes Antropológicos*, v. 5, n. 11, pp. 53-91, 1999.
- DOUGLAS, Mary. *Como as instituições pensam*. São Paulo, EDUSP, 1998.
- DURKHEIM, Émile. Representações individuais e representações sociais. In: Durkheim, E. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo, Ícone, 1994.
- ELLIOTT, David. *Music Matters: a new philosophy of music education*. Oxford, Oxford University Press, 1995.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Guanabara/Koogan, 1989.
- HUTMACHER, Walo. Uma viragem no sentido da qualidade: as práticas escolares revisitadas. In: NÓVOA, A. (coord.) *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa, Dom Quixote, pp. 48-76, 1995.
- JORGENSEN, Estelle R. *In search of music education*. Urbana, University of Illinois Press, 1997.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. In: MAAS, George (org.) *Musikpädagogische Forschung*. Vol. 16. Essen, Verlag Die Blaue Eule, pp. 146-172, 1995.
- LEACH, Edmund. *Cultura e comunicação*. Lisboa, Edições 70, 1992.
- LUCAS, Maria Elizabeth. Etnomusicologia e Educação Musical: perspectivas de colaboração na pesquisa. *Boletim do NEA - Núcleo de estudos avançados - Educação Musical*, v. 3, n. 1, pp. 9-15, 1995a.
- LUCAS, Maria Elizabeth. Etnomusicologia e globalização da cultura: notas para uma epistemologia da música no plural. *Em Pauta*, v. 6/7, n. 9/10, pp. 16-21, 1995b.
- MAGNANI, José G. C. Discurso e representação, ou de como os baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, Ruth (org.) *A aventura antropológica*. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, pp. 127- 140, 1986.
- MAGNANI, José Guilherme e TORRES, Lilian de Lucca (orgs.). *Na Metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo, Edusp/Fapesp, 1996.
- MENC - Music Educators National Conference. *Becoming human through music - The Wesleyan Symposium on the perspectives of social anthropology in the teaching and learning music*. Reston, Vi., Music Educators National Conference, 1985.
- MIDDLETON, Richard. *Studying popular music*. Milton Keynes, Open University Press, 1990.
- MOSCOVICI, Sergei. Notes towards a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, v.18, pp. 211-250, 1988.
- SEEGER, Anthony. *Why Suyá sing: a musical anthropology of an Amazonian people*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- SPERBER, Dan. Anthropology and psychology: towards an epidemiology of representations. *Man, Journal of the Royal Anthropological Institute*. (New series), v. 20, pp. 73-89, 1985.
- TEDLOCK, Dennis e MANNHEIM, Bruce (eds.) *The dialogic emergence of culture*. Urbana, University of Illinois Press, 1995.

Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano

Cynthia Geyer Arrussul dos Santos

Liane Hentschke

Ney Fialkow

RESUMO: A carência de estudos especializados sobre avaliação na área de Educação Musical, especialmente no que concerne à avaliação da execução musical, é indicativa de uma importante lacuna na formação pedagógica do professor de instrumento. Este artigo tem como objetivo abordar a avaliação da execução musical a partir de um estudo realizado com professores de piano, o qual visou estabelecer em que bases pedagógicas ocorre a avaliação dos professores, e também apontar áreas de concordância e discordância entre o discurso e a prática pedagógica observada. A análise da avaliação foi realizada a partir do referencial teórico da Teoria de Desenvolvimento Musical de Swanwick, com o objetivo de verificar quais as dimensões de crítica musical que foram abordadas pelos professores no momento da avaliação.

Introdução

De vital importância para o ensino e aprendizagem, a avaliação é um processo complexo que necessita de algumas condições básicas para a sua realização. A principal delas é conhecer profundamente a natureza do conhecimento a ser avaliado (D'ANTOLA, 1976). Também faz-se necessário definir os instrumentos adequados para obtenção de dados, bem como o estabelecimento de critérios de avaliação.

Direcionando a problemática da avaliação para a área de educação musical, pode-se constatar que há uma carência de estudos especializados e pesquisas sobre esse assunto. No que concerne ao processo de avaliação da execução musical, essa carência é ainda maior. Definindo a execução musical como um comportamento complexo e multidimensional, Cooksey (1982, p.209) considera que a avaliação dessa atividade "tem

sido permeada por uma grande subjetividade, pela falta de consenso sobre a definição do ato musical por si próprio". Outros autores, como Boyle e Radocy (1987), também discutem a questão da subjetividade na avaliação da execução musical. Tendo como premissa a idéia de que as decisões avaliativas devem ser sustentadas por uma sólida base de conhecimento, esses autores consideram que essa base deve incluir tanto in-

formações objetivas quanto subjetivas.

De acordo com a literatura disponível sobre o assunto, pode-se dizer que o tema avaliação da execução musical tem sido tratado sob várias perspectivas, sendo que as mais discutidas são: a) o equilíbrio entre objetividade e subjetividade; b) a definição de comportamentos musicais relativos à execução musical; c) o conteúdo a ser avaliado; d) a formulação de critérios de avaliação e; e) a base teórico-pedagógica que vai fundamentar o processo avaliativo.

Dada a complexidade do processo, torna-se imprescindível a utilização de bases teóricas que possam sustentar a formulação de critérios claros para avaliar a execução musical. Swanwick (1988, 1994, 1999) é um dos autores de referência na integração entre os processos teóricos e práticos da avaliação em educação musical. A concepção de Swanwick sobre o processo de avaliação do conhecimento musical vai além do estabelecimento de critérios. Consiste, antes de tudo, numa concepção de educação musical que prevê o desenvolvimento musical através das três atividades consideradas por ele como as atividades através das quais o indivíduo se envolve diretamente com música: composição, apreciação e execução musical.

Partindo de uma pesquisa com composições musicais infantis, Swanwick e Tillman (1986) delinearam uma trajetória de como os alunos se desenvolvem musicalmente, de acordo com etapas cumulativas de aquisição do conhecimento musical. Desse trabalho, originou-se a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK,

1988), a qual foi testada e validada em pesquisas subseqüentes (HENTSCHKE, 1993, 1995; SWANWICK, 1994; DEL BEN, 1998). As etapas cumulativas delineadas por Swanwick (1988) compreendem uma seqüência de estágios e fases de desenvolvimento fundamentadas em dimensões de crítica musical propostas por esse autor: Materiais, Expressão, Forma e Valor. De acordo com o autor, essas dimensões estão sempre presentes quando executamos, criamos ou apreciamos um discurso musical.

Uma vez determinada a seqüência de desenvolvimento de um estágio para outro, Swanwick considerou também as mudanças qualitativas de comportamento musical dentro de cada estágio. Sendo assim, em cada estágio encontramos duas fases de desenvolvimento: Sensorial e Manipulativa, no estágio de Materiais; Expressão Pessoal e Vernáculo, no estágio de Expressão; Especulativa e Idiomática, no estágio de Forma; e Simbólica e Sistemática, no estágio de Valor (Fig.1).

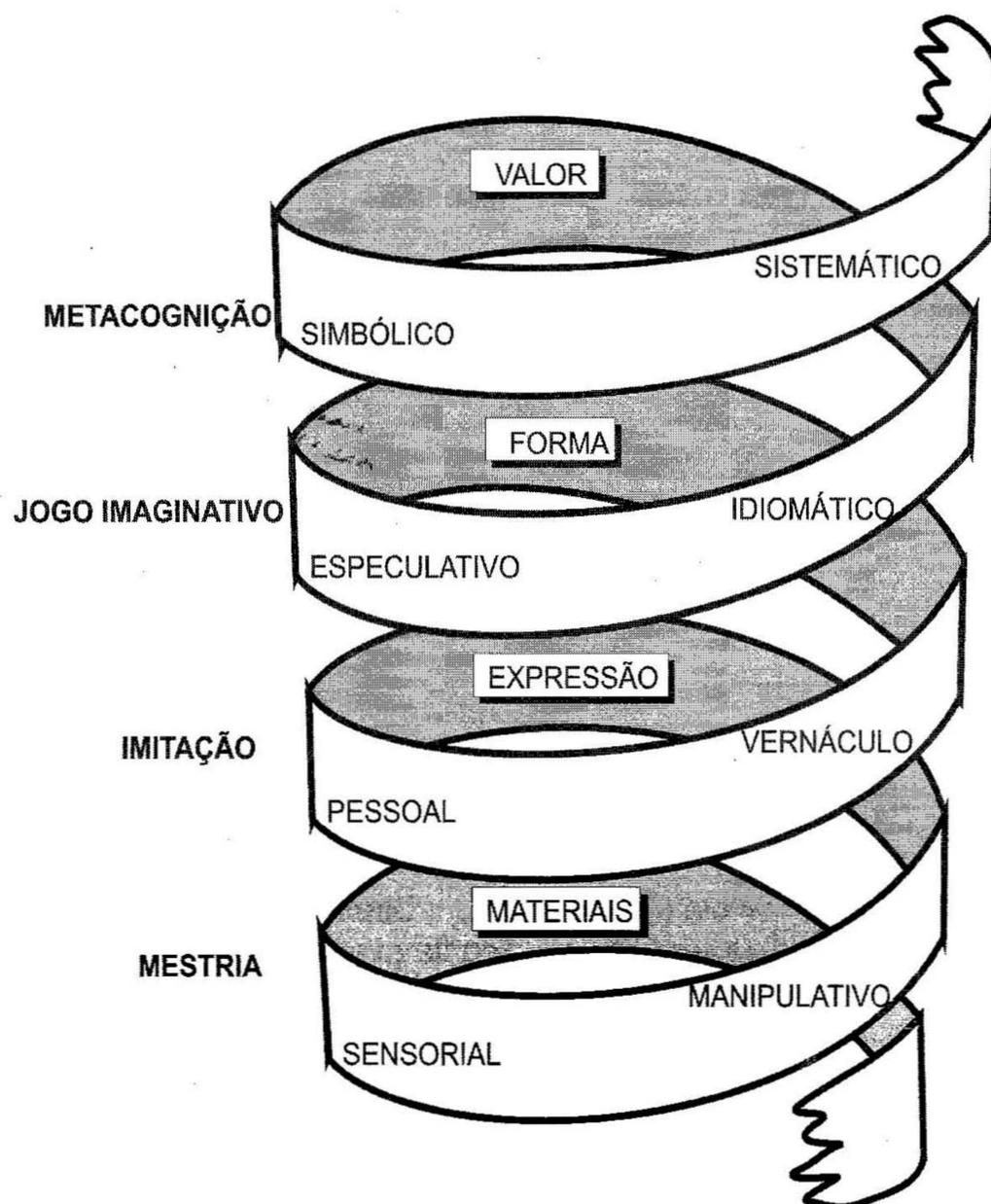


Figura 1: Modelo espiral de desenvolvimento musical
(Swanwick e Tillman, 1986)

A Teoria e o Modelo Espiral oferecem aos professores subsídios para que esses possam avaliar em que fase de desenvolvimento musical se encontram seus alunos, propiciando assim bases para o planejamento de ensino e avaliação do aprendizado.

Em seu livro, *"Musical Knowledge: intuition, analysis and music education"* (1994), Swanwick aprofunda o estudo de sua teoria no que se refere à relação dialética existente entre os lados esquerdo e direito do Modelo Espiral: a intuição e a análise, respectivamente. Para Swanwick (1994), o conhecimento intuitivo faz parte da natureza da experiência musical, sendo que a relação desse conhecimento com o conhecimento lógico ou analítico é fundamental para a concepção de educação musical. Swanwick argumenta que o processo de conhecimento em qualquer nível acontece de forma intuitiva num primeiro momento, para depois ser retroalimentado pela análise.

No lado esquerdo do Modelo Espiral, encontramos uma dimensão de conhecimento que parte da motivação individual e do conhecimento intuitivo, como a exploração dos materiais sonoros, a expressão pessoal, a especulação estrutural e um senso de comprometimento pessoal com a música. Esses conhecimentos intuitivos são complementados pela dimensão analítica característica das fases do lado direito do Modelo, como o domínio da técnica, as convenções do vernáculo, a autenticidade idiomática e a extensão sistemática das possibilidades musicais.

Considerando o tema avaliação como parte integrante do processo de ensino do instrumento, realizou-se uma pesquisa com o objetivo de investigar quais os critérios de avaliação utilizados por professores de piano, analisando de que maneira esses critérios contemplam as dimensões de crítica musical propostas nas fases e estágios do Modelo Espiral (SANTOS, 1998). Diferente de outras pesquisas realizadas que utilizaram o Modelo Espiral para a avaliação e classificação de produtos musicais das atividades de execução, composição e apreciação, esse trabalho teve o intuito de direcionar a utilização do Modelo Espiral para a investigação de como os professores de piano avaliam seus alunos. Os resultados obtidos nessa investigação revelaram outros aspectos importantes sobre o tema avaliação, permitindo-nos fazer um recorte do trabalho realizado para evidenciar nesse momento as relações entre as práticas e concepções de avaliação adotadas por professores de piano.

1. As Práticas de Avaliação

O trabalho de pesquisa foi realizado com uma amostra de dezenove professores de piano, todos com formação acadêmica superior, residentes na cidade de Porto Alegre. Esses professores participaram de duas etapas de coleta de dados: na primeira, foram solicitados a realizar avaliações escritas de execuções musicais de alunos gravadas em vídeo. Na segunda etapa, foram entrevistados separadamente sobre vários aspectos do ensino do piano, como formação pedagógica, linhas metodológicas, avaliação, base

teórica para formulação de critérios, entre outros.

Na primeira etapa de coleta de dados, cada professor foi solicitado a realizar uma avaliação escrita de sete execuções musicais de alunos gravadas em vídeo, totalizando 133 respostas. Após a análise dos dados, buscou-se identificar os critérios implícitos utilizados nas respostas escritas. Para essa análise, utilizou-se como referencial teórico a Teoria e Modelo de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988), com o objetivo de verificar quais as dimensões de crítica musical que foram abordadas pelos professores no momento da avaliação, ou seja, que tipo de critérios o professor utilizou para avaliar esse aluno, independentemente do estágio em que o aluno se encontrava.

A partir dessas avaliações escritas, obteve-se um mapeamento da prática de avaliação realizada pelos professores de piano. Nessa prática, foram detectados dois aspectos importantes: 1) os critérios empregados pelos professores independentemente do desenvolvimento da execução musical apresentada; 2) a maioria dos professores teve suas respostas classificadas dentro de um mesmo estágio do Modelo Espiral.

Com relação ao primeiro aspecto, o exemplo a seguir, mostra duas avaliações, de dois professores, escritas sobre uma execução musical do vídeo de alunos (Dança Campestre, de Ernst Widmer), as quais foram classificadas¹ em duas fases distintas do Modelo Espiral: a primeira, na fase Sensorial do estágio de Materiais; e a segunda, na fase Simbólica do estágio de Valor.

¹ As classificações foram realizadas por observadores independentes.

"Iniciou bastante bem, de forma clara, mas a partir de certo momento tive a impressão de que a aluna não tinha mais uma noção clara de como interpretar a peça." (Prof. M) - Fase Sensorial

"A parte em imitação entre as vozes (em cânone) não foi bem compreendida, portanto faltou independência de vozes. É uma peça interessante pois, apesar de breve, ela abrange e aborda três aspectos - simultaneidade (início com uníssono) - polifonia (cânone) - e finalmente melodia acompanhada. A música contemporânea necessita de mais amadurecimento musical, ao mesmo tempo que ela proporciona um fator psicológico no aluno muito positivo, que é o de poder tocar algo menos conhecido, o que acarreta mais desenvoltura. Entretanto, em relação a execução musical que se acabou de assistir faltou maior compreensão do aluno. Talvez o professor não tenha salientado as três partes distintas, e o diferente resultado que acarreta cada uma delas (uníssono - polifonia - melodia acompanhada)." (Prof. P) - Fase Simbólica

Observando-se essas avaliações, pode-se evidenciar as diferenças qualitativas entre uma resposta e outra, determinando os tipos de critérios empregados, quais as dimensões de crítica musical contempladas nesses critérios e qual fase do Modelo destacada em cada estágio. Na comparação entre as duas respostas, percebe-se a importância do equilíbrio entre a intuição e a análise, presentes nos lados esquerdo e direito do Modelo Espiral, respectivamente. O professor M parece ter partido do conhecimento intuitivo ao perceber que a interpretação da peça não estava clara, no entanto, no momento da avaliação, faltou formalizar esse julgamento através de um conhecimento analítico que pudesse fundamentar o seu parecer sobre a execução musical, gerando um tipo de critério relacionado à fase Sensorial do estágio de Materiais. A segunda resposta (Prof. P) demonstra o equilíbrio entre a intuição e a análise, trazendo objetivida-

de para a avaliação. Essa resposta definiu a execução musical de forma abrangente, numa impressão geral sobre a peça, e ao mesmo tempo enfocou aspectos relevantes quanto à estrutura da obra e o comprometimento pessoal necessário para executá-la, critérios referentes à fase Simbólica do estágio de Valor.

O segundo aspecto importante evidenciado nesse mapeamento da prática de avaliação é que as respostas, quando analisadas separadamente (sete avaliações de cada professor), obtiveram uma classificação semelhante por professor. Poucos professores tiveram respostas classificadas em dois ou três estágios diferentes. Pôde-se observar que independentemente do adiantamento do aluno avaliado, cada professor tendeu a empregar o mesmo tipo de critérios. Ao concentrar a avaliação em critérios relacionados aos Materiais musicais, sem se preocupar com as outras dimensões do discurso musical, o professor provavelmente avaliará seus alunos enfatizando esses critérios, independentemente do desenvolvimento musical do aluno. Já o professor que emprega critérios mais abrangentes relacionados também à Expressão e Forma musicais, vai sempre considerar essas dimensões na avaliação, mesmo que o aluno esteja em uma fase de desenvolvimento Sensorial, por exemplo.

2. As Concepções sobre Avaliação

O próximo passo foi buscar identificar as concepções que esses professores possuem sobre o processo de avaliação e que bases teóricas fundamentam os critérios que dizem utilizar. Nesta segunda etapa de

coleta de dados, cada professor foi entrevistado, separadamente, por um tempo aproximado de trinta minutos. O caráter da entrevista foi semi-estruturado, e as perguntas foram direcionadas para os assuntos de perfil profissional, formação pedagógica, metodologia do ensino, e principalmente, o processo de avaliação.

Questionados sobre a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, todos os professores responderam que a avaliação é importante dentro do processo de ensino, sendo que as considerações sobre o objetivo da avaliação variam de professor para professor. Um grupo de professores considera que a avaliação deve ser realizada em função das metas traçadas para o aluno e de que repertório ele pode preparar em determinado espaço de tempo.

Ao serem entrevistados sobre a base teórica sob a qual estabelecem seus critérios de avaliação, a maior parte dos entrevistados disse que o processo de avaliação é fundamentado a partir da experiência no ensino, sendo que os critérios não são estabelecidos de forma sistematizada. Outros dizem ter um fundamento teórico a partir do qual estabelecem seus critérios, como indicações da metodologia, literatura especializada, ou instituição onde trabalham. Um grupo menor revela utilizar o modelo de avaliação que recebeu de seus professores. Pôde-se constatar também que, em alguns casos, parece haver o desconhecimento do processo de avaliação enquanto processo formativo. Muitos professores confundem avaliação com prova; ou seja, não reconhecem a avaliação como parte integrante do processo de ensino e

aprendizagem.

"Eu evito de fazer qualquer prova, porque eu acho que isso é desnecessário. A música é uma arte assim do momento, e o próprio aluno, ele vai demonstrando, se ele está satisfeito, se ele está gostando, a primeira avaliação é esta: O aluno está ficando satisfeito?" (prof. D)

A maioria dos entrevistados afirmou que a avaliação que realizam de seus alunos não é sistematizada, e sim pessoal, de acordo com os interesses de cada aluno. Alguns depoimentos a seguir retratam esta situação²:

"Eu acho que a avaliação tem que ser uma coisa assim, olha: muito pessoal, muito de conhecimento daquele a quem você tá atendendo e ter muito, mas muito mesmo em mente o objetivo que você quer alcançar com aquele determinado aluno. ...Então aí é que eu penso: qual é o teu objetivo maior? É fazer com que aquele aluno goste de música, que aquele aluno seja um ouvinte criterioso ou que ele seja um...um virtuose?" (prof. A)

"Eu avalio os meus alunos como eu acho que eu devo fazer, não é? Eu vejo como eles estão tocando, como é que estão indo tecnicamente, a maturidade na parte da dinâmica, isso aí tudo vai acontecendo, e eles vão passando de nível, de livro ou de música, dependendo... isso é coisa de cada um né?"(prof. B)

"Bom, tudo depende, porque cada aluno é um caso diferente, né. Cada aluno pode apresentar "n" problemas, que devem ser tratados particularmente, com...bom, a intuição, eu acho que também ajuda muito, não é, e a afinidade também com o aluno, que...de repente o aluno às vezes não aceita, ou não...não segue uma disciplina mais rigorosa, então é preciso que haja realmente uma empatia em todos os sentidos, não é" (prof. O)

Considerando ainda a questão relativa à sistematização da avaliação, outro achado refere-se à discrepância entre a atuação de professores que ministram aulas particulares e a atuação dos mesmos professores quando lecionam em esco-

las de música: quando a avaliação é feita na escola, há uma preocupação em sistematizar e estabelecer critérios; quando são aulas particulares ministradas na residência do professor ou do aluno, o processo é realizado de maneira não sistematizada. Alguns extratos a seguir demonstram essa realidade:

"Quando a gente dá aula individual assim, em casa, a gente não tem aquele hábito, pelo menos eu não né? Até poderia ter, mas não tenho. Aquela hábito de... assim ó: o que que o aluno rendeu, fazer uma prova digamos, ou até uma auto-avaliação...Não tem isso. Acontecia lá nesse trabalho em... [nome do lugar], por exemplo, que a gente fazia apresentações." (prof. M)

"É...Isso é até meio polêmico assim, né, esse assunto de avaliação, porque em determinados lugares onde eu trabalho a gente é obrigado a dar nota no fim do semestre, aquela coisa toda. E com os meus alunos particulares eu não faço prova e não costumo dar nota. A gente faz uma avaliação, eu costumo sempre colocar eles para tocar, pelos menos duas vezes no semestre, então a gente reúne, aluga um espaço, alguma coisa assim, porque eu acho isso muito importante. Então é mais ou menos por aí que a gente faz."(prof. N)

"É muito...Como professora particular, aula particular, de repente é muito difícil pensar assim. Não existe nota, não existe...então a avaliação que eu tenho que fazer, às vezes é um pouco mais difícil do que uma avaliação clássica onde o aluno vai tocar e vai ser dado uma nota e ele vai receber um certificado disso." (prof. P)

Ao responder como avaliavam os seus alunos, os professores foram questionados sobre os critérios que utilizam no processo de avaliação. As respostas dos professores foram analisadas de acordo com os mesmos procedimentos empregados na análise das respostas escritas da primeira etapa, com o intuito de investigar se estas poderiam ser classificadas segundo os critérios nas fases de desenvolvimento do Modelo Espi-

ral. Assim como as respostas escritas da primeira etapa de coleta, as respostas da entrevista foram classificadas de acordo com os comentários que estivessem situados nas fases mais avançadas previstas no Modelo Espiral. É importante destacar que foram utilizados na classificação os critérios gerais de cada fase do Modelo Espiral, e não os critérios específicos da avaliação da execução musical, já que esses últimos apresentavam-se de modo mais resumido. Para exemplificar, a resposta transcrita abaixo revela os critérios que determinado professor diz utilizar para avaliar seus alunos:

"Bom, em primeiro lugar, ele tem de estar corretamente sentado e... dentro de uma posição padrão... de técnica e...ele tem que obedecer o texto rigorosamente, e...certos dedilhados que ele não pode fazer arbitrariedades, né, ele tem que fazer um meio de... resolver o seu desempenho dentro de uma linha pianística, não é? Então teria que ver bem o dedilhado, as edições que ele...que ele aborda também, não é, não pode ser qualquer uma edição, e...enfim, essas coisas são básicas. Também a... parte teórica, não é, que ele precisa ter a música dentro dele antes de ir para o instrumento, ele precisa ter uma noção rigorosa de ritmo, rigorosa de métrica, de pulsação, ele precisa ter noção de fraseado, ele precisa ter noção de pedalização, sem...sem esses detalhes, realmente não se pode seguir, não é?...- Olha, o critério é como eu já te disse, resumindo tudo o que eu falei, é o desempenho musical correto, é a elegância de fraseado, um bom pedal, noção da estrutura musical, noção do estilo, da técnica adequada a cada estilo, a cada época, é... o pedal adequado também a cada estilo, a cada época, tudo isso eu já... eu acho que já coloquei."(prof. O)

Nessa resposta, são evidenciadas várias etapas cumulativas de avaliação de acordo com o Modelo Espiral. Ao colocar como critério básico para o desenvolvimento de determinado repertório a postura, dedilhado, ritmo, métrica e leitura musical, o professor está preocupa-

² As entrevistas foram transcritas exatamente como na gravação.

do com a correta manipulação dos materiais musicais no instrumento. Quando o professor fala da elegância do fraseado e do uso adequado de pedal, ele está avaliando a expressão aplicada aos padrões rítmicos e melódicos. Ao dizer que depois de trabalhados esses *detalhes*³ (critérios), o aluno pode seguir, o professor passa a avaliar a estrutura da obra, estilo, técnica adequada para cada época. De acordo com os critérios de Swanwick (1994), esse professor avalia seus alunos com critérios relacionados ao estágio de Forma previstos para a fase Idiomática, na qual “as experimentações estruturais tornam-se mais integradas em um estilo específico. Nesta fase, o controle técnico, expressivo e estrutural começa a estabelecer-se por períodos mais longos” (HENTSCHE, 1993, p.52). Portanto, essa resposta ficou classificada na fase Idiomática do Espiral, já que, além da manipulação dos materiais e do caráter expressivo, o professor também preocupa-se em avaliar as técnicas de interpretação adequadas para o período estilístico. Um percentual dos entrevistados disse avaliar seus alunos de acordo com esses elementos. Outros professores afirmaram se preocupar com elementos também ligados ao Estágio de Forma, utilizando critérios mais relacionados à fase Especulativa, na qual o senso estilístico ainda não é avaliado, como pode-se verificar em algumas respostas abaixo:

“Eu acho que é muito importante a compreensão musical do aluno, saber o que ele quer com aquela obra, o que ele quer passar, o que o compositor quis. Eu acho que a compreensão do aspecto musical é o principal. Claro que o aspecto musical, depois, por trás disso vem o embasamento técnico, mas muitas vezes eu acho que é prioritário o aspecto musical, o caráter, o estilo musicalmente entendido, porque a técnica... até porque os

meus alunos, como eu te digo, eles vão adiante, eles vão ter que trabalhar...” (Prof. E)

Além das questões específicas sobre o processo de avaliação, há um aspecto relevante revelado nas entrevistas, que diz respeito à formação pedagógica dos professores de piano. Os dados revelaram uma precária formação pedagógica durante o curso de graduação, principalmente no que se refere ao Bacharelado em Piano, já que grande parte dos entrevistados graduou-se nesta modalidade de curso. A maioria dos professores disse não ter recebido qualquer tipo de formação na área de pedagogia do instrumento durante o curso de graduação. Perguntado sobre sua formação pedagógica, o professor B respondeu:

“ Não, só algumas aulas assim..., alguns cursos, mas cursos paralelos. Na própria universidade não, porque eu fiz o Bacharelado em Piano, né? Então, lá a gente não tinha didática, e no mestrado também não, porque a minha área não era educação musical, não se teve nada de didática...” (prof. B)

As lacunas na formação pedagógica podem prejudicar a condução do processo de ensino do instrumento. Por essa razão, muitos dos professores revelam ter encontrado dificuldades para trabalhar com o ensino de piano, bem como conhecer e elaborar metodologias de ensino do instrumento. Essas insatisfações podem ser ilustradas com os trechos extraídos de algumas entrevistas:

“- Olha, na verdade o curso de graduação era muito voltado pra parte de interpretação, não pra parte de formação profissional, ou ainda, formação de professores, porque eles sempre partiram do princípio que o... que o graduando ou o graduado seriam [sic] um músico instrumental e não um professor de música. Isso se devia a... A parte de pedagogia

musical propriamente dita, por incrível que pareça, era dada no curso de Educação Artística, e mesmo assim, rápidas pinceladas, né? Então, a parte pedagógica justamente na área de pós graduação, que foi uma falha que eu achei assim, muito... muito inadmissível do curso superior.” (prof. A)

“- Na faculdade não. Especificamente não. Nenhuma formação nesse sentido. E faz falta, tu sai da faculdade, tu não sai para ser instrumentista pelo Brasil, tem que dar aula, tem que... E não é uma coisa da nossa realidade, nem da nossa formação assim... são poucos que conseguem ter uma formação boa o suficiente para tocar muito bem, competir, entrar no mercado de trabalho... e eu acho que o que mais precisa aqui são profissionais na área da educação, da formação... então falta isso...” (prof. I)

Os extratos acima parecem refletir o quão significativa é a questão da formação pedagógica dentro do contexto investigado. Os professores entrevistados disseram ter buscado uma formação pedagógica fora dos cursos de graduação, sendo que alguns fizeram cursos de metodologia do ensino, outros formaram grupos de estudo, e outros apoiam-se em literatura especializada, sendo que a maioria concorda ter aprendido mais através da própria vivência no ensino do piano, configurando uma busca inconsistente e informal de conhecimento para suprir as deficiências na formação pedagógica.

“E, parece mentira, a minha formação pedagógica (risos), se deu nos ônibus, nas viagens, que eu encontrava com colegas mais experientes, que estavam trabalhando há mais tempo, porque eu não sabia nem que método usar. O que eu sabia era que o método que usavam comigo não era legal, porque eu sentia deficiências dele inclusive na minha formação, né? Então eu só sabia que aquele não se usava mais, mas eu não sabia o que fazer. Então foi naquelas conversas, durante as viagens com os colegas, que eu fui aprender. (risos)” (prof. G)

³ Nosso grifo.

"Sim, porque uma coisa é saber tocar, outra coisa é saber ensinar, é completamente diferente. Então, a gente vai aprendendo isso. Eu fui buscar métodos, me informei muito sobre isso, conversei com colegas..., que também davam aula. Ao mesmo tempo eu fui vendo o que dava certo, o que não dava, descobri muita coisa em relação a isso."(prof. M)

3. Confrontando as Concepções e Práticas

A comparação entre as avaliações escritas e as entrevistas revelou diferenças entre o discurso e a prática de avaliação adotados pelos professores de piano. Muitas pesquisas estão sendo direcionadas para a investigação das teorias implícitas ou teorias práticas de ensino, que, segundo Dias-da-Silva (1994), tem como objetivo detectar "a percepção, interpretação ou julgamento que os professores fazem sobre seu próprio trabalho" (p. 42). Luckesi (1996, p.28) argumenta sobre a importância de considerar a avaliação como um meio e não um fim em si mesma, já que esta está delimitada pela teoria e pela prática que a contextualiza.

Analisando as questões sobre a formação pedagógica e metodologia do ensino do instrumento, e relacionando essas questões com a formulação dos critérios de avaliação, pôde-se perceber também a dificuldade dos professores em teorizar a sua prática pedagógica. Sem ter recebido uma orientação formal nesse sentido, muitos entrevistados disseram ter baseado sua prática em modelos pedagógicos de seus professores de piano. Dias-da-Silva (1994), discute sobre a questão da prática pedagógica, considerando que os professores tomam como ponto de partida a própria experiência ou repetem modelos de seus professores.

Nas entrevistas, ao falar sobre avaliação, muitos dos professores entrevistados dizem não estabelecer critérios definidos para esse processo, bem como admitem não ter uma base teórica sobre a avaliação. No entanto, analisando-se as avaliações escritas desses professores, verificou-se a utilização de critérios definidos de avaliação, ou seja, uma prática de avaliação não explicitada no discurso. Abaixo, um extrato da entrevista do professor B quando perguntado sobre os critérios de avaliação que utiliza para avaliar seus alunos:

" - Não, olha sinceramente nisso eu nem nunca pensei. Eu acho que quando tá pronto, que a coisa tá saindo bem, eu passo adiante, mas nunca pensei em "critérios" assim, o que eu tô fazendo. Sinceramente eu não sei dizer o que eu penso. (risos)"(prof. B)

A seguir, duas respostas escritas pelo mesmo professor, na avaliação realizada através do vídeo que mostra as execuções musicais de alunos:

"O andamento está um pouco instável. Pedal demasiado para Mozart, a peça ficou romântica e não tem a clareza de uma peça clássica."(Prof B)

"A peça de Debussy foi bem estudada. Para mim os sons estão um pouco misturados na execução, não ficou muito clara. O menino tem boa postura e nota-se que tocou o que lhe foi ensinado."(Prof B)

Na comparação entre a fala da entrevista e as avaliações escritas, há uma diferença entre o discurso e a prática desse professor, já que ao falar sobre a definição de critérios para avaliar seus alunos, ele admite não "pensar" no estabelecimento de critérios, dando a idéia de que o processo ocorre de forma intuitiva e improvisada. Por outro lado, na avaliação realizada nas fichas de respostas, pode-se perceber a utilização de cri-

térios definidos de avaliação, como uso do pedal, andamento, estilo, postura, etc. Na primeira resposta, verifica-se uma avaliação mais relacionada ao estágio de Forma. Na segunda resposta, apenas o estágio de Materiais foi avaliado, omitindo-se a análise do caráter expressivo e a estrutura da obra.

No exemplo do professor B, podem-se estabelecer relações com a questão discutida por Swanwick (1994) sobre intuição e análise, que se constitui em uma relação dialética entre os lados esquerdo e direito do Espiral. No processo de avaliação, o professor julga determinada execução musical de maneira intuitiva num primeiro momento, para logo em seguida buscar uma análise apropriada que fundamente o seu julgamento. Para que isso ocorra é necessário que os professores tenham uma idéia clara sobre a natureza da experiência musical na atividade avaliada, bem como sobre a situação do aluno frente ao conhecimento musical.

No exemplo do professor B, quando aparece a frase "...acho que quando tá pronto, que a coisa tá saindo bem, eu passo adiante, mas nunca pensei em 'critérios' assim, o que eu tô fazendo.", pode-se perceber que o processo intuitivo acontece, mas ele não busca um referencial teórico que possa apoiar essa intuição; ou seja, na sua fala parece não haver uma consciência imediata de como ele fundamenta a sua prática de avaliação dos alunos. Em outro momento, quando solicitado a fazer a avaliação por escrito, esse professor estabelece critérios definidos para avaliar as execuções musicais.

Conclusão

Através do cruzamento dos dados das entrevistas de cada professor com os dados de suas avaliações escritas, foi possível perceber uma porcentagem elevada de diferenças entre o discurso e a prática dos professores quanto à definição de critérios de avaliação. As diferenças verificadas foram predominantemente entre os critérios apresentados quando das entrevistas, os quais contemplam todas as dimensões da experiência musical, e entre as fichas de resposta, as quais revelam critérios que contemplam apenas os materiais musicais e sua manipulação. Esses resultados demonstram que a maioria dos entrevistados parece ter dificuldades em fundamentar a sua prática de avaliação.

Considerando a discussão dos dados apresentados, pode-se destacar aspectos importantes referentes à condução de um processo avaliativo. Um desses aspectos é que a maioria dos entrevistados não recebeu formação pedagógica na área de ensino do instrumento. No comentário, "*Não, só algumas aulas assim..., alguns cursos, mas cursos paralelos. Na*

própria universidade não, porque eu fiz o Bacharelado em Piano, né? Então, lá a gente não tinha didática, e no mestrado também não, porque a minha área não era educação musical ...", o professor parece justificar a falta de formação pedagógica no curso de graduação e de mestrado, considerando o fato de o curso escolhido ser na área de Práticas Interpretativas. Como cursou Bacharelado em Piano, argumenta que nesse curso não há formação pedagógica. O mesmo acontece no mestrado de Práticas Interpretativas já que neste nível também a formação pedagógica restringe-se à área de Educação Musical. Esse comentário é significativo, pois revela uma deficiência curricular nos cursos de Bacharelado em Piano, que direcionam a formação do instrumentista e não consideram que esse instrumentista vai atuar, por exigência do mercado de trabalho, como educador musical na área de ensino do piano.

Outro aspecto é que houve uma discordância entre as concepções de avaliação encontradas no discurso dos professores e a prática da mesma no contexto educacional. A existência de um equilíbrio entre a in-

tuição e a análise (SWANWICK, 1994), em um processo de avaliação pode ficar comprometida por esses aspectos. No exemplo das avaliações escritas de dois professores sobre uma mesma execução musical, fica claro que as diferenças qualitativas entre uma resposta e outra se verificam à medida que os conhecimentos analíticos são utilizados para fundamentar o julgamento intuitivo. À medida em que há dificuldade de definir critérios de avaliação e fundamentá-los de acordo com uma base teórica, ocorrem divergências no sentido do discurso e da prática nesse processo. Na amostra pesquisada, os dados demonstram que a falta de formação pedagógica poderá prejudicar um julgamento mais objetivo, visto que sem conhecer a trajetória de desenvolvimento musical do aluno e um referencial teórico que possa fundamentar a prática pedagógica, torna-se mais difícil estabelecer critérios claros de avaliação. Cabe reforçar que além do estabelecimento de critérios, é necessário haver um posicionamento pedagógico por parte do professor, que irá orientar a sua prática de ensino e, conseqüentemente, de avaliação.

Referências Bibliográficas

- BOYLE, J. David, RADOY, Rudolf E. *Measurement and evaluation of musical experiences*. New York: Schirmer Books, 1987.
- COOKSEY, John M. Developing an objective approach to evaluating music performance. In: *SYMPOSIUM IN MUSIC EDUCATION*. Edited by Richard Colwell. Illinois: Crouse Printing, 1982.
- D'ANTOLA, Arlette. *A observação na avaliação escolar*. São Paulo: Loyola, 1976.
- DEL BEN, Luciana M. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. *Em Pauta*, Revista do Curso de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado, UFRGS, n. 12/13, 1998.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.89, p.39-47, maio 1994.

HENTSCHKE, Liane. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting*. Londres: University of London Institute of Education, 1993.

_____. A Utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como Critério de Avaliação da Apreciação Musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 9/10, pp. 32-43, dez.1994 / abril 1995.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Cynthia G. A. dos. *A avaliação da execução musical: um estudo sobre os critérios utilizados por professores de piano*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

SWANWICK, Keith. and TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*. 3, 3, 305-39, 1986.

SWANWICK, Keith. *Music, Mind, And Education*. London: Routledge, 1988.

_____. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge, 1994.

_____. *Teaching Musically*. London: Routledge, 1999.

A Presença das Raízes Culturais na Educação Musical

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Resumo: Este artigo descreve um projeto de resgate das raízes musicais, desenvolvido junto aos alunos da disciplina de Elementos da Linguagem Musical (E.L.M.), do Curso Básico em Educação Musical da FUNDARTE (Fundação Municipal de Artes de Montenegro). A proposta do projeto fundamentou-se nos objetivos específicos do setor da Música, os quais fundamentam a educação musical na FUNDARTE, a saber, "sensibilizar o aluno para, através do desenvolvimento progressivo da percepção e expressão sonora, chegar ao conhecimento da linguagem musical e apreciação da obra de arte, dotado de senso crítico e autonomia". Além disso, "desenvolver no aluno as habilidades de EXECUTAR, CRIAR e APRECIAR esteticamente a Música, tendo por base o conhecimento progressivo da linguagem musical". Os alunos fizeram entrevistas em seus lares, registrando cantigas que os familiares conheciam de sua infância. Tudo foi registrado, analisado e utilizado para um momento de criação musical. Houve também a divulgação na FUNDARTE, durante as comemorações do mês do Folclore, em agosto.

Para algumas pessoas, bem como professores, a sala de aula parece, em princípio, um lugar onde dificilmente se pode desenvolver um projeto de resgate cultural, de busca das tradições e das manifestações folclóricas de uma determinada comunidade ou região. Além disso, tampouco é um lugar onde possa ocorrer a busca das raízes culturais da comunidade, devido à grande dificuldade de se trabalhar estes aspectos com um grupo de alunos. Talvez, em um curso universitário, sim, isso seja possível!

No entanto, em muitas ocasiões, a sala de aula de uma escola regular, ou mesmo de um curso de música, é um local extremamente interessante e produtivo para esta atividade, pois é um espaço de grande valor, que contém uma grande riqueza de experiências advindas da "bagagem cultural" dos vários alunos ali presentes. Somando-se a isso, oportuniza a realização de pesquisas, de investigações, nas quais o próprio aluno faz seus registros, analisa e conclui a respeito. Enfim, além de viabilizar o resgate das origens,

da identidade cultural¹, desmistifica a pesquisa, através do conhecimento dos principais passos que dela fazem parte, e isto tudo de um modo prazeroso e muito interessante.

Este artigo propõe-se a discorrer sobre a presença do folclore na sala de aula, em um curso de Música. Procurar-se-á descrever o projeto de resgate das raízes musicais, desenvolvido junto aos alunos da disciplina de Elementos da Linguagem Musical, do Curso Básico de Educação Musical da FUNDARTE (Fundação Municipal de

¹ "A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a da classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado." (Freire, 1999, p. 46)

Artes de Montenegro). Para auxiliar na contextualização do trabalho, é importante mencionar a faixa etária dos alunos participantes, tendo predominado a média dos 14 anos de idade, aproximadamente.

A proposta do projeto fundamentou-se nos objetivos específicos do setor da Música, os quais fundamentam a educação musical na FUNDARTE. Neste sentido, vale especificar que pretende-se "sensibilizar o aluno para, através do desenvolvimento progressivo da percepção e expressão sonora, chegar ao conhecimento da linguagem musical e apreciação da obra de arte, dotado de senso crítico e autonomia". Além disso, tem-se como meta geral:

...*"desenvolver no aluno as habilidades de EXECUTAR, CRIAR e APRECIAR esteticamente a Música, tendo por base o conhecimento progressivo da linguagem musical. Desta forma, o educando estará alimentando sua inteligência, memória e atenção, ampliando seu potencial e, conseqüentemente, sua visão de mundo, tornando-se uma pessoa no sentido completo. Considera-se muito importante o aluno, sendo ele um sujeito ativo e capaz de transformação na sociedade e devendo desempenhar papéis tais como 'o ouvinte', 'o intérprete', 'o compositor' e 'o crítico'. Além disso, a valorização do estudo, bem como o estímulo à 'performance', são preocupações constantes do setor, na medida em que se procura, cada vez mais, a qualidade do ensino."*²

É importante, antes de discorrer especificamente sobre este projeto, comentar um pouco a respeito da FUNDARTE, situando-a melhor no trabalho e, principalmente, esclarecendo o porquê do modo de realização do mesmo.

A FUNDARTE, localizada em Montenegro, a aproximadamente 80 quilômetros da capital gaúcha (Porto Alegre), existe há

cerca de 30 anos, e oferece à comunidade vários cursos nas áreas das artes, incluindo as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. A Música, inserida no Setor de Educação Musical, conta com um amplo currículo, incluindo disciplinas de caráter mais teórico (apesar da praticidade necessária a qualquer trabalho educacional), como Apreciação Musical, Harmonia, Elementos da Linguagem Musical, entre outras. Além destas, o aspecto mais prático está vinculado ao estudo de um instrumento musical, cujas modalidades abrangem cordas, sopros e percussão. A natureza deste artigo liga-se mais diretamente, como foi previamente mencionado, à disciplina de Elementos da Linguagem Musical (E.L.M.). Nela, o objetivo vincula-se à alfabetização musical e ao seu aprimoramento, apresentando diversos níveis, os quais são denominados de módulos (estendendo-se do Módulo Inicial até o Módulo Avançado), desde a etapa anterior ao conhecimento da Teoria Musical - aspecto mais sensorial da musicalização -, até a prática de composições e análises musicais.

No início de 1999, na disciplina de E.L.M., cujos alunos já se encontravam num nível um pouco mais aprimorado, os mesmos realizaram um vasto estudo sobre análise musical, envolvendo a fraseologia e a morfologia. Paralelamente, foram feitos exercícios de percepção, quando da escuta de trechos musicais ou de músicas completas, propondo-se a transcrição para a partitura musical. Com o transcorrer do trabalho, devido ao interesse e ao bom aproveitamento alcançado pelos alunos, a proposta foi ampliada, incluindo o resgate da cultura musical

local³. Com esta inclusão, procurou-se observar as etapas de uma pesquisa, percorrendo algumas bem específicas. Assim, *Coleta de Dados, Análise e Síntese* foram momentos de grande importância para o alcance dos objetivos, sendo que se conseguiu uma boa qualidade, quando da finalização.

A *Coleta de Dados*, etapa inicial, foi realizada do seguinte modo. Os alunos de E.L.M. deveriam fazer uma pesquisa junto à sua família. Esta pesquisa constaria de questionamentos aos familiares sobre as canções que eles recordavam, além da inclusão de alguns dados pessoais, como o local e a idade de nascimento, a residência, etc. Além disto, os alunos solicitariam informações pertinentes às canções entoadas pela família, tais como: "Com quem aprendeu a canção?", "Em quais momentos eram cantadas?". Enfim, perguntas que complementassem a futura análise do material e servissem de subsídio para a posterior elaboração da síntese da pesquisa. Juntamente com tudo isso, deveriam registrar sonoramente as informações, gravando-as em fitas cassete.

Para a realização desta coleta de informações, ofereceu-se aos alunos um tempo de três meses, aproximadamente. Talvez possa parecer estranho tanto tempo assim. Porém, é oportuno esclarecer que os alunos que participam dos cursos na FUNDARTE - que são opcionais e fora da realidade de uma escola regular - têm diversos outros compromissos escolares ou mesmo obrigações diversas na rotina de trabalho, além dos originários deste curso. O tempo, para eles, também é bastante exíguo. Foi necessária, portan-

² Objetivo extraído da proposta do Setor de Educação Musical.

³ A Carta do Folclore Brasileiro, revisada em dezembro de 1995, no Capítulo III - Ensino e Educação -, recomenda que se deve "considerar a cultura trazida do meio familiar e comunitário pelo aluno no planejamento curricular, com vistas a aproximar o aprendizado formal e não formal, da importância de seus valores na formação do indivíduo".

to, a previsão de um prazo maior, para que a tarefa fosse realizada a contento. Além disso, vale esclarecer, também, que sempre há alguns problemas de disponibilidade de tempo por parte do informante, mesmo que este seja um familiar ou uma pessoa próxima ao aluno. Assim, a fim de se conseguir uma boa qualidade e, principalmente, a satisfação de ter um projeto bem feito, foi prudente considerar este aspecto, destinando um tempo mais ampliado para a sua realização.

Com a finalização do registro das informações, quando os alunos já dispunham da pesquisa de campo (coleta de dados), o que ocorreu por volta do final do mês de maio de 1999, solicitou-se que os mesmos trouxessem para a aula tudo o que tinham conseguido gravar em suas entrevistas. Foram destinadas algumas aulas para este trabalho de *Análise dos Dados*, cerca de dois períodos (cada aula com uma duração de 50 minutos), a fim de fazerem a escuta do material coletado e iniciarem uma espécie de análise musical básica. Este momento foi interessante, pois, já aí, puderam ser verificadas algumas características presentes nas canções, que têm semelhanças com as características gerais da música folclórica brasileira. Dentre estas particularidades, vale citar a predominância dos compassos binários simples, dos inícios anacrústicos, das terminações masculinas, das escalas tonais maiores⁴, enfim, de particularidades presentes na cultura musical do Brasil, e que foram constatadas na prática desta investigação pelos próprios alunos.

Após a escuta de todo o material sonoro, os alunos esco-

lheram canções dentre as coletadas, para a realização do registro coletivo da partitura, em linguagem musical. Este momento foi extremamente importante e, acima de tudo, prazeroso. Na verdade, foi a realização de um trabalho de grande valor educacional, fazendo com que as aulas se constituíssem momentos que englobassem os conhecimentos acerca de, praticamente, todos os conteúdos da Música. Este processo envolveu algumas etapas, ocorrendo do seguinte modo:

a) Seleção das canções para a transcrição: como se mencionou anteriormente, foi a etapa de escolha de uma canção para cada colega, por ele mesmo ou pelo próprio grupo de alunos, para fazer o registro musical. Em alguns casos, os alunos quiseram realizar a transcrição de mais de uma canção, o que logicamente foi atendido e, sem dúvida, elogiado, na medida em que veio a enriquecer o trabalho, bem como auxiliar ainda mais o aprendizado individual e coletivo.

b) Transcrição musical da canção: antes de registrar na partitura, foram feitas inúmeras audições, auxiliando a memorização e estruturando melhor o trabalho escrito. Depois, algumas intervenções por parte da professora fizeram-se necessárias, com vistas ao início da transcrição coletiva, dando um exemplo do trabalho a ser realizado posteriormente. Este momento ilustra a constante busca, que existiu neste projeto (e continua ocorrendo em todas as ações na sala de aula), de levar em consideração a metodologia numa perspectiva dialética⁵, na qual a produção do conhecimento ocorreu na ação dos alunos, quando estes se sentiram problematiza-

dos diante da necessidade de tornar gráfico o registro sonoro das canções. Nesta perspectiva, indagações importantes para a continuidade do processo foram realizadas, como: "Qual a tonalidade da canção?", "Quantos tempos existem em cada compasso?", "A canção inicia na tônica, ou em outro grau da escala?", "Existem ritmos que estão se repetindo ao longo da canção?". Enfim, muitas foram as questões que auxiliaram o preparo anterior da partitura musical, objetivando-se o registro mais fiel possível.

Vale salientar que as perguntas mencionadas anteriormente foram lançadas para toda a turma e, por este coletivo, respondidas, sendo que, em poucos momentos, foi necessário o auxílio da professora para se chegar à sua resolução, pois os próprios alunos conseguiram chegar a uma conclusão, fruto do debate e do pensar em conjunto. Ao final desta etapa, foi possível vislumbrar os primeiros registros musicais, oriundos de um resgate da cultura local. Por isto mesmo, foi bastante emocionante!

É oportuno explicar, também, que cada aluno coletou junto aos seus familiares, em média, duas ou três canções. Então, eles ainda tinham, no mínimo, uma canção para efetuar a transcrição musical. Propôs-se, assim, um desafio individual. Cada um deveria procurar fazer, sozinho, o registro da canção que havia recolhido na pesquisa junto aos familiares, até como um modo de verificação pessoal do aprendizado. Finalizada a elaboração da percepção individual dos alunos, fez-se a verificação coletiva de todas, procurando realizar uma avaliação em grupo, sendo que os alu-

⁴ Segundo Lamas (1992, p. 141-144).

⁵ A esse respeito, ver Vasconcellos (1994, p. 84).

nos podiam observar o trabalho dos demais colegas e opinar a respeito, procurando contribuir para a melhoria do registro escrito.

O exemplo apresentado a seguir, a canção "Olha o Circo", recolhida pela aluna Eliana C. do Prado, foi uma das melodias

transcritas coletivamente, em sala de aula, a fim de exemplificar o trabalho individual que aconteceria posteriormente.

"Olha o Circo"

Recolhido pela aluna Eliana C. do Prado

C

O - lha o cir - co, bum! Vi - va o cir - co,
bum! A fun - ção vai co - me - çar
Três pa - lha - ços, bum! En - gra - ça dos,
bum! Bem de - pres - sa vão che - gar
O pri - mei - ro é o Di - di
Dm O se - gun - do é o De - dé. O ter -
cei - ro é o Da - dá Tra -
lá - lá - lá - lá - lá - lá - lá - lá

Chords: C, Dm, G, Fm, Cmaj7

O conjunto de canções coletadas e transcritas resultou no registro de diversas cantigas, as quais passaram a integrar o

acervo do Núcleo de Pesquisa em Música da FUNDARTE, com vistas a uma futura publicação. O exemplo a seguir, a canção "A

Barata" recolhida e transcrita pelo aluno André Machado, ilustra um pouco da atividade desenvolvida individualmente pelos alunos.

"A Barata" Cantiga de Roda

Coletada pelo aluno André Machado

Eu vi u - ma ba - ra - ta na ca - re - ca do vo -
vô, as - - sim que e - la me viu ba - teu a - sas e vo -
ou. Seu Jo - a - quim - qui - rim - quim - - da per - na tor - ta - ra - ta -
- dan - çan - do val - sa - ra - sa - - com a ma - ri - co - ta - ra - ta -

Eu vi uma barata
na careca do vovô,
assim que ela me viu
bateu asas e voou.

Seu Joaquim-qui-rim-quim
da perna torta-ra-ta
dançando valsa-ra-sa
com a Maricota-ra-ta.

c) Análise das canções: de posse das partituras musicais, passou-se à análise, já mencionada anteriormente. A canção escolhida pelo grupo para ser analisada foi "A Barata", mostrada anteriormente.

Procurou-se analisá-la de diversos modos, bem como numa perspectiva morfológica, selecionando as frases e as semi-frases musicais.

Nesta análise, pôde-se constatar que as características inerentes à canção folclórica brasileira se apresentam, também, na região de Montenegro - como já se comentou anteriormente. Via de regra, a estrutura binária das frases e das semi-frases foi uma constante, formando canções igualmente binárias, quanto à forma musical. Em se tratando da análise rítmica, foram selecionados os ritmos que mais se apresentavam nas canções, fazendo com que o re-

sultado fosse uma conclusão (o momento da *Síntese*, mencionada como uma das etapas da pesquisa) quanto à maior incidência de alguns, e a menor frequência no aparecimento de outros.

Melodicamente, verificou-se, também, os intervalos mais presentes. Ainda, se havia ou não a ocorrência de grandes saltos de altura, entre outros aspectos. Apontou-se uma série de possibilidades harmônicas, com vistas ao posterior trabalho de criação musical, intenção de continuidade deste projeto.

Desde o início da *Coleta de Dados*, até o final dos *Registros*, da *Análise* e da *Síntese*, passaram-se cerca de cinco meses, ou seja, isto estava pronto no início de agosto de 1999.

Certamente que esta data não foi uma mera coincidência. Na verdade, objetivava-se ter um

bom material, para que fosse possível, durante o mês de agosto - época em que se comemora em todo o mundo o mês do Folclore -, realizar a parte de criação, com os registros dos fatos coletados pelos alunos, como será abordado no próximo item, o da criação musical.

d) Criação musical: a partir do registro e da análise dos dados obtidos, propôs-se à turma que, em duplas, grupos, ou mesmo individualmente, escolhessem algo, dentre o seu material pesquisado neste projeto, e elaborassem uma criação musical. Isto poderia ser feito usando, apenas, algum dos componentes musicais coletados, como um ritmo específico, uma linha melódica, ou mesmo uma canção na sua totalidade, harmonizando-a com outros instrumentos musicais. Enfim, algo do folclore, e o restante elaborado ao "sabor" de sua criatividade. Faria-se um aproveitamento artístico do folclore. Ao se propor esta

tarefa, procurou-se realizar algumas abordagens sobre criações de compositores que também tinham utilizado elementos da sua cultura como fonte de inspiração. Assim, Villa-Lobos foi bastante escutado e estudado, a fim de elucidar a tarefa e, de certa maneira, comprovar a importância da utilização do folclore como um componente de estímulo criativo. Além de Villa-Lobos, outros compositores foram lembrados pelos próprios alunos, bem como artistas de outras áreas das artes, como a pintura e a escultura, entre outras.

O resultado das produções foi muito interessante, considerando-se que o nível dos alunos do curso não era tão avançado para as produções que surgiram. Vale salientar que não se desenvolveu esta proposta em uma universidade, mas no ensino médio.

O resultado foi marcante, pois os alunos estavam trabalhando com a sua própria realidade, intensificando significativamente o nível de "interação entre educador-educando-objeto de conhecimento-realidade". A proposta de trabalho apresentou-se significativa, com uma "vinculação ativa do sujeito aos objetos de conhecimento (...) e a conseqüente construção dos mesmos no sujeito". Buscou-se um "conhecimento vinculado às necessidades, interesses e problemas oriundos da realidade do educando e da realidade social mais ampla" (Vasconcellos, 1994, p. 22, 51, 52).

Por volta da metade de agosto, estava finalizada esta última etapa. Partiu-se, por conseguinte, para a realização dos ensaios.

Aqui, cabe uma parada para outra explicação.

Todos os anos, no final do mês de agosto, a FUNDARTE realiza a "Semana do Folclore"⁶. Este evento caracteriza-se por ser a culminância do projeto "Resgatando o Folclore", iniciado todos os anos por volta do mês de março. No último dia da Semana do Folclore, sempre na sexta-feira, acontece uma festa, de caráter comemorativo, em alusão ao dia do Folclore (festejado no dia 22 de agosto, em todo o mundo), e que engaja os profissionais de todas as áreas da instituição (Música, Teatro, Artes Visuais e Dança). Na festa, além das diversas atrações já presentes ao longo da semana - como exposições de fotografias, contendo registros do folclore local, regional e nacional, reproduções de obras de arte com aproveitamento folclórico, decoração baseada no artesanato folclórico -, são organizadas oficinas diversas e apresentações musicais de professores e alunos, cujo material inclua os aspectos do folclore e/ou o aproveitamento de fatos folclóricos.

Em função de toda a proposta da Semana do Folclore, verificou-se a pertinência de apresentar as criações desta turma em um dos momentos musicais. Propôs-se aos alunos que organizassem esta mostra, selecionando as criações que seriam utilizadas, bem como fazendo ensaios coletivos.

Na mostra musical organizada, foram apresentados os resultados das criações para professores, alunos, pais, funcionários e demais membros da comunidade que desejassem

participar, e tudo com entrada franca. Foi muito interessante e uma importante experiência educativa para os alunos, que, acostumados a executarem obras de outros compositores, agora "defendiam" a sua própria elaboração. Ficou, assim, bastante evidente que a "aprendizagem acontece quando o aluno está envolvido ativamente de uma maneira pessoal" (Oliveira, 1993, p. 43).

Com relação aos projetos, tanto da turma de Elementos da Linguagem Musical, quanto do resgate do Folclore, pode-se finalizar a análise dizendo que as atividades foram muito produtivas e empolgantes. O que ocorreu esteve, sempre, contextualizado, não sendo uma mera junção de atividades, tampouco amostragens para o público. Foram atividades musicais que colaboraram para a manutenção da cultura (Maffioletti, 1993, p. 26). Foi algo que partiu da realidade do grupo, fruto de um anseio de conhecimento, resgate e valorização cultural. Por isso tudo, foi muito significativo.

No início deste artigo, partiu-se da afirmação acerca da grande importância da realização de projetos de resgate cultural em sala de aula, ao mesmo tempo em que se admitiu que há dificuldades no desenvolvimento dos mesmos.

Contudo, espera-se que, com esta breve exposição do trabalho realizado, seja possível vislumbrar possibilidades de efetivar algumas práticas de pesquisa que, constantes e engajadas, sejam elementos propulsores do aprendizado, e não somente atividades organizadas em função da proximidade de co-

⁶ A Carta do Folclore Brasileiro recomenda, ainda no mesmo capítulo (III), que deve se "orientar a rede escolar para que as datas relativas ao Folclore e Cultura sejam comemoradas como um conjunto de temáticas que devem constar de conteúdos de várias disciplinas, pois figuram expressões em diferentes linguagens - a da palavra, a da música, a do corpo - bem como técnicas, cuja prática implica acumulação e transmissão de saberes e conhecimentos hoje sistematizados pelas Ciências. Instruir professores para que motivem seus alunos, em tais datas, a estudar manifestações do seu próprio universo cultural".

memorações de datas festivas, relacionadas ao folclore e à cultura em geral. A constância é algo fundamental no ensino, pois se isto não ocorrer, sem dúvida os alunos perceberão que se está forçando, e os objetivos, de extrema relevância, estarão perdidos. Não se alcançará o conhecimento e, muito menos, a valorização das tradições, do folclore e da cultura.

Como considerações finais, ainda é pertinente dizer que, para um projeto desta natureza ser bem desenvolvido, o professor deve estar preparado.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1999, p. 32). Desta maneira, o estudo inicial do docente, que antecede à própria proposta de resgate com os alunos, é imprescindível, sob pena, tam-

bém, de se perder a objetividade e a clareza do projeto.

Que o Folclore, em todo o seu sentir, pensar, agir e reagir, esteja constantemente permeando os planejamentos dos professores em sala de aula, para que se possa, realmente, alcançar um aprendizado baseado na construção do conhecimento, fundamentado pela realidade e identidade social do educando. Assim, o ensino não será uma mera transferência de conhecimentos, mas uma constante criação de possibilidades para a sua própria produção ou construção (Freire, 1999, p. 52).

Referências Bibliográficas

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- LAMAS, Dulce Martins. *A música de tradição oral (folclórica) no Brasil*. Rio de Janeiro, D. M. Lamas, 1992.
- MAFFIOLETTI, Leda de A. *Educação musical*. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1993.
- OLIVEIRA, Alda. Fundamentos da educação musical. *Fundamentos da Educação Musical*, vol. 1, p. 26-46, maio/1993.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo, Libertad, 1994.

A educação profissional de música frente à LDB nº 9.394/96¹

Sonia Albano Lima

Resumo: O texto pretende analisar a relação entre algumas das propostas da LDB 9394/96, que tratam da educação profissional, e o ensino de música profissionalizante, ainda não oficializado no Brasil. A intenção do trabalho é incentivar a criação de um projeto oficial de ensino musical profissionalizante, reconhecido pelos órgãos governamentais, com validade nacional. A oficialização desses cursos traria, para o mercado de trabalho, profissionais mais capacitados, pedagógica e musicalmente, e um ensino normatizado. Além da bibliografia específica, foram consultados textos da legislação vigente na área e realizadas entrevistas com dois Consultores do Programa de Expansão da Educação Profissional do MEC.

A preocupação do legislativo ao elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 -, foi buscar a democratização da educação e a flexibilidade que devem ter os sistemas de ensino e as instituições, em suas formas de organização e modos de atuar:

“O princípio da flexibilidade reflete-se tanto na letra como no espírito da Lei. Ele pode ser notado em várias de suas determinações, que freqüentemente admitem mais de uma forma

para seu cumprimento, assim como no caráter aberto, intencionalmente inacabado, que transparece em diversos de seus dispositivos. O mesmo espírito deverá prevalecer na letra da regulamentação que se faça de seus mandamentos.”²

O ordenamento não tem como finalidade instituir normas rígidas para o ensino nacional, mas estabelecer os princípios e as diretrizes norteadoras para o sistema. Ele não é tão taxativo como a LDB anterior, Lei nº

5.692/71. Ele apresenta uma concepção de educação mais aberta, segundo a qual o processo de conhecimento é trabalhado em sua totalidade; cria diretrizes para os diversos níveis de aprendizado; valoriza os variados processos de aplicação do saber, admitindo inter-relações entre eles; vincula a educação escolar ao trabalho e às práticas sociais; aceita o pluralismo de idéias e as diversas concepções pedagógicas; valoriza a experiência extra-escolar e descentraliza o ensino³, estabele-

¹ Trabalho apresentado no VIII Encontro Anual da ABEM - Curitiba, outubro de 1999

² Parecer nº CES 672/98, aprovado em 01.10.98, que regulamenta os cursos seqüenciais de ensino superior previstos no art. 44 da LDB. Nesse ordenamento, observa-se a ausência de um delineamento específico para os referidos cursos, o que produzirá inovações curriculares importantes para o ensino pós-médio e superior, nos mais diversos setores sociais e nos mais diversos campos do saber.

³ O Decreto nº 2.494/98 regulamenta a educação à distância, prevista no art. 80 da LDB. Essa modalidade de ensino é o exemplo mais adequado da descentralização e da democratização da educação inserida no novo ordenamento.

cendo maior intercâmbio entre as escolas e instituições afins.

A LDB nº 9394/96 permite ampla liberdade de ação para elaboração dos projetos escolares, preocupando-se mais em criar parâmetros curriculares do que em impor um conteúdo curricular determinado. Em razão dessa flexibilidade, ela se abre muito mais à crítica, implantando um sistema de fiscalização que continuamente avalia os cursos autorizados, uma vez que tem para si um eficiente sistema de verificação e averiguação.

O novo ordenamento preocupa-se em ampliar o processo de ensino, permitindo propostas inovadoras que enriqueçam e atendam mais diretamente às necessidades de um mundo modificado pela revolução tecnológica, um mundo mais globalizado e interativo. Dentro desses critérios, ela define o que seria a educação básica⁴ e educação superior, sendo que a educação profissional está integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Os objetivos da educação profissional estão determinados no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997:

"I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades

produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho."⁵

De acordo com o art. 2º desse dispositivo legal, a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. Ela compreende os níveis básico, técnico e tecnológico. O básico destina-se à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia. O técnico é destinado a proporcionar habilitação profissional aos alunos matriculados ou egressos do ensino médio, e o tecnológico correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

A educação profissional de nível básico é uma modalida-

de de educação não-formal, com duração variável, e não está sujeita a regulamentações curriculares. Ela é destinada a propiciar ao trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, conferindo ao aluno, no final do curso, o direito de obter um certificado de qualificação profissional⁶.

A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este, seguindo os critérios determinados na lei para a implantação do curso. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. A regulamentação da educação profissional está presente na Resolução CEB nº 3/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio em geral⁷.

Em entrevista realizada junto ao Programa de Expansão da Educação Profissional, situado na antiga DEMEC-SP, pudemos constatar que, para a equipe de consultores, principalmente a Conselheira do Ministério da Educação e Cultura, Dra. Maria José Birraque⁸, a educação profissional sempre foi o filho enjeitado do sistema educacional, por incorporar em seu âmago, durante muitos anos, a idéia perniciosa de apenas produzir um capital humano a serviço do mercado de traba-

⁴ De acordo com o art. 21 da Lei nº 9.394/96, a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

⁵ Este decreto regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e foi publicado no DOU de 18/04/97.

⁶ De acordo com o art. 4 e parágrafos 1 e 2.

⁷ Essa resolução contém um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, tendo em vista *vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social*. O ordenamento prevê que os estudos profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma escola ou em outra escola ou instituição, de forma concomitante ou posterior ao ensino médio, deverão ter uma carga horária adicional às 2.400 horas mínimas previstas para o ensino médio e permitem articulações e parcerias entre instituições públicas e privadas, contemplando a preparação geral para o trabalho, admitida a organização integrada dos anos finais do ensino fundamental com o ensino médio. A porcentagem para obtenção da habilitação profissional está fixada na proporção de 25% do tempo mínimo legalmente estabelecido como carga horária para o ensino médio, ou seja, 600 horas (D.O.U de 05/08/1998, p. 21/23-51).

⁸ Consulta realizada no dia 16/11/98, na antiga DEMEC-SP, com o Dr. Francisco Moreno de Carvalho, Consultor junto ao PROEB / Programa de Expansão da Educação Profissional e com a Consultora do MEC, Dra. Maria José Birraque.

lho, quando, na verdade, ela deveria ser a protagonista de uma outra forma de educação. Para esta Consultora, o fato de a nova LDB preocupar-se em regulamentar tão de perto a educação profissional, possibilitar maior vinculação da educação escolar ao trabalho e às práticas sociais, aceitar o pluralismo de ideais, as diversas concepções pedagógicas e conter ideais de flexibilidade é indício mais que suficiente para demonstrar o amadurecimento da política educacional, situação não analisada nos ordenamentos anteriores.

Na cidade de São Paulo, a Escola Municipal de Música (EMM) e a Universidade Livre de Música (ULM) são exemplos de escolas de ensino musical profissionalizante, uma vez que se destinam a formar instrumentistas para atuar no mercado de trabalho. Na verdade, são escolas de educação profissional não formal de nível básico, porque não estão sujeitas à normatização imposta aos cursos regulares de nível médio em geral e muito menos ao Parecer CFE nº 1.299/73, que regula os cursos técnicos de música, a saber: conservatórios e escolas de música oficializadas.

A proposta da LDB nº 9394/96 de permitir às escolas de ensino musical profissionalizante não oficializadas (como a EMM e ULM, entre outras) condições suficientes para implantar um modelo formalizado de educação mais condizente às necessidades do mercado de trabalho pareceu à Consultora Dra. Maria José Birraque e toda

a equipe do PROEB - Programa de Expansão da Educação Profissional - um profundo reconhecimento da importância pedagógica desses estabelecimentos no sistema educativo brasileiro, ainda mais se considerarmos o fato de que há anos estas instituições têm oferecido um serviço de qualidade à coletividade musical.

O Consultor Francisco Moreno de Carvalho entende que a regulamentação dessas escolas, como escolas de educação profissional de nível técnico⁹, seria bastante benéfica, uma vez que estão em discussão os novos parâmetros curriculares para o ensino artístico, e essas instituições de ensino profissional poderiam inserir-se em um desses parâmetros, sem perder de vista a especificidade do seu trabalho e a importância pedagógica com que atuam no mercado até hoje. Ele, particularmente, considera que o mercado de trabalho atual e o mundo globalizado têm exigido, cada vez mais, um certificado reconhecido e com validade nacional, e que, nos dias atuais, não basta o reconhecimento do douto saber. O Consultor admite que, apesar de essas escolas proporcionarem um serviço pedagógico de grande importância para o mercado de trabalho, ao longo dos anos, a falta de um ensino formalizado poderá sujeitá-las a intempéries que prejudicarão sensivelmente a atuação pedagógica desses estabelecimentos. Tanto o Dr. Francisco como a Dra. Maria José Birraque concordam que o momento atual seria mais do que adequado para rever a situação anôma-

la em que se encontram essas instituições.

Os argumentos dos Consultores são viáveis, levando-se em conta as propostas da LDB destinadas à educação profissional e a autonomia projetada pelo ordenamento para todas as escolas, no sentido de criar e implantar seus próprios projetos de ensino.

A criação de um projeto de ensino musical de educação profissional de nível técnico para as escolas profissionalizantes, reconhecido pela LDB 9394/96, é bastante promissor. Esse modelo de ensino não alteraria as bases pedagógicas anteriormente instituídas por esses estabelecimentos, uma vez que eles já vem desempenhando uma atividade de escola profissional de nível técnico há diversos anos, sem estarem oficializadas¹⁰.

A implantação de um ensino musical formalizado não invalida a continuidade de uma proposta complementar de ensino musical não formal, por meio de cursos de extensão e aprimoramento técnico. Se, por um lado, esses estabelecimentos passam a referendar um ensino comprometido com o sistema de educação, por outro, poderão atuar com propostas de trabalho informais mais atentas aos compromissos de gerir as transições, diversificar os percursos e valorizá-los de acordo com as necessidades do setor¹¹. Ainda que o compromisso primeiro desses estabelecimento seja a educação profissional de nível técnico, suas propostas pe-

⁹ Essa é a terminologia empregada pela nova LDB para as escolas profissionalizantes.

¹⁰ De acordo com a LDB 9394/96, a EMM e a ULM são escolas profissionais de nível básico, não formais; mas, na verdade, elas desempenham as mesmas funções de uma escola profissional de nível técnico.

¹¹ Como escolas profissionais de nível técnico, elas continuariam a oferecer cursos livres nos mais variados setores de atuação profissional: cursos de extensão e aperfeiçoamento para alunos e professores, criando melhor desenvolvimento técnico, teórico e pedagógico; cursos de sensibilização musical para crianças e adolescentes, que aumentariam anualmente o interesse do público para o aprendizado musical; cursos privilegiando aspectos interativos do processo musical, fossem eles tecnológicos, culturais ou artísticos em geral.

dagógicas poderão ser ampliadas, no sentido de interagir constantemente entre os dois campos de ensino musical: o formal e o não-formal.

Como escolas profissionais de nível técnico, elas priorizariam a formação dos instrumentistas, levando em conta a eficiência pedagógica que lhes foi conferida nos vários anos de atuação.

Na cidade de São Paulo, observamos que escolas profissionalizantes, como a EMM e a ULM, são estabelecimentos que, durante sua existência, solidificaram um padrão de ensino teórico que permite aos iniciantes o conhecimento gradual da linguagem musical, enquanto estrutura, e um padrão de ensino prático mais do que adequado ao sistema educativo na área de música. Elas oferecem uma formação musical que pode ser estendida para as Universidades e Faculdades de Música, o que justifica a continuidade dos seus serviços. Ainda devemos considerar o número de candidatos que anualmente ingressam nesses estabelecimentos, a importância de cursos técnicos para a formação do profissional de música e para a continuidade de uma carreira acadêmica, assim como o contingente de alunos que essas escolas podem abrigar, uma vez que são escolas custeadas pelo poder público.

Não obstante, a criação de um novo modelo de ensino profissionalizante poria fim à inquestionável desatualização dos cursos técnicos oficiais de mú-

sica, atualmente regulados pelo Parecer CFE nº 1.299/73, que não mais atendem às exigências do mercado de trabalho. De certa forma, a preocupação da nova LDB em valorizar a educação profissional de nível médio, em qualquer área da educação, prende-se ao fato de que, no futuro, a maior parte da população terá uma formação de nível médio, reservando-se às universidades uma fatia bem menor no processo educativo (cf. Delors, 1999, p. 21-25).

A oficialização desses estabelecimentos nivelaria gradualmente seus professores às novas exigências legais, obrigando-os a uma contínua formação pedagógica, obtida nos cursos regulares de licenciatura e nos programas especiais de formação pedagógica¹².

Como menciona Edite Maria Sudbrack (1997, p. 49), a desconexão entre os discursos educativos e sua objetivação na concretude da prática pedagógica implica a necessidade de não apenas qualificar o professor em uma área específica, ou mesmo capacitá-lo nas teorias e metodologias de sua área de conhecimento, mas também fazê-lo compreender a totalidade do fazer educativo. A educação é uma totalidade, na medida em que é permeável a todas as relações sociais, e, ao configurar-se como parte destas relações, é possível compreender o fenômeno educativo em relação a ele próprio e ao conjunto da sociedade, o que implica a contínua dialetização entre escola/educação e o conjunto das relações sociais.

Atendendo aos princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, como estruturadores dos currículos do ensino médio proposto pela nova LDB¹³; atendendo ainda às necessidades de um mundo globalizado e à objetivação de um pensamento sistêmico, que se concretiza na ação global do sujeito sobre o objeto, constituído pelo seu meio físico ou social e pela repercussão dessa ação sobre si mesmo, esses estabelecimentos poderiam promover, em suas propostas de trabalho, um maior interrelacionamento entre o estudo científico, artístico e tecnológico¹⁴.

Em atenção aos ideais pedagógicos propostos pelo antropólogo Darcy Ribeiro - idealizador da LDB nº 9394/96 -, restaria a esses estabelecimentos privilegiar o conhecimento das disciplinas que estudam os fenômenos culturais e históricos, enquanto formadores do pensamento humano e da estrutura social do país¹⁵.

A oficialização desses estabelecimentos, buscando as inovações projetadas pela nova LDB, permitirá a elaboração de uma proposta de ensino técnico inovador. O novo modelo será responsável por uma educação profissional mais comprometida com o mercado de trabalho e a continuidade pedagógica no setor, projetando um aluno capacitado para a carreira acadêmica e um público alvo mais sensibilizado artisticamente para o mundo. Ele propiciará a continuidade do conhecimento musical, privilegiando igualmente o téc-

¹² Ver: art. 9º do Decreto nº 2.208/97.

¹³ Art. 6º a 9º da Resolução CEB nº 3/98.

¹⁴ Vide: MORAES (1997, p. 140). Para a autora, a aprendizagem decorre do jogo de assimilação e acomodação, adaptação e auto-organização, que ocorre entre o sujeito e objeto, e jamais de uma ação unilateral do objeto sobre o sujeito.

¹⁵ Vide: CANAN (1997, p. 12). Para a autora, a inconsciência histórica exclui o professor, o aluno e a escola como um todo do processo dinâmico de construção social, gerando uma apatia e uma paralisia sem precedentes na história do espaço de participação do povo na sociedade

nico e o teórico, como partes integrantes de um aprendizado gradual da linguagem musical.

Essa oficialização valorizará ainda mais o trabalho pedagógico dessas escolas, criando um

diálogo permanente entre as várias áreas do conhecimento humano, e por fim à instabilidade administrativa em que vivem essas instituições, projetando um ensino formal fiscalizado e avaliado pelo sistema de educação

do país. Finalizando, uma metodologia de trabalho, assim constituída, habilitará um profissional para interagir melhor na sociedade e no processo cultural de seu país.

Referências bibliográficas.

CANAN, Silvia Regina. Um olhar sobre a escola possível. In: NOGARO, Arnaldo (org.). *Programa interinstitucional de Integração da Universidade com a Educação Fundamental - FNDE/MEC. Olhares sobre a Escola*, vol. 2. Erechim, Ed. São Cristovão, p. 11-22, 1997.

DELORS, Jacques. *Educação. Um tesouro a descobrir*. 2ª ed. São Paulo, Cortez / Brasília, MEC-UNESCO, 1999.

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. 239 p.

SUDBRACK, Edite Maria. Reciclar não é qualificar: revisitando a formação em serviço. In: NOGARO, Arnaldo (org.). *Programa interinstitucional de Integração da Universidade com a Educação Fundamental - FNDE/MEC. Olhares sobre a Escola*, vol. 2. Erechim, Ed. São Cristovão, p. 49-54, 1997.

Legislação:

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, p.2784, 20 dez.1996.

BRASIL. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei nº 9.294/96). *Legislação Federal de Ensino Fundamental e Médio*. v. 25. SECENP, p. 99-102, 1998.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, p.7760/1, 18 abr. 1997.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de Junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, p.21/23-51, 05 ag. 1998.

BRASIL. Parecer nº CES 672/98, de 01/10/98. Consulta sobre cursos seqüenciais no Ensino Superior. **Documenta**. Brasília, 1999.

Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação¹

José Nunes Fernandes

Resumo: Este estudo tem a finalidade de apresentar a situação do campo da Educação Musical nas dissertações e teses de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil e, mais especificamente, de listar (nome do autor, título, data de defesa e orientador) as dissertações e teses defendidas; verificar a produção em termos quantitativos dentro das especialidades do CNPq, estabelecidas para a Educação Musical, e analisar a situação no Brasil, apontando para uma possível caracterização, no que se refere, inclusive, ao aspecto comparativo entre a produção nos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e em Música/Educação Musical.

Discutir sobre a produção discente dos cursos de pós-graduação leva-nos a enfatizar alguns aspectos referentes ao próprio sistema nacional de pós-graduação, que a gerou e que pode afetá-la profundamente. Atualmente, a situação econômica tem ameaçado tanto a pós-graduação quanto a pesquisa acadêmica no país. Os dados vindos dos programas de pós-graduação, que são analisados pelos órgãos competentes, mascaram realidades e aspectos importantes. Segundo Cavalheiro & Neves (1997, p. 53), os dados

mascaram as realidades porque generalizam e permitem, assim, distorções graves. Mascaram, também, por diluir

...“as diferenças de situações e de problemas que certamente se expressam ao longo de mais de 30 anos de existência de um Sistema Nacional de Pós-Graduação na oposição falaciosa entre um antes, quase sempre positivado e unívoco, a um agora vivido sob a constante ameaça de degradação.” (Cavalheiro & Neves, 1997, p. 53 -grifos do original)

Ao mesmo tempo, espera-se dos programas de pós-graduação e dos pesquisadores que neles atuam a função reden-

tora da universidade e, em termos de distribuição do orçamento, há hoje um deslocamento das verbas da pós-graduação para a escola básica. Essa oposição, segundo Cavalheiro & Neves (1997, p.55-60), está ligada a dois mitos: o primeiro é o “mito do herói salvador”; o segundo é o “mito do ou isto ou aquilo”. O investimento no aquilo, a escola básica, é considerado como um investimento mais “saudável”, embora os autores digam que de nada adiantaria “investir em computadores e parâmetros curriculares para uma escola por

¹ Parte deste artigo foi retirada da tese de doutorado não publicada: *Análise da Didática da Música em Escolas Públicas da Cidade do Rio de Janeiro*. José Nunes Fernandes. Faculdade de Educação/UFRJ, 1998.

onde passe uma juventude sem futuro intelectual e científico (...) nenhum investimento cosmético nas escolas garantirá o reconhecimento do professor, socialmente”.

Contudo, por um lado, considera-se os cursos de pós-graduação como *locus* privilegiado, já que o pós-graduando se considera no direito e no dever de conquistar uma autonomia científica. Por outro, a avaliação dos programas de pós-graduação restringe-se à confecção de produtos e não à formação do pesquisador, gerando vários problemas, como por exemplo, a criação de “linhas de montagens de teses, correndo o sério risco de transformar os pós-graduandos em algo muito distinto dos sujeitos intelectual e cientificamente autônomos que deveriam tornar-se” (Cavalheiro & Neves, 1997, p. 63).

Tanto Cavalheiro & Neves (1997), já citados, como Severino (1993) enfatizam que a redução de tempo de conclusão de teses e dissertações afeta consideravelmente a produção e não considera problemas de equipamentos e de experiências, por exemplo, levando consigo uma formação de pós-graduados imaturos, capazes de defender teses em 48 meses e incapazes de autonomia para pensar e produzir. A pré-fixação geral e a redução dos prazos afetam diretamente o ritmo e a qualidade das pesquisas. O que deveria ser feito era o estabelecimento do prazo por cada instituição, havendo, assim, uma flexibilidade dos prazos. Isso seria efetivo, pois não basta identificar coordenadas para os programas, é necessário pensar nos desdobramentos, na qualidade, na produtividade e na flexibilidade de lidar com diferen-

ças e enfrentar desafios.

A pesquisa em Educação Musical nos Cursos de Pós-Graduação em Música/Educação Musical

No Brasil, a subárea da área Música chamada de Educação Musical apresenta-se em pleno estágio de evolução, devido ao aumento do número de pesquisadores (muitos com cursos de pós-graduação no exterior), de cursos de pós-graduação (CPG) em música - incluindo o aumento do número de cursos/vagas de pós-graduação em várias outras áreas, que possibilitam o acesso de pesquisadores da música e da educação musical - e de periódicos especializados da área da música e da educação musical, especificamente. Além disso, a fundação da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) veio sistematizar e proporcionar maior intercâmbio na área da música.

No que diz respeito aos artigos publicados em periódicos e anais de encontros de 1986 até 1996, Esther Beyer (1996), ao analisar periódicos e artigos de anais, aponta que houve um aumento gradativo de citações de autores brasileiros nas bibliografias, mas que os temas e características das pesquisas são restritos a um pesquisador ou a uma equipe de pesquisadores, ou seja, “pequenas áreas de ‘propriedade exclusiva’ de um estudioso” (p. 76). Isso mostra que, na subárea da Educação Musical, o conhecimento gerado não faz ainda com que exista uma tradição consolidada, pois a “produção específica de Educação Musical restringe-se quase que a proje-

tos individuais de pós-graduados” (Souza, 1997). Embora a literatura ainda não aponte, na Educação Musical brasileira, o parâmetro da pesquisa, acreditamos que haja uma tradição sociológica, uma tradição psicológica e ainda uma concepção histórica, muito aparentes no campo da pesquisa em educação musical no Brasil, ainda que “espalhadas” por alguns centros de pós-graduação, ou mesmo predominando em um único centro. Ocorre aqui, então, a necessidade de um exame do campo de pesquisa nas dissertações de Mestrado² existentes no Brasil, para que se aponte para a situação do campo, ou seja, é necessária a verificação de como o campo já foi abordado por diferentes pesquisadores, nos cursos de pós-graduação em música e música/artes existentes no Brasil.

Segundo Ulhôa (1997), até dezembro de 1996 foram defendidas 262 dissertações na área da Música, nos Cursos de Pós-Graduação de Música e Artes/Música da UFRJ, CBM, UFRGS, USP, UNICAMP, UNESP, UFBA e UNI-RIO. Essas dissertações, listadas por Ulhôa, incluem dissertações de educação musical, de musicologia e de práticas interpretativas.

Uma pesquisa exclusiva da subárea da Educação Musical mostra os resultados (preliminares) do estado atual nas dissertações de Educação Musical nos cursos de Pós-Graduação em Música/Educação Musical (Oliveira & Souza, 1997), apontando as 45 dissertações de cinco programas brasileiros (CBM, UFBA, UFRGS, UFF e UFRJ). O total de trabalhos, nas duas listagens citadas (Ulhôa, 1997 e Oliveira & Souza, 1997), é de 50 dissertações específi-

² Os Doutorados em Música e Educação Musical são muito novos, não têm ainda uma produção significativa e nem estudos que mostrem essa produção.

cas de Educação Musical. Oliveira e Souza (1997) citam 46 dissertações, dos CPGs do CBM, UFRJ, URGs, UFF e UFBA, até 1997, de Educação Musical e Uihôa até 1996, mas Uihôa (1997) cita quatro dissertações de Educação Musical de CPGs não incluídas na lista de Oliveira e Souza (UNESP, UNICAMP, USP e UNI-RIO), totalizando 50, então, o número de dissertações de educação musical desses CPGs, até 1996 e 1997.

Tentamos, então, sistematizar e especificar o conjunto de dissertações, organizadas pelas pesquisas de Uihôa (1997) e Oliveira & Souza (1997), e verificar como está o campo da pesquisa em Música/Educação Musical nas teses e

dissertações nos CPGs, adotando como padrão de cálculo a frequência dos tópicos da "Estrutura da Área da Música", presentes no Relatório do CNPq de Ilza Nogueira (1997), que contém as subáreas e as especialidades de cada subárea. As **especialidades** da subárea Educação Musical são: (1) Filosofia e Fundamentos da Educação Musical, (2) Processos Formais e Não-formais da Educação Musical (I, II e III Graus), (3) Processos Cognitivos na Educação Musical, (4) Administração, Currículos e Programas em Educação Musical, (5) Educação Musical Instrumental (Banda, Orquestra), (6) Educação Musical Coral, (7) Educação Musical Especial.

Como podemos observar

na Figura 1, a maioria dos trabalhos de Educação Musical está na especialidade (2) Processos Formais e Não-formais da Educação Musical (54%). Existe um sério "desequilíbrio" entre os índices, devido, talvez, aos interesses dos pesquisadores. Os baixos índices em relação às especialidades (4), (5) e (6) também devem ser levados em conta. Acreditamos que o interesse que, possivelmente, regula a produção possa também estar ligado a uma pequena quantidade de estudos teóricos e práticos existentes e à falta de prática dos pesquisadores nesses campos. Na especialidade (7), Educação Musical Especial, não existe qualquer trabalho feito, sendo, portanto, a especialidade mais carente.

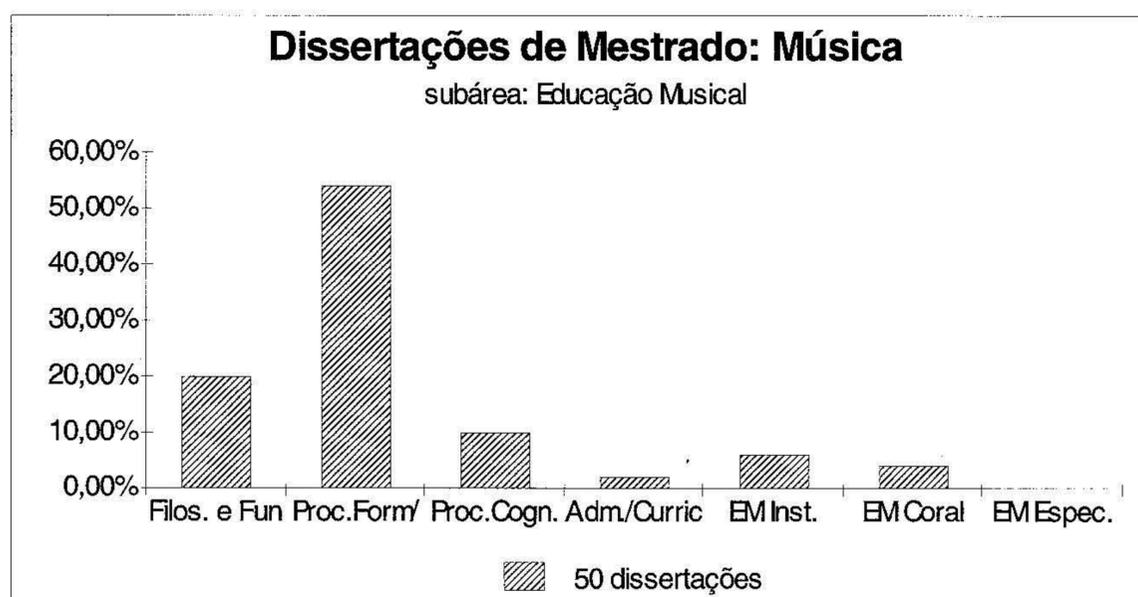


Figura 1. A Pesquisa em Educação Musical, segundo as especialidades do CNPq, nas dissertações de Mestrado dos Cursos de Pós-Graduação stricto sensu em Música/Educação Musical no Brasil, com base em Uihôa (1997) e Oliveira & Souza (1997).

Enfatiza-se, aqui, a precariedade dessa revisão, já que os levantamentos sobre o estado do conhecimento na área foram iniciados recentemente (1996/7) e não consideram as pesquisas dos outros cursos de pós-graduação. Verifica-se, assim, que os levantamentos de Ulhôa e Oliveira & Souza são as únicas bases concretas para sabermos qual é o estado do campo - Educação Musical - em cursos de pós-graduação em Música.

Instala-se, então, um problema: como se encontra a produção discente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no que se refere à Educação Musical e, mais especificamente, em relação às especialidades da Educação Musical estabelecidas pelo CNPq? É de suma importância saber como a subárea Educação Musical está presente nas dissertações dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, pois isso reflete uma análise da produção no campo e contribui com diversas pesquisas, uma vez que constrói o estado da arte da pesquisa em educação musical, na área da Educação.

A pesquisa em Educação Musical nos Cursos de Pós-Graduação em Educação

O universo de estudo foi composto pela totalidade de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. A lista dada pela CAPES (1998) dos cursos credenciados e uma lista complementar, fornecida pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (1997), serviram para o estabelecimento da listagem total de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em

Educação no Brasil (62 programas). Enviamos uma carta solicitando as listagens atualizadas de títulos, autores, orientadores, datas de defesa e resumos para a coordenação de cada programa. Das 62 solicitações feitas, recebemos listagens de 33 cursos e mais dois que informaram que não tinham ainda dissertações defendidas. Buscamos, através do Catálogo de Teses e Dissertações da ANPED/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1997), as listas dos cursos associados que não enviaram suas listas. Consultamos ao todo listas de 46 instituições: 16 listas até 1996, 03 até 1997 e 27 até 1998.

A produção discente dos cursos de Pós-Graduação em Educação já foi analisada por diversos autores nas últimas décadas. Vários problemas foram identificados e merecem ênfase aqui, mesmo sem um devido aprofundamento.

Na área da Educação, os avanços gerados na década de 80 na pós-graduação no Brasil (aumento do número de projetos de pesquisa dos professores dos programas, crescimento do número de docentes com pós-doutoramento, participação efetiva em congressos nacionais e internacionais e o número crescente de publicações) repercutiu, na década de 90, sobre a produção discente de modo fraco e desigual (Ward, 1993). Verifica-se a precariedade de clareza no referencial teórico, pesquisas sem relevância, indefinição do interlocutor, dispersão de temas abordados - sem ligação, muitas vezes, com a educação. Para Ward (1993), as avaliações dos programas, feitas pelo Estado,

não correspondem, em um número considerável de casos, ao que é produzido pelos discentes.

A produção discente foi analisada por nós, como já foi dito, em 46 programas de pós-graduação. Encontramos 59 trabalhos na área da Música/Educação Musical, em 20 desses programas, sendo 5 teses de doutorado e 54 dissertações de mestrado. Não incluímos o campo da Musicoterapia, embora uma dissertação tenha sido encontrada³.

Torna-se importante mostrar aqui que a Musicoterapia difere da Educação Musical Especial, daí a não inclusão da pesquisa neste estudo. A discussão em torno do assunto - Musicoterapia *versus* Educação Musical Especial - é, atualmente, pouco presente nas mesas dos encontros e congressos. De um lado, encontram-se as discussões, nos encontros, congressos, livros e periódicos da área da Musicoterapia, sobre os processos, meios e mecanismos musicoterápicos. De outro, nos congressos, livros e periódicos de Educação Musical, exclui-se ou pouco se fala da educação musical para portadores de deficiências, incluindo a hiperatividade, chamada de Educação Musical Especial. Isso que está acontecendo no Brasil pode respaldar-se no fato de que, como em alguns países, a Educação Musical Especial é muitas vezes tratada pela Musicoterapia, fazendo com que, no caso brasileiro, ocorra carência na produção, ou até mesmo inexistência dela, devido a esta indefinição, como acontece na produção discente dos cursos de pós-graduação em Música e Educação Musical. Que área deve ser res-

³ PALOMERO, Nuria Machado. A prática de musicoterapia : buscando caminhos para sua implementação e análise. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. ORIENTADOR(A): VIEIRA, Therezinha. DATA DE DEFESA: 03/94

ponsável pelos estudos da Educação Musical Especial? Acreditamos que é a da Educação Musical, como aponta o CNPq e suas especialidades, devido aos fins e meios de cada área.

A Musicoterapia é, sem dúvida, muito mais ampla que a Educação Musical Especial, e a diferença dá-se, basicamente, pela própria finalidade de cada uma. A Educação Musical Espe-

cial trata da aprendizagem e do ensino de música para portadores de deficiência física (cegos, surdos e mudos) e mental, perseguindo o desenvolvimento musical, a progressão conceitual e de habilidades, a memorização, a prática de conjunto e todos os processos envolvidos, inclusive a apresentação pública dos resultados, o que é fundamental para a própria Educação Musical, não sendo, pois,

aplicação de técnicas musicoterápicas.

Além disso, três das dissertações não puderam ser alocadas nas especialidades da Educação Musical. São os trabalhos de Carvalho Sobrinho⁴, Machado⁵ e Zacharow⁶, já que os mesmos são da área da musicologia, e não estão na lista aqui apresentada e não fizeram parte da análise.

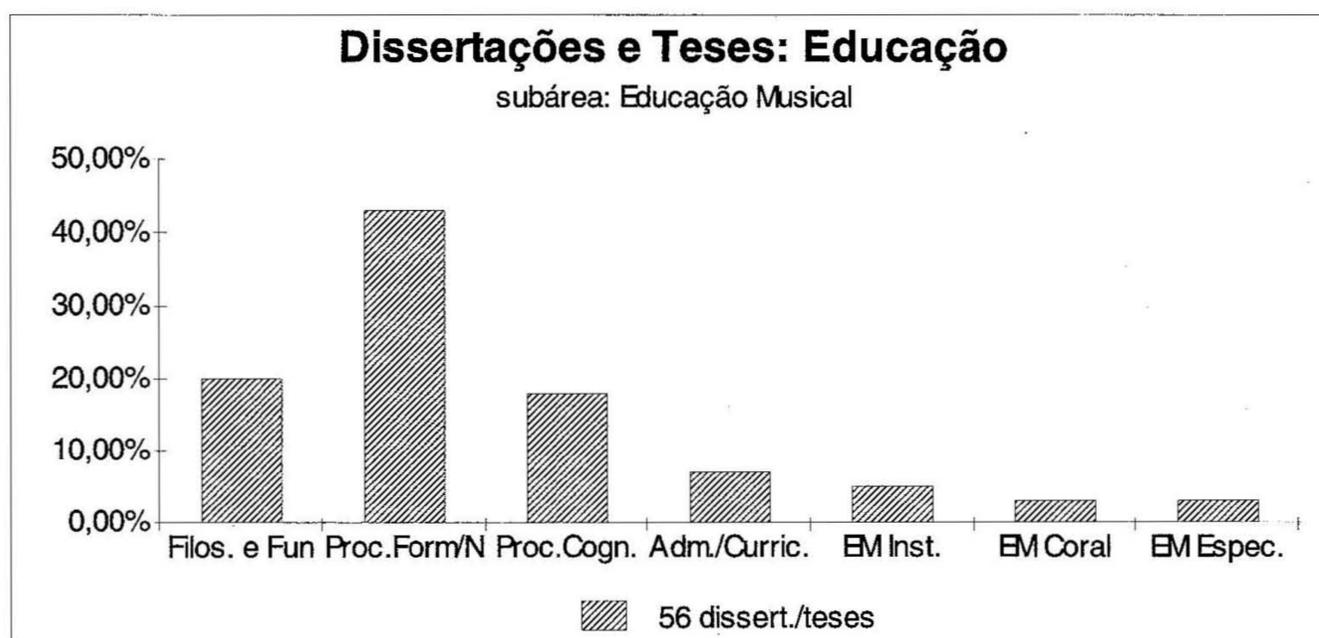


Figura 2. A Pesquisa em Educação Musical, segundo as especialidades do CNPq, nas teses e dissertações dos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil.

A seguir, listaremos a produção encontrada por ordem alfabética dos autores. Antes, porém, analisaremos a sua distribuição nas especialidades do CNPq, descritas anteriormente para analisar as dissertações produzidas nos cursos de pós-graduação em Música/Educação Musical. Na especialidade (5) Educação Instrumental (Banda/Orquestra), incluímos os trabalhos dos conjuntos de percussão e da fanfarra.

Analisando os índices das especialidades (Figura 2), ob-

servamos que a especialidade (2) Processos Formais e Não-formais da Educação Musical apresenta maior número de trabalhos (43%) e, em seguida, as especialidades (1) Filosofia e Fundamentos da Educação Musical (20%) e (3) Processos Cognitivos na Educação Musical (18%), exatamente como acontece na produção discente dos cursos de pós-graduação em Música, já demonstrado, embora na área da Educação haja um maior índice na especialidade (3). Mas é bom enfatizar que o grande índice de trabalhos na

especialidade (2) se deve ao grande interesse dos pesquisadores nos processos de ensino-aprendizagem da Educação Musical - ou seja, o processo de ensino da música -, sejam eles formais ou não-formais. O interesse, a nosso ver, está associado ao fato de que a grande maioria dos pesquisadores atua lidando diretamente com os processos de ensino-aprendizagem, e que esta especialidade é muito ampla, comportando uma infinidade de problemas, temas, tópicos e aspectos. Além disso, existe uma vasta literatu-

⁴ CARVALHO SOBRINHO, João Berchmans de. O Pagode no Terreiro: um estudo de uma manifestação cultural do Médio Parnaíba Piauiense. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. ORIENTADOR(A): ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. DATA DE DEFESA: 11.12.97

⁵ MACHADO, Maria Célia Marques. Heitor Villa-Lobos : ação e criação diante do duplo enfoque de preservação e renovação da cultura (1922-1959). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. ORIENTADOR(A): NEVES, José Maria. DATA DE DEFESA: 24.06.82

⁶ ZACHAROW, Eunice Lukaszewski. A música funcional e suas implicações no ambiente de trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. ORIENTADOR(A): PAVÃO, Zélia Milleo. DATA DE DEFESA: 1985

ra tratando de tal especialidade.

Um ponto relevante é o aparecimento - já que nos cursos de música não existe qualquer trabalho - de trabalhos na especialidade (7) Educação Musical Especial (3,5%). Isso é extremamente relevante para a subárea da Música, a Educação Musical, já que é uma especialidade de grande importância para a área da Educação e para a sociedade, pois há uma grande demanda e, além disso, a nova LDB/96 estipula a junção de alunos normais e especiais nas escolas regulares, induzindo a participação da comunidade acadêmica no estudo desse aspecto. Nas dissertações e te-

ses analisadas na área da educação, também encontramos um aumento - muito pequeno, mas real - nos trabalhos da especialidade (4) Administração, Currículos e Programas em Educação Musical (7%), mostrando que a especialidade é um pouco mais valorizada na área da Educação, mas ainda é carente. Acreditamos que seja por causa do interesse dos pesquisadores, ligado a uma distância do campo prático relativo a ela, a um formação não direcionada a esse campo e a uma falta de literatura específica.

Os índices das especialidades (5) Educação Musical Instrumental (Banda, Orquestra,

incluindo conjuntos de percussão e a fanfarra) (5%) e (6) Educação Musical Coral (3,5%) são muito baixos, como nas dissertações da área da Música/Educação Musical; acreditamos que seja devido ao pouco interesse dos discentes por esta especialidade. Como já foi dito, o interesse está associado a aspectos diversos, como a quase total ausência de literatura e a falta de prática dos pesquisadores, isto é, acreditamos que os regentes de coral e de conjuntos instrumentais, os quais têm prática musical direta no campo, desenvolvem pesquisas em outras áreas da música, não havendo interesse em tratar de aspectos e problemas de ensino e aprendizagem.

Lista das Dissertações e Teses de Educação Musical/Música dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação no Brasil⁷

ARAÚJO, Maria Clara Corrêa Dantas de. A educação musical como agente facilitador do processo de aprendizagem.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação⁸.

ORIENTADOR(A): EKSTERMANN, Abram.

DATA DE DEFESA: 1981

ASSANO, Christiane Reis Dias Villela. Villa-Lobos: a possibilidade de diálogo entre o popular e o erudito.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.

ORIENTADOR(A): GARCIA, Regina Leite

DATA DE DEFESA: 20.10.98

BELLINI, Saadya. A auto-estima em adolescentes e sua relação com sentimentos expressos a partir de estímulos musicais tonais.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ORIENTADOR(A): FLACH, José Arvedo.

DATA DE DEFESA: 16.06.89

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O canto coral como mediação ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria.

ORIENTADOR(A): MARQUEZAN, Reinoldo.

DATA DE DEFESA: 30.09.94

⁷ Em algumas citações aparece somente o ano da defesa, pois estava assim nos originais.

⁸ Duas dissertações foram defendidas no Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE). Esta instituição pertencia à Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, e foi extinta no início da década de 90. O acervo encontra-se no PROEDES/Faculdade de Educação da UFRJ.

BEYER, Esther Sulsbacher Wondracek. A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ORIENTADOR(A): BECKER, Fernando.

DATA DE DEFESA: 29.12.88

BORGES, Maria Helena Jayme⁹. A música e o piano na sociedade goiana (1805-1972)

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás

ORIENTADOR(A): ARAÚJO E SILVA, Nancy Ribeiro de

DATA DE DEFESA: 01.08.96

BRAGA, Claudia Maria Macambira. Samba-enredo : uma perspectiva como estímulo à leitura reflexiva para alunos menos favorecidos.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ORIENTADOR(A): SEMINERIO, Maria Luíza Teixeira de Assumpção Lo Presti.

DATA DE DEFESA: 08.10.93

BRESSAN, Wilson José. Educar cantando: a função educativa da música popular.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

ORIENTADOR(A): ASSMANN, Hugo.

DATA DE DEFESA: 11.06.86

CAMPOS, Denise Álvares. Oficina de Música: Uma Caracterização de Sua Metodologia.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília.

ORIENTADOR(A): GALVÃO, Carlos Alberto Farias

DATA DE DEFESA: 1988

CARVALHO, Reginaldo. Ajustamento da fala com a música no ensino fundamental.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí.

ORIENTADOR(A): ALBUQUERQUE, Luiz Botelho.

DATA DE DEFESA: 15.06.96

CAZNOK, Yara Borges. A audição da música nova : uma investigação histórica e fenomenológica.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia da Educação.

ORIENTADOR(A): FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça.

DATA DE DEFESA: 16.06.92

CESTARI, Maria Luíza. A representação gráfica da melodia numa perspectiva psicogenética.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ORIENTADOR(A): RASCHE, Vânia.

DATA DE DEFESA: 08.12.83

CHAVES, Celso Gianetti Loureiro. O acesso de não-músicos aos registros sonoros através da identificação, análise e criação de objetos sonoros: um estudo de caso.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ORIENTADOR(A): RASCHE, Vânia.

DATA DE DEFESA: 21.03.85

CHIAMULERA, Valentina. Pedagogia da sonoridade: o método de Heitor Alimonda para o ensino de Piano.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

ORIENTADOR(A): PAVÃO, Zélia Milleo.

DATA DE DEFESA: 04.08.92

⁹ No catálogo da ANPED aparece como JAYME, Maria Helena.

CORREA, Suzana Barros. Harmonizando as diferenças : programa de musicalização para crianças normais e especiais não alfabetizadas, através do desenvolvimento psicomotor, numa prática pedagógica integrada.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ORIENTADOR(A): FIRME, Thereza Penna.

DATA DE DEFESA: 29.10.91

COSTA, Cláudia da Silva. Educação musical: práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília.

ORIENTADOR(A): VILLAS BOAS, Benigna Maria de F.

DATA DE DEFESA: 04.03.96

CRESPILHO, Jacqueline Domenicone. Estudo sobre o significado da experiência musical na escola.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.

ORIENTADOR(A): BRITO, Márcia Regina Ferreira de.

DATA DE DEFESA: 18.03.93

DAMAS, Neiva Mutti. Aplicação da técnica de tarefa dirigida em laboratório como atividade complementar de aprendizagem de intervalos melódicos na disciplina de Percepção e Expressão Vocal do curso de Educação Artística - Centro de Artes e Letras - UFSM.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria.

ORIENTADOR(A): CORREA, Ayrton Dutra.

DATA DE DEFESA: 19.09.86

FERNANDES, José Nunes. Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ORIENTADOR(A): OLIVEIRA, Mabel Tarré Carvalho de

DATA DE DEFESA: 17.06.98

FIGUEIREDO, Eliane Leão. Evolução do pensamento criador em situação musical.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.

ORIENTADOR(A): SISTO, Firmino Fernandes.

DATA DE DEFESA: 16.12.96

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Educação musical : investigação em quatro movimentos : prelúdio, coral, fuga e final.

Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia da Educação.

ORIENTADOR(A): FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça.

DATA DE DEFESA: 18.06.91

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Música e sociedade : uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada no ensino superior de Música.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ORIENTADOR(A): ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre de.

DATA DE DEFESA: 27.04.92

FREITAS, Terezinha Aparecida de. O ensino da música na proposta curricular do Curso de Educação Artística - Habilitação em Música - da Universidade Federal de Uberlândia: uma visão.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília.

ORIENTADOR(A): CÂMARA, Jacira da Silva

DATA DE DEFESA: 14.07.97

GARBIN, Elisabete Maria. A educação musical no ensino de primeiro grau sob o enfoque crítico.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria.
ORIENTADOR(A): DUTRA, Ayrton Corrêa.
DATA DE DEFESA: 12.93

GOLDEMBERG, Ricardo. Música e linguagem verbal : uma análise comparativa entre a leitura musical cantada e aspectos selecionados da leitura verbal.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
ORIENTADOR(A): BRITO, Márcia Regina Ferreira de.
DATA DE DEFESA: 28.11.95

GONÇALVES, Maria Inês Diniz. A música, uma alternativa da educação na reconquista do homem.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília.
ORIENTADOR(A): CÂMARA, Jacira da Silva.
DATA DE DEFESA: 26.08.94

JOLY, Ilza Zenker Leme. Aplicação de procedimentos de musicalização infantil em crianças deficientes.
Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos.
ORIENTADOR(A): KUBO, Olga Mitsue.
DATA DE DEFESA: 12.94

LEMOS, Maria Beatriz Miranda. Manifestações de resistência em Oficinas de Fanfarra e Percussão.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília.
ORIENTADOR(A): Irene M. F. S. Tourinho
DATA DE DEFESA: 29.06.98

MACEDO, Marle de Oliveira. Universidade social e educação de jovens componentes de bandas musicais na sociedade de massa : um estudo comparativo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
ORIENTADOR(A): FARIAS, Sérgio Coelho Borges.
DATA DE DEFESA: 1995

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Atividades rítmicas musicais e o desenvolvimento das noções de espaço e tempo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
ORIENTADOR(A): BONAMIGO, Euza Maria de Rezende.
DATA DE DEFESA: 23.10.87

MARCONDES, Ana Beatriz Bacchiega. Alfabetização musical: uma construção interdisciplinar.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.
ORIENTADOR(A): PEREIRA, Regina Bochniak.
DATA DE DEFESA: 11.10.96

MARTINS, Maria Cecília. Investigando a atividade composicional : levantando dados para um ambiente computacional de experimentação musical.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
ORIENTADOR(A): RIPPER, Afira Vianna.
DATA DE DEFESA: 21.12.94

MORAES, Zeny Oliveira de. Psicogênese do som e do ritmo a luz da teoria do desenvolvimento de Jean Piaget : um estudo de caso.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
ORIENTADOR(A): BIAGGIO, Angela Maria Brasil.
DATA DE DEFESA: 28.09.89

MOURA, Ieda Camargo de. Atividades musicais e desempenho do professor atuante em classes de pré-escolarização.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

ORIENTADOR(A): WACHOWICZ, Lílian Anna.

DATA DE DEFESA: 1984

NOGUEIRA, Monique Andries. A formação do ouvinte : um direito do cidadão : propostas para a educação musical no ensino fundamental.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás.

ORIENTADOR(A): DOMINGUES, José Luiz.

DATA DE DEFESA: 08.07.94

PAULA, Elzira Maria de. Efeitos da participação nos concertos didáticos da Sala Cecília Meireles sobre a utilização da música em atividades de lazer.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ORIENTADOR(A): ROITMAN, Riva.

DATA DE DEFESA: 1984

PEREIRA, Alba das Graças. Políticas implementadas na educação musical do município do Rio de Janeiro (1930-1994).

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ORIENTADOR(A): OLIVEIRA, Mabel Tarré Carvalho de.

DATA DE DEFESA: 19.09.94

PICCHI, Achille Guido. Mário metaprofessor de Andrade.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.

ORIENTADOR(A): FAVARETTO, Celso Fernando.

DATA DE DEFESA: 26.09.96

PINTO, Elenice Facion e Ferreira. Atividade musical-cantada: como é utilizada na pré-escola?

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ORIENTADOR(A): PAIXÃO, Lyra.

DATA DE DEFESA: 22.04.88

OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. Histórias de um aprendizado: os signos de Deleuze nos relatos de vida de músicos cegos.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.

ORIENTADOR(A): LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira.

DATA DE DEFESA: 12.05.95

OLIVEIRA, Nara Vasconcellos de. A fundamentação psicológica da iniciação musical, seu fazer e propostas na obra de Sá Pereira, e sua influência até a modernidade.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.

ORIENTADOR(A): KELLNER, Sheilah Rubino de Oliveira.

DATA DE DEFESA: 10.12.91

RAMALHO, Georgina Maria C. Gama. Afinando o piano : um estudo sobre o caráter criativo ou reprodutivo na formação do músico.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ORIENTADOR(A): KRAMER, Sônia.

DATA DE DEFESA: 06.04.95

RANGEL, Ilana Assbú Linhares. O Som da Singularidade.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

ORIENTADOR: LÜDKE, Menga.

DATA DA DEFESA: 25.09.98

RIBEIRO, Maria do S. Soares. O folclore musical no processo formativo: relato de experiência.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.
ORIENTADOR(A): PAVÃO, Zélia Milleo.
DATA DE DEFESA: 28.01.91

ROCHA, Glória Maria Bruno da Silveira. Arte e institucionalização : o papel das atividades artísticas musicais no processo de institucionalização do menor.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação.
ORIENTADOR(A): CAMPOS, Ângela Valadares Dutra de Souza.
DATA DE DEFESA: 17.10.86

SANTOS, Marco Antônio Carvalho. Música e hegemonia : dimensões político-educativas da obra de Villa-Lobos.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.
ORIENTADOR(A): FRIGOTTO, Gaudêncio.
DATA DE DEFESA: 30.10.96

SANTOS, Maria da Glória Schaper dos. Lúdico: isto é serio?. Uma constatação sobre as experiências lúdicas das crianças.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
ORIENTADOR(A): ESTEVES, Oyara Petersen.
DATA DE DEFESA: 29.08.91

SANTOS, Maria Lazarotto Fernandes dos. A arte na educação : um estudo sobre a influência da música no desenho de pré-adolescentes.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
ORIENTADOR(A): SOLARI, Carmen Lins Baia.
DATA DE DEFESA: 14.01.88

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
ORIENTADOR(A): TEIXEIRA, Elza Vieira de Souza.
DATA DE DEFESA: 30.04.86

SALLES, Pedro Paulo. Gênese da notação musical na criança.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.
ORIENTADOR(A): FAVARETTO, Celso Fernando.
DATA DE DEFESA: 27.06.96

SARDELICH, Maria Emília. Elaboraões musicais no cotidiano da escola fundamental
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
ORIENTADOR(A): MELO, Hermes Teixeira de
DATA DE DEFESA: 5.12.97

SCHMIDT, Luciana Machado. A pedagogia musical histórico-crítica : o desafio de uma concepção da música através da educação escolar.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.
ORIENTADOR(A): AURAS, Marly.
DATA DE DEFESA: 17.07.95

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Processo de musicalização de adultos : os sentimentos e as motivações.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
ORIENTADOR(A): COMIOTTO, Mirian Sirley.
DATA DE DEFESA: 29.08.95

VASCONCELOS, Ana Lúcia Teixeira. Diálogos com a Educação.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
ORIENTADOR(A): FONTES JÚNIOR, Joaquim Brasil.
DATA DE DEFESA: 30.08.93

ZAGONEL, Bernadete. Considerações sobre a música na sociedade através dos tempos e sua importância na educação : uma proposta metodológica.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.
ORIENTADOR(A): PAVÃO, Zélia Milleo.
DATA DE DEFESA: 1984

ZILLI, Regina Maria. O canto coral : trajetória histórica e importância na educação integral.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.
ORIENTADOR(A): PAVÃO, Zélia Milleo.
DATA DE DEFESA: 16.09.92

Breves Conclusões

A especialidade mais carente, a que foi menos estudada, é a da Educação Musical Especial, a qual, como foi discutido neste estudo, difere da Musicoterapia, uma vez que a Musicoterapia é bem mais ampla. Recomenda-se aos CPGs de Música/Educação Musical e de Educação e aos pesquisadores que abordem mais as especialidades carentes: Educação Musical Especial, Educação Coral, Educação Instrumental (conjuntos).

Em aproximadamente vinte anos, no Brasil, a distribuição diacrônica das pesquisas dos discentes da área da Educação, no que se refere à Educação Musical - ou seja, a produção por ano -, mostra que de 1981 a 1990 foi de 17 pesquisas; já entre 1991 e 1998 houve um sensível crescimento do número de pesquisas, 39 pesquisas, apresentando o dobro de trabalhos produzidos entre 1981 e 1990. Isso aponta para um crescimento favorável, pois, por um lado, podemos dizer que com isso a Educação Musical ganha espaço e relevância na área da Educação e indica uma

subárea instalada, mesmo considerando que a Educação Musical, na área da Educação, na sua maioria está inserida em Educação Artística ou Arte-Educação, não sendo, pois, uma subárea direta. Por outro lado, notamos que o representativo crescimento do número de trabalhos entre 1991 e 1998 mostra que, neste período, os CPGs de Educação continuaram e ampliaram a aceitação de trabalhos de Educação Musical e, também, que músicos e professores de música tiveram chance de desenvolver pesquisas em CPGs de Educação, uma vez que são poucos os CPGs de Música, principalmente na década de 80, e também há um número reduzido de vagas.

A verificação da produção, levando em conta as regiões geo-econômicas do Brasil, aponta para um quadro em parte já conhecido. A maior produção foi da região sudeste (29 pesquisas), seguindo-se a região sul (17 pesquisas) e as regiões centro-oeste (7 pesquisas) e nordeste (3 pesquisas). Esses dados devem estar ligados ao fato de que é na região

sudeste e sul que está localizada a maioria dos cursos de pós-graduação em Educação. Interessante é notar que o estado brasileiro que apresentou o maior número de pesquisas de Música/Educação Musical foi o Rio de Janeiro (16 pesquisas), depois São Paulo (12 pesquisas) e Rio Grande do Sul (11 pesquisas).

Apresentamos aqui sugestões para a continuidade dos estudos relativos à pesquisa discente nos CPGs brasileiros, no que diz respeito à Educação Musical. Primeiramente, sugerimos que estes estudos sejam complementados periodicamente, como fazem as Associações de Pesquisa, daí apelarmos aqui para a boa vontade dos coordenadores dos CPGs, facilitando e se comprometendo com o fornecimento regular de listas e resumos das pesquisas feitas por discentes.

Faz-se necessário, também, um apelo às associações nacionais de pesquisa e pós-graduação, ANPPOM e ABEM, para que se elabore um sistema de memória e registro da

produção discente, docente e, quem sabe, como faz a ANPED, a elaboração periódica de um CD-rom em que constem a produção discente e um *index* de revistas e anais.

Importante é também, aqui, apontar para a indicação de futuras pesquisas que envolvam a produção científica brasileira na Educação Musical.

a) Muitos músicos e professores de música já desenvolvem pesquisas em cursos de pós-graduação em Educação. Isso aconte-

ce também em outras áreas. Assim, sugere-se obrigatoriamente que outros estudos possam ser feitos, apresentando e discutindo a produção discente, no que se refere à Música/Educação Musical, em CPGs de Comunicação, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia, para que pudéssemos, aos poucos, conhecer e entender o campo da Educação Musical no Brasil, pelo menos na parcela que diz respeito à produção discente dos CPGs brasileiros, uma vez que, mesmo conhecendo que existe produção em cursos no

exterior, sabemos que é impossível conhecê-la na íntegra.

b) Indo além e vislumbrando um futuro ideal, sugerimos que os pesquisadores brasileiros elaborem mais Estados da Arte, uma vez que eles são preciosos para qualquer pesquisa, para ajudar a contextualizar o problema, e, por sua vez, são raros no Brasil, ou seja, segundo Alves-Mazzotti & Gewandszajder (1998), os pesquisadores brasileiros, ao contrário dos norte-americanos, não se interessaram, ainda, pela elaboração de Estados da Arte.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo, Pioneira, 1998.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *CD-Rom ANPED*. 2ª ed. São Paulo, ANPED, 1997.

BEYER, Esther. A pesquisa em Educação Musical: esboço do conhecimento gerado na área. *Anais do IX Encontro da ANPPOM*. Rio de Janeiro, p. 74-79, 1996.

CAVALHEIRO, Esper e NEVES, Margarida de Souza. Entre a memória e o projeto: o momento atual da pós-graduação no Brasil. In PALATNIK, M. et alii. *A Pós-Graduação no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1997, p.49-68.

NOGUEIRA, Ilza. Estrutura da Área da Música na Tabela de Classificação do Conhecimento. Relatório junto ao CNPq. *Anais do X Encontro da ANPPON*. Goiânia, 1997.

OLIVEIRA, Alda & SOUZA, Jusamara. Pós-Graduação em Educação Musical (resultados preliminares). *Revista da ABEM*, n.4, ano 4, p.61-98, set. 1997.

SEVERINO, Antônio José. Processo e Produto do trabalho científico: falando em teses e dissertações. In CASTRO et alii. *Pensando a Pós-Graduação em Educação*. 2ª ed. Editora da UNIMEP, p. 51-57, 1993.

SOUZA, Jusamara. A pesquisa em Educação Musical. *Anais do X Encontro da ANPPON*. Goiânia, p.49-53, 1997.

ULHÔA, Marta (Org.) Dissertações de Mestrado defendidas nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Música e Artes/ Música até dezembro de 1996. *Opus*, v. 4, n. 4, p. 80-94, ago. 1997.

WARD, M. J. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. Relatório de Pesquisa. 1993.

Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música

Sonia Tereza da Silva Ribeiro

Resumo: Pretendendo organizar uma delimitação da temática da cultura relacionada com o conhecimento curricular, fundamentada em considerações centrais da análise crítica e sociológica do currículo, o presente artigo fará uma exposição em torno da abordagem da cultura, sublinhando o pensamento crítico como um componente de articulação destas relações. Os exames destas temáticas justificam-se como consubstanciais ao contexto das construções curriculares dos Cursos de Música, possibilitando reflexões sobre as relações existentes entre conhecimento curricular e as práticas culturais da sociedade. Inicialmente, o artigo desenvolverá considerações acerca da cultura como representação das experiências vividas socialmente pelas pessoas em um determinado tempo e espaço históricos. Em seguida, examinará a condição de o currículo estar inserido em perspectivas sociais e culturais. Na seqüência, refletirá sobre a relação da dimensão crítica e cultural do currículo como importante subsídio para a formação do professor-pesquisador em música. Concluirá mostrando a necessidade da existência de um movimento consciente da comunidade acadêmica pela produção curricular, na área de música, em bases críticas, sociais e culturais.

1. Introdução

Embora não seja proposição deste artigo desenvolver uma discussão aprofundada acerca da relação crítica entre o currículo de música e o processo de formação do significado de cultura, no âmbito dos acontecimentos históricos de uma dada sociedade, torna-se importante delimitar a temática, para introduzir o campo de uma teoria da cultura, sustentada em uma fundamentação crítica. Esta delimi-

tação consistirá em uma contribuição para a busca do significado da teorização crítica na esfera da cultura, sobre a qual se desenvolve o processo educativo e o contexto da produção do currículo para os Cursos de Música.

Parte-se da abordagem de uma construção conceitual de cultura vinculada às representações das experiências vividas

pelos indivíduos em uma sociedade, sublinhando que, ao longo de sua formação, o homem foi produzindo a sua própria capacidade para sobreviver à realidade social. Enquanto ser biológico, as transformações ocorridas no seu organismo lhe permitiram acumular, na consciência comunitária, atos que, graças à hereditariedade social destes conhecimentos adquiridos, propiciaram favoráveis re-

sultados, que foram recolhidos, conservados e transmitidos de uma geração à outra. Desse modo, observa-se que o processo de produção do próprio homem é resultante desta complexidade crescente de operações, realizadas por ele com a finalidade de responder às questões da vida real.

A perspectiva dialética de se compreender esta relação entre o avanço biológico e a produção cultural do ser humano foi desenvolvida por Geertz, que demonstrou que a formação cultural preexistiu ao homem. Na visão do autor, a cultura foi um ingrediente essencial na produção da existência humana e, neste aspecto, tanto as idéias, quanto os valores, os atos, as emoções e o próprio sistema nervoso tornam-se produtos culturais (Geertz, 1989).

Diante destas noções, tendo em vista que o ser humano se revela enquanto indivíduo incompleto por estar em constante processo de construção, pode-se compreender que a cultura tende a modelar ou influenciar os indivíduos, enquanto espécie humana. Estes estudos fazem parte de uma interpretação polissêmica acerca da questão da cultura, apreendida de forma dialética e interpretativa, com o intuito de sublinhar que a cultura não foi acrescentada ao homem, pois ela se faz a própria substância para humanizar o ser humano. Em outras palavras, se não fosse a cultura ou formas particulares de cultura, os homens seriam como "monstros imprevisíveis", com muito poucos instintos úteis e com menos sentimentos reconhecíveis (Geertz, 1989).

Nesta mesma visão, Whitaker mostra que Geertz bus-

cou um conceito de cultura mais preocupado com o problema do significado dialético de cultura, para entendê-lo no contexto da ação humana. A autora afirma também que "em Geertz a cultura é condição da humanização do homem", e que esta consideração possibilita um encontro com as análises de Paulo Freire, que, ao entender o homem como um "animal inconcluso", proporciona um tipo de educação capaz de desenvolvê-lo através da sua própria cultura (Whitaker, 1982, p. 12).

Em virtude do exposto e com vistas a destacar o que este artigo está entendendo enquanto cultura, registra-se a concepção de Freire como sendo uma representação de "experiências vividas", dentro de relações desiguais e dialéticas que os grupos estabelecem em uma determinada sociedade, num dado momento histórico. Para o pensador brasileiro, a cultura liga-se à dinâmica de poder e produz "assimetrias" na capacidade de os indivíduos e os grupos se diferirem e realizarem suas metas. Também a cultura relaciona-se a um espaço de conflitos e contradições da sociedade e, por este motivo, o autor não adota o significado da sua existência dentro de um sentido "homogêneo". Pelo contrário, para ele, o que existem são culturas "dominantes e subordinadas", capazes de expressar diversificados interesses e operar a partir de espaços e de poder diferentes e desiguais (Freire, 1986).

A introdução destas análises sugerem uma articulação com a área do conhecimento curricular em música, pois, ao se compreender que os princípios pedagógicos nascem no contexto social do campo das práticas

culturais, também o processo de produção do currículo é culturalmente construído. Tais estudos tornam-se relevantes sobretudo por demonstrar uma real preocupação do autor citado em estabelecer e interpretar as relações existentes entre a área educacional e as questões da cultura e da sociedade.

O exame destas noções significa, entre outras considerações, uma ruptura da condição do processo educativo-musical como algo desinteressado das considerações políticas da sociedade. Em consequência, a questão do conhecimento curricular em música também passa a se envolver em caracterizações políticas e ideológicas, diante do contexto das práticas musicais e de ensino de música, na esfera da produção do conhecimento musical.

Com o propósito de abordar importantes reflexões desta natureza no contexto da Educação Musical, a seguir serão tratadas algumas dentre as principais considerações acerca de uma teorização crítica do currículo, relacionada com a questão da cultura.

2. A inserção do currículo em perspectivas sociais e culturais.

Apple (1979) mostrou que, pioneiramente, as reflexões de uma teorização do currículo foram pensadas por Emile Durkheim (1990) e Karl Mannheim (1986), depois por Raymond Williams (1974) e, nas décadas de 1960 e 1970, por Pierre Bourdieu (1977) e Basil Bernstein (1971). Citou também Shulman (1987) e o seu trabalho ligado ao conteúdo, como sendo a base do conhecimento exigido para o ensino.¹

¹ O surgimento destes estudos pode ser encontrado em literatura especializada, como Cremin (1975); Seguel (1966); Franklin (1974); Pinar & Grumet (1981) e outros. Segundo Apple (1979), os estudos acima referidos possuem enfoque teórico fundamentado principalmente no conteúdo do currículo ou na relação existente entre os conteúdos das matérias. Todavia, a questão das relações que existem dentro do conteúdo das matérias continuou inexplorada e sem teoria.

As ponderações feitas por Apple apresentaram importância teórica localizada no terreno da análise das relações "internas" do currículo, mais precisamente no âmbito da sua forma. Para o autor, os estudos sobre estas relações levaram à compreensão da existência de diversificadas razões metodológicas para não tomar como certa a "neutralidade" do conhecimento curricular, afirmando com segurança que "interesses sociais" são inseridos na própria forma de conhecimento (Apple 1979, p. 17).

A partir de então, as preocupações com adoções de procedimentos científicos para planejar, controlar currículos e avaliações bem como super valorizar a implementação da pesquisa educacional quantitativa, enquanto melhor caminho para a produção do conhecimento, deslocaram-se para uma outra orientação, favorecendo a argumentação, a investigação e a compreensão de diferentes pontos de vista, vinculados à área do currículo como um campo socialmente construído.

Os desdobramentos teóricos e práticos destas questões levaram a concluir que esta corrente pedagógica, assentada em bases socioculturais e articulada à elaboração de uma teorização crítica do currículo no contexto da realidade, adquiriu intenso desenvolvimento a partir da sua inscrição no currículo de formação de professores. Por conseguinte, a caracterização deste campo de proposições gerou o estudo do currículo institucional mais aproximado da área da Sociologia do Conhecimento.

Diante das razões anteriormente analisadas, Moreira (1995) considerou não ser mais possível conceber uma total ino-

cência acerca do significado do conhecimento curricular, preocupado tão somente com o caráter de ordem e transmissão do conhecimento pelas instituições. O autor destacou que a concepção do currículo passou, então, a adquirir uma característica de área de problematizações e contestações, sendo visto dentro da produção de "relações de poder" no interior da escola e, sobretudo, entendido no conjunto político, histórico, educacional e ideológico da realidade cultural.

De semelhante forma, os exames do campo da construção do conhecimento curricular em música passam a ficar situados no âmbito da realidade histórica e cultural do processo educativo-musical, frente à caracterização da construção do currículo no contexto da realidade social.

Em presença destas considerações, a dimensão social do entendimento do processo da educação foi de fundamental importância para o estudo da produção do currículo, sendo que os princípios que inicialmente nortearam uma teorização crítica do currículo permanecem no contexto de uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, dentre outras.

Concluindo, pode-se afirmar que a emergência desta área de caráter social da produção curricular conseguiu evidenciar a inserção do currículo em perspectivas culturais, também para a área de música. Nesta ótica, vislumbra-se a construção de um significado teórico e simbólico, no campo das abordagens da organização curricular, para o processo de elaboração de currículos em música, no âmbito da produção do conhecimento educativo-musical.

Seguindo estes estudos, a temática da produção e da ação do currículo provocou desdobramentos teóricos, metodológicos e práticos, em diversificados campos culturais e políticos do processo educacional. Dando prosseguimento a estas observações, parte-se para uma breve reflexão sobre estas análises.

3. A dimensão crítica do currículo e a formação do professor-pesquisador em Música.

A seção anterior mostrou a inserção do currículo em fundamentos socioculturais, revelando-o desprovido de ingenuidade e de neutralidade, destacando que a produção curricular na esfera do processo da educação musical também precisa estar atenta às características sociais e culturais desta realidade.

Em virtude do que foi exposto, torna-se essencial destacar a dimensão crítica, enquanto princípio teórico e prático capaz de fundamentar a perspectiva social do currículo, conforme os estudos desenvolvidos por Henry Giroux (1997).

O autor apresenta suas análises, mencionando que a questão fundamental do debate da nova perspectiva do currículo se localiza na discussão de que a área curricular ainda está padronizada segundo o "modelo das ciências naturais". Em outros termos, mostra que o estudo do campo curricular ainda se encontra em um "estado de paralisia", muitas vezes incapacitado de desenvolver intenções emancipadoras. Giroux chama a atenção para o fato de que a investigação e a pesquisa características do campo têm sido "modeladas segundo suposições extraídas de um modelo de

ciência e relações sociais intimamente ligadas aos princípios da previsão e controle” (Giroux, 1997, p. 44).

Entretanto, para o autor, a nova perspectiva social do currículo estabelece que as suposições básicas sobre os princípios do currículo, as quais se encontram embutidas no paradigma do currículo tradicional, devem ter uma “análise crítica” como base de qualquer entendimento. Segundo esta compreensão, somente um pensamento reflexivo torna-se capaz de desmascarar a ideologia, conscientizar o docente acerca do ensino, enquanto processo de descoberta, e da pesquisa, enquanto procedimento crítico de investigação, que evita a reprodução do conhecimento “acumulativo”. Esta dimensão crítica da área curricular também leva a enxergar o currículo tradicional como uma situação limite, a ser superada no desenvolvimento de novas orientações e maneiras de se pensar, falar e produzir o currículo.

Importante destacar que os críticos desta dimensão social do currículo, ao mudarem a localização do debate para outro nível de questionamento, cujas questões se remeteram ao campo da produção, distribuição e avaliação dos conhecimentos, diretamente relacionados com questões de controle, dominação, ideologia e realidade cultural, possibilitaram novos caminhos para a produção curricular. Portanto, a reflexão desta esfera social do currículo justifica-se enquanto consubstancial aos Cursos de Música, dado o caráter de ligação destas ponderações com o universo pedagógico-musical.

Dado este modo de entender, o conhecimento

curricular, as análises da perspectiva social e cultural da construção dos currículos em música tendem a se ampliar para outros relacionamentos, produzidos no cerne do processo pedagógico-musical.

Para o campo musical, o currículo deverá estar entretido com os diferentes entendimentos sobre o significado de música veiculado pela instituição; mediatizado com as diversificadas experiências da sala de aula; relacionado com várias categorias acadêmicas, como inteligência, fracasso, talento musical e outras. Conseqüentemente e de maneira dialética, o conhecimento curricular em música passará a ser elaborado envolto com a construção do processo de ensino-aprendizagem em música, levando em consideração os procedimentos metodológicos, as técnicas didático-musicais, os jogos, a criatividade, a performance, o mercado de trabalho, entre outras especificações, as quais são socialmente construídas e levam consigo o peso de interesses e normas específicas.

A abordagem teórica desta maneira de enxergar o conhecimento curricular passou a exigir uma nova prática, frente à forma de se entender o currículo como fundamentado no processo de uma construção social. A par destas análises, Giroux menciona que:

“Os modelos curriculares devem dirigir-se às experiências pessoais concretas de grupos e populações culturais específicas. Os educadores curriculares devem ser capazes de reconhecer a relevância e importância da aceitação e utilização de múltiplas linguagens e formas de capital cultural, sistemas de significado, gostos, maneiras de ver o mundo, estilo e assim por diante. Ao mesmo tempo, os educadores devem reconhecer que o apelo por pluralismo cultural é va-

zio a menos que se reconheça que o relacionamento entre diferentes grupos culturais é mediado através do sistema cultural dominante.” (Giroux, 1997, p. 50-51)

O pensamento do autor determina, entre outras questões, que um modelo de currículo deverá estar vinculado ao cotidiano da sala de aula e às experiências dos sujeitos no interior do processo da produção, do desenvolvimento e da transmissão do mesmo. Identifica, ainda, o âmbito da diversidade cultural e a capacidade do docente para entendê-la, em suas “múltiplas linguagens”, dentro do processo. Sublinha a necessidade do reconhecimento das práticas culturais, relacionadas à realidade como um todo.

Segundo o pensamento de Giroux (1997), este nível de questionamento, direcionado para a produção curricular, pressupõe a criação de condições coletivas e concretas na prática curricular, que propiciem o fortalecimento da visão dos professores como “intelectuais transformadores”. Ante esta ótica, o autor defende a função do professor como um intelectual capaz de promover a discussão das condições necessárias para a transformação social, visando sua atuação como sujeito crítico, criativo e autônomo. O autor discute também a postura consciente do professor acerca das questões que envolvem a vida social, política, econômica, educacional e cultural, onde ele sonha, vive e trabalha.

O docente da área de música, ao abordar o contexto do significado consciente de uma atitude crítica, poderá esforçar-se para tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, além de preocupar-se em formular um projeto didático-musical voltado para

os interesses dos alunos, a fim de refletir sobre suas ações e suas práticas musicais e culturais.

Acrescentando-se a esta nova função social do professor, como "intelectual transformador", uma outra, na dimensão acadêmica do "pesquisar-em-ação", emerge uma imagem de que o "professor-formador" seja também um "professor-pesquisador". Nesta perspectiva, a pesquisa em música constitui-se como um instrumento de interrogações acerca da própria prática musical e acadêmica, bem como dos próprios conceitos de ensino e currículo de música. O universo de argumentações, peculiar da postura investigativa do campo da pesquisa, proporcionará à área uma visão emancipadora e crítica do fazer musical e, sobretudo, subsídios para as construções e reconstruções curriculares.

Em suma, estas considerações objetivaram-se e caminharam na direção de uma contribuição para a formação de uma inter-relação contínua e permanente entre os professores de música e a realidade sociocultural, vislumbrando o propósito de avançar no campo das produções do "ensino-pesquisa" e no significado das emancipações da produção do currículo para a área musical.

4. Considerações Conclusivas

A inexistência de um sentido homogêneo para a cultura e, por conseguinte, a necessidade de pensar os currículos de música em abordagens críticas e sociais levaram a uma busca de considerações acerca da relação entre cultura e conhecimento curricular em música.

Tais considerações foram

remetidas tanto às necessidades de constantes avaliações e reavaliações no campo das questões curriculares dos Cursos de Música, quanto em estudos acerca das temáticas sedimentadas na perspectiva social, cultural e crítica do processo de construção do conhecimento em música.

Em virtude das seções anteriores, pode-se concluir que a maneira particular de enxergar um currículo, no contexto coletivo e cultural, não é algo dado, precisando estar em constantes buscas de significados teóricos, práticos, simbólicos e metodológicos. Por outro lado, entendeu-se que a cultura não é simplesmente uma imposição que prende as pessoas a um relacionamento imaginário com o mundo real, pois trata-se de uma forma de experiência ativamente construída e vivida, em conexão com as formas nas quais a "ideologia" e o "poder" se encontram no mundo social.

Observou-se que a cultura pode ser entendida sob um olhar ligado às representações simbólicas e concretas da vivência, entre as relações dialéticas e desiguais que os grupos sociais estabelecem em um determinado momento histórico, dentro e fora da sala de aula. Desta maneira, a cultura e o currículo localizaram-se em um espaço de conflitos e contradições, sendo de fundamental importância sedimentar a construção do pensamento crítico, como um elemento capaz de desmascarar a ideologia e entender a abordagem cultural do processo educativo.

Os autores estudados colaboraram para a compreensão de que, no método crítico da proposta de elaboração do currículo, não cabe uma padronização

rígida de modelos, nem a imposição de idéias, e sim a interrogação, a criação, a investigação, a vivência e a experiência vivida na comunidade social. Entendeu-se que, no campo das reconstruções curriculares em música, as decisões quanto à seleção de conteúdos, forma e outras decisões políticas e pedagógicas precisam contar com um processo participativo, considerando as práticas culturais e musicais da realidade social.

Em especial, o pensamento de Giroux, eminente teórico da sociologia do currículo, teve a intenção de mostrar que o currículo, como forma de "política cultural", e a visão do professor como pesquisador poderão ampliar as possibilidades de entendimento das relações entre as instituições, o currículo, os professores e a sociedade.

Finalmente, torna-se importante destacar que este artigo demonstra a necessidade de uma discussão do contexto aqui examinado, a fim de se compreender algumas questões ligadas aos argumentos dos elementos-chaves da perspectiva social do currículo, relacionados ao campo do conhecimento curricular em música. Nesta dimensão é que se sugere o encaminhamento de estudos que tenham por objetivo reformar os currículos de música, pensando e refletindo acerca das abordagens introduzidas neste trabalho.

Para terminar, torna-se importante efetivar a existência de um movimento consciente da comunidade acadêmica para o debate da produção curricular em música, em bases sociais e multiculturais, de pensamento crítico e reflexivo. Em virtude disto, possibilitar a proposição de um currículo como forma de

“política cultural”, onde a formação docente vislumbra o “professor-pesquisador” na área de música. Conseqüentemente,

pensar as reconstruções curriculares sob estes aspectos, sublinhando que as mesmas tendem a ser uma proposta de

projeto fundamentado em mudanças acerca do próprio modo de vida da nossa realidade cultural.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. *Ideology and curriculum*. Boston, Routledge/Kegan Paul, 1979.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- BERNSTEIN, B. *On The classifications and framing of educational knowledge*. In: YOUNG, M.F.D, 1971.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage, 1977.
- BRASIL. *Legislação brasileira do ensino de 2º grau* (Coletânea dos atos federais). Brasília, DEM, 1978.
- COSTA, Belarmino César G. da. *Teoria crítica e educação – a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- CREMIN, L. Curriculum Making in the United States. In: Pinar, W (ed) *Curriculum Theorizing: the reconceptualists*. Berkeley, McCutchan, 1975.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, Autores Associados, 1997.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1990.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993
- FRANKLIN, B. M. *The curriculum field and the problem of social control, 1918-1938: a study in critical theory*. (Tese de Doutorado) Universidade de Winsconsin, 1974.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação (Diálogos)* Vol. 1. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, L. C. Em direção a uma Política para a Formação de Professores. *Em Aberto*, Ano 12, n.º 54, p. 3-22, 1992.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar. 1989.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- HELLER, A *O Cotidiano e a História*. 3ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- HENTSCHKE, Liane. A Teoria Espiral de Swanwick como Fundamentação para uma Proposta Curricular. *Anais do 5º Encontro Anual da ABEM*. Londrina, p. 171-185, 1996.
- IANNI, Otávio. *Teoria da globalização*. 39ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.
- KELLY, Albert Victor. *O Currículo – teoria e prática*. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1981.
- MANNHEIM, Karl. *Ideology and Utopia: an introduction to the sociology of knowledge*. Londres, Routledge/ Kegan Paul, 1972.
- _____. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- MATEIRO, Teresa de A. Novo. Análise comparativa de quatro propostas curriculares de Educação Musical. In: OLIVEIRA, A. et alli. *Música: pesquisa e conhecimento*. Porto Alegre, NEA, p. 113-127, 1996.
- McLAREN, Peter; Giroux, H. A. Por uma pedagogia crítica da representação. In: MOREIRA e SILVA (orgs). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA e SILVA (orgs). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, Alda. Currículo ALLI para o Ensino da Música na Escola de 1º grau. *Anais do 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, p. 22-27, 1995.

- PEDRA, José A. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, Papirus, 1997.
- PINAR, W.; GRUMET, M. Theory and practice and the reconceptualisation of curriculum studies. In: LAWN, M. e BARTON, L. (eds). *Rethinking Curriculum Studies: a radical approach*. Londres: Croom Helm, 1981
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: MOREIRA e SILVA (orgs). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e currículo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, v.2. ABEM, p. 7-112, 1994.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York, Basic Books, 1982.
- _____. The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum inquiry*, vol. 22, n.º 2, p. 119-139, 1992.
- SEGUEL, M. L. *The curriculum field: its formative years*. New York, Teachers College Press, 1966.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, nº 57, 1987.
- SILVA, Teresinha Maria Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo, EPU, 1990.
- SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. In: *Fundamentos da Educação Musical*, vol. 3, p. 61-74, 1996.
- WHITAKER, Dulce C. A. *Ideologia e cultura no Brasil: sugestões para uma análise do nosso processo cultural à luz da teoria crítica da sociedade*. Perspectivas, vol. 5, 1982.
- WILLIAMS, R. *Politics and letters*. Londres: New Left Books, 1974

RESENHA

A música do século XX para os cursos de graduação

Maria Lúcia Pascoal

Resumo: Este texto faz uma resenha crítica do trabalho de KOSTKA, Stefan. *Materials and techniques of twentieth-century music*. 2nd. Ed. Upper Saddle River, Prentice-Hall, 1999. 328 páginas. <http://www.prenhall.com>. Apresenta uma síntese da música praticada no século XX e constitui-se em informação destinada aos cursos de Graduação e a todos os interessados.

KOSTKA, Stefan. *Materials and techniques of twentieth-century music*. 2nd. Ed. Upper Saddle River, Prentice-Hall, 1999.

No momento em que se intensifica a discussão sobre currículos de cursos de Música no Brasil, é oportuna a consideração do estudo da Teoria da Música do século XX, nos cursos de Graduação. Como se trata de matéria básica na formação do músico, em quaisquer das atividades a que se dedicar profissionalmente - educador, compositor ou intérprete -, faz-se necessário o conhecimento das técnicas, da história e do repertório da música do período pós-tonalidade, nos vários níveis da educação.

Stefan KOSTKA, professor da Universidade do Texas em Austin (EUA), autor de outros trabalhos sobre o assunto,

desenvolveu, ampliou e atualizou o que se apresenta na segunda edição do atual volume. O trabalho classifica-se como livro-texto e tem como alvo os alunos de Graduação, porém desperta o interesse de todos quantos desejarem se informar mais sobre a música deste período. No Prefácio, o autor observa a disposição, que existe hoje nos professores, de dedicarem mais tempo ao estudo da música do século XX e considera também a dificuldade de uma bibliografia que a apresente nesse formato geral, isto é, para que todos os estudantes de música possam aproveitar. Este é o objetivo que escolheu (p. XV). A utilidade deste texto pode ser tanto na sua seqüência de um

estudo das técnicas de composição, quanto como um complemento para cursos de História e de Análise. O próprio autor sugere o uso deste livro para atividades de curta duração, como para todo um ano, dependendo dos interesses.

Em linguagem clara e concisa, apresenta um interesse especial na organização dos capítulos, pois cada um traz uma pequena Introdução, que procura contextualizar o tema na história e, em seguida, o assunto propriamente dito, o material e as técnicas, exemplificados em trechos representativos da literatura musical. Depois de uma síntese em um quadro-resumo, os exercícios são divididos em:

A: fundamentos, com perguntas a serem respondidas; B: análises para realizar, relativas ao material e às técnicas em trechos de peças; C: sugestões de idéias para composição; D: leituras posteriores, apresentando um guia de informação bibliográfica mais amplo. Há alguns trabalhos somente auditivos, trazendo questões e uma lista de peças a serem ouvidas para responder.

No desenvolvimento dos capítulos, trata separadamente as duas dimensões para as alturas: vertical e horizontal. Para colocar a DIMENSÃO VERTICAL: ACORDES E SIMULTANEIDADES, discute os vários termos geralmente usados para designar este material fora do contexto tonal, como verticalidade, simultaneidade, sonoridade ou nota complexa, e explica muito claramente sua opção por "acorde" (p. 47). Agrupa os acordes quanto à construção intervalar, às notas acrescentadas e às quintas abertas, aos tons inteiros e aos poliacordes. Já na MELODIA E VOZES CONDUTORAS, mostra contrastes como saltos e pequenos movimentos de segundas Maiores e menores, em linhas melódicas de Hindemith e Bartók, a fragmentação e o movimento angular em Boulez. Aspectos da organização intervalar estão exemplificados em Webern e Schoenberg, introduzindo o conceito de células formadas por classes de alturas. O tratamento das vozes condutoras apresenta paralelismos e superposições, em peças de Debussy, Bartók, Barber, entre outros.

O capítulo DESENVOLVIMENTOS DO RITMO analisa a diferença que pode haver entre o ritmo escrito e o ritmo percebido em Webern – *Variações* op. 27 (II). Novas notações de ritmo apare-

cem em trechos de peças de Bartók, Babbitt e Kurtág. Explica ainda Polímetro e cita exemplos históricos de música amétrica, até chegar em Stravinsky e Berio. Valores acrescentados e ritmos não retrogradáveis são colocados como técnicas desenvolvidas por Messiaen, e a construção de ritmo palíndrome em peças de Webern. De muito interesse é o tratamento dado à Modulação de tempo e Politempo, citando Carter, Ives e Nancarrow. O ritmo serializado e o isorritmo estão presentes no exemplo do trecho de Berg – *Wozzeck*. É sempre ressaltada a atividade auditiva, como demonstram as observações do autor:

"Todos esses aspectos do ritmo, como polímetros e mudanças de compassos, precisam ser percebidos auditivamente, mesmo que não estejam explicitamente notados. Em todos estes casos, analisar a música como soa e não como se apresenta escrita". (p. 134).

Os aspectos de TIMBRE E TEXTURA são divididos em :

A) ACÚSTICA, procurando mostrar o quanto este parâmetro do som foi alterado e modificado pelos compositores do século XX. Começa analisando os novos efeitos timbrísticos nos instrumentos de sopro e de corda, realiza um levantamento dos instrumentos de percussão mais usados, e trechos de Penderecki e Varèse demonstram as proposições. O piano e a voz são apresentados separadamente, com citações históricas de Cowell, Ives e Cage, no primeiro, e o "clássico" de Schoenberg, *Pierrô lunar*, na segunda. A *melodia de timbres (klangfarbenmelodie)* também está representada e explicada, bem como os conceitos de pontilhismo, massa e textura, como determinantes da forma.

B) ELETRÔNICA, trazendo um histórico desde a música concreta, detalhes das primeiras experiências eletrônicas, até os sintetizadores digitais e a "computer music". Apresenta gráficos de sistema MIDI e de notação.

Os trabalhos deste capítulo incluem uma visita a um estúdio e uma lista de principais peças a serem ouvidas, que constitui uma história da Música eletro-acústica.

A consideração da música como ATONALIDADE NÃO SERIAL merece um capítulo, no qual é apresentada, de maneira didática, a técnica de análise das "classes de alturas" (*pitch-class*), sistematizada por Allen Forte na "teoria dos conjuntos" (*set-theory*). O texto, resumido, não tem por objetivo analisar peças; é, porém, esclarecedor para um primeiro contato com esta teoria.

O pensamento serial consta de SERIALISMO CLÁSSICO, onde discute a terminologia básica, a construção da matriz, a análise da série e a combinatorialidade, nos exemplos de Schoenberg, Krenek, Dallapiccola e Webern. Este capítulo completa-se com o SERIALISMO PÓS 1945, que apresenta as bases de organização da composição no SERIALISMO INTEGRAL, em peças de Babbitt, Boulez e Nono.

Analisando as fontes de influências que se desenvolveram em técnicas na composição musical do século XX, considera como significantes:

o neo-classicismo e as citações;
o folclore e o jazz;
a música de outras culturas.

Faz um levantamento de peças que apresentam estas características. Nas citações, há exemplos de Debussy, que cita Wagner em *Golliwog's Cakewalk*, a Ives, na superposição de canções e hinos em *In Flanders Fields*, e Stockhausen, viajando pelo mundo em *Hymnen*. É bem informativo o conhecimento das composições que trabalharam elementos do jazz de 1918, como Stravinsky, *Ragtime*, comparadas a Gershwin e ao chamado "progressive jazz".

Para situar o uso de ACESSO E ESCOLHA, coloca aspectos da Indeterminação na composição, em peças de Cage, Hiller e Cope; na performance,

Lutoslawski, Cardew, Feldman e Stockhausen, em peças que também desenvolvem notações gráficas.

Os capítulos que abrem e fecham o livro proporcionam comparações, pois, se um tratou do CREPÚSCULO DO SISTEMA TONAL, com a música do final do século XIX e as primeiras décadas do XX, o outro discute tendências surgidas nas décadas de 60 e 70, com a volta a um certo grau de tonalismo, a que chamam "nova tonalidade": MINIMALISMO E NEO-ROMANTISMO. Os exemplos de Reich, Glass, Rochberg e Schnittke compreendem peças escritas entre 1967 e 1988, demonstrando as idéias dos compositores.

O estudo de Teoria da Música, ilustrado através de pequenos trechos de repertório e grande ênfase na proposição de trabalhos, técnica consagrada principalmente no desenvolvimento da bibliografia didática norte-americana, mudou o enfoque do estudo, dando ênfase ao conhecimento histórico das estruturas e linguagens musicais. Traz informação, desperta curiosidade e vontade de conhecer as peças inteiras, o que, por sua vez, proporciona uma preparação para estudos posteriores, abrindo, assim, um grande campo para o trabalho e a pesquisa. Como se apresenta neste livro, tal estudo torna-se um exercício de iniciativa e criatividade.

AUTORES

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL

Professora no Curso de Música da FUNDARTE; Professora de Educação Musical no Colégio Sévigné (Porto Alegre); Professora de Educação Artística na Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Musical e da Comissão Editorial da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE);

CYNTHIA GEYER ARRUSUL DOS SANTOS

Mestre em Educação Musical, UFRGS; Professora do Programa de Extensão do Departamento de Música da UFRGS, Professora particular de Piano.

JOSÉ NUNES FERNANDES

Doutor em Educação pela UFRJ, Professor Adjunto do Departamento de Educação Musical do Instituto Villa-Lobos e da Pós-Graduação em Música, Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO).

LIANE HENTSCHEKE

Doutora em Educação Musical pela University of London; Professora Titular do Departamento de Música/UFRGS; Professora e Orientadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música/UFRGS; Membro do Board of Directors da International Society for Music Education - ISME.

MARGARETE ARROYO

Doutora em Educação Musical pela UFRGS; Professora e Pesquisadora do Departamento de Música e Artes Cênicas, Faculdade de Filosofia, Artes e Ciências Sociais da UFU.

MARIA LÚCIA PASCOAL

Doutora em Artes-Música pela UNICAMP; Professora do Departamento de Música, Instituto de Artes da UNICAMP, nos cursos de Graduação e Pós-Graduação. Pesquisadora e Assessora Científica da FAPESP; Pesquisadora do CNPq.

NEY FIALKOW

Doutor em Piano pela Johns Hopkins University, EUA; Professor Adjunto do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS; Professor e Orientador do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música/UFRGS; Vice-Diretor do Instituto de Artes.

RICARDO GOLDEMBERG

Doutor em Psicologia Educacional pela UNICAMP; Professor Assistente Doutor do Departamento de Música, Instituto de Artes, UNICAMP

SONIA ALBANO DE LIMA

Doutora em Comunicação e Semiótica, área de Artes pela PUC-SP. Diretora e Coordenadora Artística da FMCG- SP. Integra o Grupo de Estudo - GEPEM - IA/UNESP.

SÔNIA TEREZA DA SILVA RIBEIRO

Doutora em Sociologia pela UNESP. Professora e membro da equipe de Educação Musical do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

Linha Editorial:

A Revista da ABEM tem como objetivo divulgar práticas de educação musical, as quais têm como locus: a escola regular, escolas de música as universidades, os espaços cotidianos, a cultura musical popular, a cultura musical indígena, etc. Os artigos devem atender ao interesse dos educadores musicais, sendo o resultado de reflexões críticas acerca das diferentes práticas educativas. Estas reflexões podem ser de cunho metodológico e didático, através da apresentação de propostas de educação musical para todos os níveis de ensino. A Revista também objetiva publicar resenhas de publicações nacionais e internacionais.

Normas Técnicas:

Todos os trabalhos devem ser enviados à:

Presidente do Conselho Editorial da ABEM
Dra. Liane Hentschke
PPG – Mestrado e Doutorado em Música - UFRGS
R. Annes Dias, 112, 15º andar
90020-090 – Porto Alegre – RS

- a) Os artigos devem ter uma extensão entre 3.000 a 6.000 palavras.
- b) Serão aceitos artigos em português e espanhol
- c) Todos os trabalhos deverão ser enviados em disquete, no programa Word for Windows 7.0, com 2 cópias impressas do trabalho;
- d) Os textos devem ser enviados em Times New Roman, fonte 12, espaço 1.5;
- e) Resumo em Português, contendo no máximo 150 palavras. O resumo deve ser colocado logo abaixo do título e acima do texto principal.
- f) O nome do(s) autor(es) e endereço(s) deve(m) ser colocado(s) em folha separada, a fim de assegurar o anonimato durante o processo de avaliação.
- g) Incluir um Curriculum Vitae resumido, com extensão máxima de uma página, contendo o título das principais publicações do autor.
- h) Os textos devem ser escritos de forma clara, evitando-se o uso de jargões, quando possível. A utilização de notas de rodapé é recomendável, quando o autor quiser detalhar algo que não necessita constar no texto principal. Para estas notas, deve ser usada fonte 10.
- i) As citações com menos de três linhas devem ser inseridas no texto e colocadas entre aspas, seguido do nome do autor, ano e página entre parêntesis. As citações que excederem três linhas devem ser colocadas em destaque, espaço simples, entrada (alinhadas a 2,5 cm da margem, à esquerda), seguido do nome do autor, ano e página entre parêntesis. No caso de citações de livros em língua estrangeira, a citação deve ser traduzida. (Se o autor julgar necessário, o trecho original pode ser apresentado em nota de rodapé.)
- j) Referências bibliográficas:

Para livros: último sobrenome do autor em caixa alta (letras maiúsculas), seguido de vírgula e do(s) prenome(s) e sobrenome(s) apenas com a inicial em letra maiúscula. Título em itálico e em letras minúsculas. Local de publicação, editora, ano.

EX: SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London, Routledge, 1999.

Para artigos: último sobrenome do autor em caixa alta (letras maiúsculas), seguido de vírgula e do(s) prenome(s) e sobrenome(s) apenas com a inicial em letra maiúscula. Título em letras minúsculas. Nome do periódico em itálico, com iniciais em letras maiúsculas. Número do volume, número do fascículo, página inicial - final, data.

EX. LOANE, Brian. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Vol. 1, N. 3, pp. 205-231, 1984.

Para capítulos de livros: último sobrenome do autor em caixa alta (letras maiúsculas), seguido de vírgula e do(s) prenome(s) e sobrenome(s) apenas com a inicial em letra maiúscula. Título em letras minúsculas. Sobrenome do editor em caixa alta (letras maiúsculas), seguido das iniciais do nome. Título do livro em itálico e iniciais em letras maiúsculas. Local de publicação, editora, página inicial - final, ano.

EX. WEBSTER, Peter. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York, Schirmer Books, pp. 266-280, 1992.

Outras referências devem seguir o mesmo padrão acima.
- k) Tabelas e quadros devem ser anexados ao texto, com a devida numeração (ex. Tabela 1, etc...). No corpo do texto deve ser indicado o lugar das tabelas.
- l) Não serão aceitas publicações que estiverem fora das normas editoriais.