

**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2005-2007

DIRETORIA NACIONAL

Presidente:	Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo – UDESC, SC sergiofigueiredo@udesc.br
Vice-Presidente:	Profa. Dra. Cristina Grossi – UnB, DF c.grossi@terra.com.br
Presidente de Honra:	Profa. Dra. Jusamara Souza – UFRGS, RS jusa@ez-poa.com.br
Secretário:	Prof. Dr. José Nunes Fernandes – UNIRIO, RJ jonufer@iis.com.br
Tesoureira:	Profa. Dra. Regina Cajazeira – UFAL, AL cajazeira.regina@bol.com.br

DIRETORIA REGIONAL

Norte:	Profa. Ms. Sônia Blanco – UEPA, PA sblanco@amazon.com.br
Nordeste:	Prof. Dr. Luis Ricardo Queiroz – UFPB, PB luisrq@uol.com.br
Sudeste:	Profa. Dra. Ilza Zenker Joly – UFSCAR, SP zenker@power.ufscar.br
Sul:	Profa. Dra. Rosane Araújo, UFPR, PR rosane_caraujo@yahoo.com.br
Centro-Oeste:	Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT) cvcoelhosouza@uol.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Profa. Dra. Cláudia Bellochio – UFSM, RS claubell@zaz.com.br
Editora:	Profa. Dra. Cecília Torres – UERGS, RS ceciliatorres@brturbo.com.br
Membros do Conselho Editorial:	Profa. Dra. Isabel Montandon – UnB, DF misabel@unb.br Profa. Dra. Lia Braga – UFPA, PA liab@amazon.com.br Profa. Dra. Maura Penna – UEPB, PB m_penna@terra.com.br

Revista da ABEM, n. 16, março 2007.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Semestral
ISSN 15182630
1. Música: periódicos

Indexação: LATINDEX - Sistema Regional de Información en
Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,
España y Portugal; Edubase (Faculdade de Educação/
UNICAMP - Campinas/SP - Brasil)

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual

Revisão: Trema Assessoria Editorial

Fotolitos e impressão: Metrôpole Indústria Gráfica Ltda.

Tiragem: 500 exemplares

Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.

Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial	5
Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades Liora Bresler	7
Políticas culturais e políticas educacionais – conflitos e convergências Vanda Bellard Freire	17
Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área Jusamara Souza	25
Olhando o presente e delineando o futuro da Abem Sérgio Figueiredo	31
A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte Cristina Grossi	39
Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical Maura Penna	49
Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais Luciana Del Ben	57
Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia Juliane Aparecida Ribeiro Diniz Ilza Zenker Leme Joly	65
Mídias, músicas e escola: a articulação necessária Maria José Dozza Subtil	75
Por dentro da matriz Cecília Cavalieri França	83
Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> brasileiros (II) José Nunes Fernandes	95
Autores	101
Normas para publicação	105

Contents

Editorial	5
Qualitative research in Musical Education: contexts, characteristics and possibilities Liora Bresler	7
Cultural policies and educational policies – conflicts and convergences Vanda Bellard Freire	17
Thinking of musical education as a science: ABEM's participation in the construction of the field Jusamara Souza	25
Glancing at the present and outlining the future of ABEM Sérgio Figueiredo	31
Musical education in the perspective of a public selective process for Art professors Cristina Grossi	39
Isn't it enough to play? Discussing the musical educator's graduation Maura Penna	49
Scientific production in musical education and its impacts upon educational practices and policies Luciana Del Ben	57
A study on the graduation of three teachers: the role and importance of music in Pedagogy courses Juliane Aparecida Ribeiro Diniz Ilza Zenker Leme Joly	65
Medias, music and school: the necessary articulation Maria José Dozza Subtil	75
Inside the matrix Cecília Cavalieri França	83
Research in musical education: situation of the field of essays and thesis of <i>stricto sensu</i> post-graduation Brazilian courses (II) José Nunes Fernandes	95

Editorial

É com enorme satisfação que apresentamos a Revista da ABEM n.16. Este número parte dos textos dos convidados dos Fóruns do XV Encontro Anual da ABEM, realizado na cidade de João Pessoa em outubro de 2006, cuja temática foi “Educação Musical: produção científica, formação profissional e impactos na sociedade” e teve a coordenação dos professores Luis Ricardo Queiroz e Vanildo Marinho, da UFPB.

O artigo de Liora Bresler, convidada internacional que proferiu a conferência de abertura do Encontro, apresenta questões e “trata de vários aspectos da pesquisa qualitativa em educação musical”, contextos, características e possibilidades.

A revista apresenta, a seguir, os textos de Vanda Freire, Jusamara Souza e Sérgio Figueiredo, respectivamente duas ex-presidentes e o atual presidente da ABEM. O texto “Políticas culturais e políticas educacionais – conflitos e convergências”, de autoria de Vanda Freire, apresenta reflexões acerca dos conceitos de cultura e de educação. Já o texto de Jusamara Souza, intitulado “Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área”, traz subsídios para uma discussão sobre a ABEM como uma construção coletiva, destacando objetivos do seu Estatuto e aspectos da educação musical como ciência. Finalizamos este bloco com o texto “Olhando o presente e delineando o futuro”, que traz uma reflexão de Sérgio Figueiredo sobre a trajetória desta Associação, ao longo dos seus quinze anos de existência, e apresenta propostas para novas ações.

Os próximos três artigos integraram os Fóruns do Evento, e o primeiro deles, de Cristina Grossi, discute “o cenário político-educativo na educação musical no Brasil” a partir de reflexões de um edital de um concurso público para professor de Arte. O texto seguinte, de Maura Penna, trata da “formação do educador musical” no espaço de uma licenciatura, ressaltando que “não basta tocar” para se capacitar como professor, abordando os desafios que constituem as escolas regulares de educação básica. O artigo de Luciana Del Ben, “Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais”, faz uma análise do papel da ABEM na circulação e divulgação desta produção da área, tanto através dos encontros regionais e nacionais quanto por meio das publicações.

Os textos que seguem trazem diferentes cenários musicais e desencadeiam reflexões para a área. O artigo escrito em parceria por Juliane Ribeiro Diniz e Ilza Zenker Joly apresenta um recorte de pesquisa sobre a formação musical com três professoras em cursos de Pedagogia. Já Maria José Subtil disserta sobre práticas musicais e “estudos sobre a música midiática objetivando entender em que medida esse conhecimento se relaciona como as atividades escolares”.

Os dois textos que finalizam este número da Revista dão seguimento a discussões e ampliam dados de pesquisa apresentados no número 15. Cecília Cavaliéri França “expande a discussão iniciada em artigo anterior (França, 2006) sobre a necessidade de se estabelecer fundamentos para o ensino básico de música” e apresenta uma matriz curricular para a escola regular. O artigo de José Nunes Fernandes apresenta “a segunda parte do estudo referente à produção discente em educação musical dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros”, entre os anos de 2002 e 2005, e analisa quantitativamente o material.

Nosso desejo é que os textos que compõem este número possam contribuir e subsidiar discussões, reflexões, pesquisas, propostas pedagógicas e práticas musicais em diferentes contextos de ensinar e aprender música. Uma ótima leitura para todos!

Cecilia Torres

Editora

Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades*

Liora Bresler

University of Illinois at Urbana-Champaign – Estados Unidos
liora@uiuc.edu

Resumo. Este texto, apresentado originalmente como conferência de abertura do XV Encontro Anual da Abem, trata de vários aspectos da pesquisa qualitativa em educação musical. São discutidas as principais características da pesquisa qualitativa, as raízes intelectuais da metodologia qualitativa, conceitos de realidade, gêneros de pesquisa e ética. A discussão sobre métodos de pesquisa qualitativa em educação musical inclui exemplos norte-americanos a partir de pesquisas realizadas com professores especialistas e generalistas. O texto apresenta, também, a trajetória da pesquisa qualitativa em educação musical nos últimos 25 anos nos Estados Unidos.

Palavras-chave: educação musical, pesquisa qualitativa, métodos de pesquisa

Abstract. This text, originally presented as the opening conference of the XV Encontro Anual da Abem (The XV Annual Meeting of the Brazilian Association of Music Education – Abem), discusses several aspects of qualitative research in music education. The main characteristics of qualitative research, the intellectual roots of qualitative methodology, reality concepts, research genres and ethics are discussed. The presentation of qualitative research methods in music education includes North American examples of qualitative research accomplished with specialist and generalist teachers. The text also presents the path of qualitative research in music education over the last 25 years in the USA.

Keywords: music education, qualitative research, research methods

A tarefa de trabalhar em um texto escrito baseado em uma apresentação oral, como faço agora, realça alguns pontos-chave de tensões inerentes à pesquisa qualitativa. As circunstâncias distintas das duas modalidades – texto escrito contra apresentação oral – mostram claramente a centralidade do contexto na comunicação e na produção de significado. O contexto de minha fala original era a abertura da conferência

da Abem, diante de uma audiência de educadores musicais observando uma oradora falando em inglês, enquanto prestavam atenção à tradução simultânea para o português através de fones de ouvido. Na perspectiva da audiência, essa atenção dupla dirigida para a apresentação em inglês e para a tradução para o português pode trazer alguma reminiscência de filmes dublados, diferente da vida real.

* Texto traduzido por Sérgio Figueiredo.

A multiplicidade de perspectivas e sua vinculação a contextos específicos deixam claro que toda a comunicação envolve diversos tipos de traduções. Em nosso exemplo específico, acontece a rápida tradução pelo tradutor local – tradução simultânea. Há a tradução demorada subsequente do Dr. Sérgio Figueiredo, que assumiu a tarefa de traduzir o texto para o português. Além do idioma, ficará a cargo do leitor traduzir o texto considerando sua própria realidade e contexto individual. Realmente, é um milagre que a comunicação de idéias pareça funcionar, embora claramente diferente do modo ingênuo que muitos professores conceberam o modelo de transmissão tradicional.

O processo de converter uma fala para o papel exemplifica a complexidade de traduzir formas fluidas da experiência para formas fixas de materiais e textos escritos. Músicos, professores e investigadores trabalham dentro desta interação fluidez-fixação. Ensinar e fazer música são freqüentemente motivados pela busca de algo tangível e estável, algo que pode transcender a situação real. Daí a centralidade em testes e trabalhos escritos nas escolas, documentos de pesquisa na academia e partituras na música clássica e popular. Planos de ensino funcionam como mediadores entre as idéias dos professores e o ensino real; partituras de música funcionam mediando a composição e a execução. As atividades de escrever este texto, ensinar e fazer música são como respirar e pensar: fluidas, constantemente se movendo. Eu sugiro que nosso compromisso como professores de música e músicos, que lidam com a fluidez do som e do movimento,¹ possa nos sensibilizar para a fluidez da experiência pessoal e cultural, que são o coração da pesquisa qualitativa.

Neste texto eu reviso a teoria básica e o método da pesquisa qualitativa em educação musical e examino como eles funcionam em estudos específicos do currículo de música no cotidiano baseado em minhas pesquisas nos Estados Unidos. Abordagens qualitativas são apresentadas através de nomes diferentes, incluindo naturalista, interpretativa, construtivista, estudo de caso e estudo de campo. Metodologia qualitativa é de fato um “termo guarda-chuva” para vários gêneros: etnografia, fenomenologia, interacionismo simbólico, pesquisa-ação, pesquisa

de professor e pesquisa formativa (Bresler, 1995), para exemplificar alguns termos utilizados. Nós usamos pesquisa qualitativa como um termo geral que se refere a várias estratégias de pesquisa que compartilham certas características: 1) descrição detalhada do contexto de pessoas e eventos; 2) observação em ambientes naturais que, comparada com abordagens tradicionais experimentais, apresenta pouca intervenção;² 3) ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador;³ e 4) validação da informação através de processos de triangulação.

Comparada com as abordagens quantitativas, a investigação qualitativa é relativamente nova nas tradições de pesquisa dos Estados Unidos e Reino Unido. Investigadores educacionais do mundo todo têm valorizado amplamente diversos aspectos da educação, incluindo questões pessoais, culturais, organizacionais e políticas (Bresler; Stake, 1992). Os últimos 40 anos viram um interesse crescente no uso do paradigma qualitativo no campo dos estudos sociais e da educação (Bogdan; Biklen, 1992; Bresler; Stake, 1992, 2006; Clandinin; Conneley, 2000; Denzin; Lincoln, 1994; Erickson, 1986; Lincoln; Guba, 1985; Wolcott, 1994). Características fundamentais do paradigma qualitativo têm a ver com um modo holístico de abordar a realidade que é vista sempre vinculada ao tempo e ao contexto, ao invés de governada por um conjunto de regras gerais. Uma assunção subjacente ao paradigma qualitativo envolve as relações do investigador e dos investigados: o investigador não é visto separadamente dos investigados, mas, citando Max Weber, “é um animal suspenso em teias de significação que ele próprio tecer” (apud Geertz, 1973). Neutralidade é impossível porque o investigador é inevitavelmente uma parte da realidade que estuda. Ao contrário, a meta se torna a “domesticação de subjetividades” (Peshkin, 1988), a consciência das tendências e dos preconceitos das pessoas e seu monitoramento através dos processos de coleta e análise de dados.

Este texto traz elementos baseados em dois estudos (Bresler, 1991; Bresler et al., 1996), exemplificando dados descritivos e interpretativos. Daí eu esboço as principais características da pesquisa qualitativa. A partir de uma breve apresentação das

¹ Argumento desenvolvido em trabalho anterior (Bresler, 2005).

² Embora, como eu disse em minha fala no evento da Abem, entrevistas sejam tipos de intervenções nas quais se chama a atenção para certos aspectos do mundo e, freqüentemente, em minha experiência, induzem os entrevistados a refletir mais profundamente sobre os fenômenos (Bresler, 1991).

³ Conforme o texto original, “emic issues” – que se referem aos participantes – e “etic issues” – que se referem ao pesquisador (N. de T.).

raízes intelectuais e metodológicas da pesquisa qualitativa em geral, e da pesquisa qualitativa em educação musical em particular, eu discuto métodos e gêneros em estudos qualitativos. Eu concluo, então, com reflexões sobre questões de ética.

Uma experiência musical com o canto ensinado por professor especialista

Crianças no jardim de infância estão sentadas em filas, numa grande, quase estéril sala de música. O professor, Jeff Lindsey, com seu cabelo castanho avermelhado ligeiramente longo, está usando óculos de aro fino sobre seus olhos azuis. Jeff sai do piano para estabelecer contato direto com a classe. Ele desenvolve a aula de música junto com uma história, atraindo a atenção das ansiosas crianças para a experiência musical. Jeff é animado, teatral, dramático e mágico.

“Eu estava à noite na cama, e ouvi um barulho na cozinha. Então eu saí de cama e fui ver o que era. Eu ouvi este barulho, e lentamente alcancei o interruptor (encenando), e acendi a luz! (os estudantes saltam) Lá estavam eles! Grilos!... Em todos os lugares! Festejando! E eles estavam dançando e cantando uma canção. Esta era a canção que eles estavam cantando.” Jeff ensina a canção e a dança que consiste em abaixar nos finais de frases onde as notas são *mi-ré-dó*. Ele se levanta do piano e mostra a dança, e os estudantes tentam dançar. As crianças estão entusiasmadas, ansiosas para fazer a dança do grilo e cantar a canção.

Jeff: “Agora há uma coisa que eu tenho que lembrar a vocês. Os joelhos não podem tocar o chão, nem as mãos, mas nós vamos abaixar desta forma (e ele mostra fazendo o movimento). Todo mundo está de pé bem bonito e bem colocado? Agora nós podemos levantar em frente a nossas cadeiras enquanto cantamos. Tudo está silencioso menos a canção do grilo, nós abaixamos, mas não até o chão porque não precisa ir tanto para baixo.” (Ele começa a tocar o acompanhamento). “Comecem bem bonito e bem alto” ele grita sobre o piano. Jeff canta e brinca com os estudantes, cantando palavras na parte do *mi-ré-dó* e fazendo os movimentos da dança. Ele pára então ao término da canção e diz, “Todo mundo fez a dança corretamente; ninguém abaixou até o chão; isso significa que vocês ganharam uma grande estrela (sim!! Responde a classe). Mas eu não ouvi as palavras! (Jeff diz enfaticamente) eu tenho que ouvir as pessoas cantando. (começa a tocar novamente) Pronto?” Jeff ajuda no começo das frases e escuta as crianças cantarem. Na última frase ele reduz a velocidade do acompanhamento e as crianças respondem cantando e se movendo de acordo com a mudança. “Certo, bom trabalho! Vamos sentar.”

Esta aula era uma entre muitas que nós observamos na classe de Jeff, como parte de um estudo de vários anos realizado por especialistas das artes. O currículo de música de Jeff consiste principalmente em canções folclóricas, escolhidas de acordo com a seqüência dos conteúdos a serem estuda-

dos e selecionadas de antologias de música folclórica e livros de música. Neste e em outros níveis escolares, o repertório também inclui canções para datas comemorativas; canções de tradição escolar (canções escolares para as assembleias regulares⁴); canções “divertidas” e jogos de música. Normalmente ensinadas para um grupo grande, os rituais de aula incluem um aquecimento vocal; “estrelas” de recompensa no quadro para fins de controle; e competição entre grupos da classe (meninos *versus* meninas, fileira *versus* fileira). Jeff usa o piano para ensinar as canções e para acompanhamento. Suas habilidades artísticas no piano enriquecem a música a partir do uso de harmonias complexas (para o nível escolar) e energizantes, além de variedade e musicalidade. Quando Jeff tem a sua própria sala de música (em uma das duas escolas que ensina), usa ocasionalmente música para instrumentos, principalmente percussão, para acompanhar o canto e reforçar elementos específicos da música.

Cantar música folclórica é central para a proposta de ensino de Jeff. Ele usa “partes” rítmicas e melódicas das canções para organizar as unidades de ensino de música de acordo com a abordagem de Kodály. Ele reforça esses sons com movimento corporal – dança do grilo – onde o corpo se move para baixo com os sons *mi-ré-dó* no final de cada frase. Sinais de mão musicais (solfejo) são freqüentemente utilizados como um recurso para os estudantes aprenderem a colocação das notas de uma escala musical. Jeff avalia o progresso musical informalmente, mas de maneira regular, oferecendo aos estudantes referência com relação à pronúncia das palavras e ao ritmo.

Atraindo as crianças para segui-lo através de uma seqüência de construção de habilidades musicais, Jeff enfatiza a técnica do canto e a alfabetização musical. Ele faz desenhos no quadro com propostas instrucionais, motivacionais e de controle (estrelas), utilizando estratégias visuais, exemplificando e contando histórias, mantendo o ambiente agradável. As aulas de Jeff têm um direcionamento estabelecido por ele. Ele inicia, organiza, monitora. Ao mesmo tempo, seu estilo de ensino é interativo. Ele fala *com* os estudantes (ao invés de *para* os estudantes) incorporando as idéias e sugestões deles. Ele usa uma combinação entre contador de história dramático, voz de professor e regente. As aulas se desenvolvem com transições suaves entre atividades: Jeff tece conjuntamente atividades de música, histórias e controle de sala.

⁴ Assembleias são reuniões que ocorrem regularmente nas escolas americanas, envolvendo alunos, professores, funcionários e pais.

Além de observações, a pesquisa qualitativa utiliza entrevistas semi-estruturadas para obter perspectivas e contextos pessoais. Entrevistas com Jeff revelam vários contextos pertinentes ao que ele está ensinando. Sua formação no Método de Kodály que realça o canto de música folclórica (ao invés de fundamentar o currículo de música em conceitos como alguns especialistas de música fazem) amolda tanto o repertório utilizado quanto o estilo de instrução. No papel de regente de coral de igreja Jeff considera que é a música, e não a igreja, o elemento motivador para o trabalho (Jeff diz que se não fosse pela regência musical, ele não levantaria cedo nos domingos para ir à igreja). Música é seu principal interesse na vida; como ele mesmo afirma, “a música tem sido boa para mim”. Foi o poder expressivo da música que o levou a escolhê-la como uma carreira.

Eu estava no sexto ano e nós tivemos uma professora de música que trouxe uma gravação da Suíte Peer Gynt e colocou esta música e eu não sabia que aquele tipo de coisa existia e eu soube que algo ia acontecer com música em minha vida. Quando eu tinha 14 anos decidi que queria ser músico, mas eu não sabia tocar nada e então eu comecei a ter aulas de piano com 14 anos e quando eu tinha 17 ou 18 anos eu comecei a faculdade tendo o piano como principal área de estudo.

A experiência profissional confirma convicções pessoais: Jeff acredita que a experiência de cantar bem é central. As estéticas musicais e o significado e o prazer individual são tão importantes para ele quanto a técnica correta, a altura e o ritmo. Jeff considera o desenvolvimento de um repertório de canções de “qualidade” como alta prioridade em seu trabalho, oferecendo aos estudantes experiências de técnica vocal, escrita musical, contato com bom repertório de canções folclóricas, e tempo para vivenciar o prazer de cantar. A experiência musical é uma meta central.

Eu estou absolutamente certo de que a música é a fonte a partir da qual tudo flui. Qualquer sentimento e bem-estar eu posso trazer para as crianças, qualquer técnica eu posso ensinar para as crianças, quaisquer princípios, tudo eu consigo fazer através da música. Música é a coisa mais importante e eu acredito nisso em meu trabalho como professor de música, quando a música é boa, tudo é bom. Se a música é bem executada, e aprendida corretamente, então tudo se acomoda adequadamente. Eu penso que este é um modo pelo qual as pessoas podem aprender a compreender o que é beleza e podem apreciar o que é bonito na vida. Eu penso que quando as crianças aprendem música, elas precisam aprender música que elas levarão com elas. Eu penso que as crianças deveriam cantar Mozart, Palestrina, Haydn, e penso que elas deveriam fazer

algo que elas fossem capazes com todas as artes, que é bastante, se você receber boa orientação.

Eu fui treinado como um músico clássico. Eu sei que é um pecado não incluir afro-americanos, asiático-americanos, e os americanos hispânicos. Toda cultura criou grande música. Eu penso que só a melhor música deveria ser ensinada às crianças, apenas a melhor música, e eu penso que é imperativo que todo professor de música saiba qual é a melhor música. Muitos professores não sabem.

Respeitando que cada professor de música é único, individual, existem também elementos que são compartilhados com outros membros da subcultura de músicos especialistas, que se utilizam de habilidades musicais específicas e sensibilidades. Essas sensibilidades estão freqüentemente ausentes em professores formados em cursos de pedagogia⁵ que atuam nos anos iniciais da escola, que não têm formação musical. O exemplo seguinte ilustra a música ensinada por professores pedagogos, refletindo diferentes tipos de habilidades e metas que são solicitadas e formadas a partir do contexto escolar.

Música para as estações do ano ensinada por uma professora de sala

9h12 – A atividade escolar está começando. O início do dia é marcado pela execução de duas peças cívicas (incluindo o Hino Nacional), atividade que faz parte da tradição das escolas americanas. Vinte e duas crianças do jardim da infância estão sentadas em semicírculos no macio carpete azul. Está na hora de cantar, e a canção de hoje é sobre a primavera.

“Qual é a estação do ano que nós temos agora?”, pergunta Gail Lowenfeld, a professora do jardim da infância, sentada ao piano. “Primavera”, respondem as 22 crianças. Lowenfeld: “Eu vou cantar, nós cantaremos juntos; e então eu quero que vocês coloquem suas próprias palavras.” Acompanhando-se ao piano de forma simples com acordes sonoros de tônica e dominante, ela canta: “A primavera é tempo de jardim.” Depois de cantar quatro linhas curtas, ela se dirige para a classe e todos cantam. A melodia é clara e precisa. O piano, um pouco forte, quase encobre as pequenas vozes, mas há energia e ritmo no canto das crianças.

Lowenfeld: “Que mais acontece na primavera?” Joseph diz “Chuva”, e outro acorde precede o próximo verso: “A primavera é tempo de chuva.” As próximas sugestões incluem “Quente” e “Frio”. Lowenfeld solicita “Não vamos falar apenas sobre o tempo. O que nós fazemos na primavera? O que você vê as crianças fazendo lá fora?” “Tempo de plantar.” “Tempo de jogar.” E eles cantam, “tempo de plantar”, “tempo de jogar”.⁶

Quando ensinada por professores de sala, a música era normalmente apresentada no contexto

⁵ Esses professores podem ser chamados de pedagogos, generalistas, unidocentes, professores de sala, professores não especialistas (N. de T.).

⁶ Em inglês, no original: “Springtime is garden time, rainy time, planting time, playing time.” (N. de T.).

de datas especiais, estações do ano, ou tópicos relacionados aos aspectos acadêmicos das escolas. Na aprendizagem das canções no exemplo acima, melodia e ritmo eram subordinados ao texto, e a discussão de outros parâmetros (por exemplo, harmonia, dinâmica, forma) praticamente era inexistente. A aula tratou de assuntos que poderiam ser classificados como “pré-acadêmicos”, ampliando as associações que as crianças podiam fazer com as estações do ano e o uso de adjetivos que eles conheciam. Outras atividades musicais deste mesmo tipo incluíram a realização de canções com temas “acadêmicos”, como *Os Planetas* canção cantada em uma quinta série que estava estudando o sistema solar, ou *Fifty Nifty United States* em uma aula de geografia.

Essas atividades, administradas por professores de sala com pouca formação musical, derivaram de tradições locais e de revistas que trazem materiais escolares. Os objetivos do trabalho eram dirigidos para a aquisição de conteúdo acadêmico, em lugar de experiência estética, ou o desenvolvimento de habilidades musicais. Em entrevistas realizadas, os professores explicaram que os estudantes com diferentes habilidades e dificuldades tinham mais chance de sucesso se eles pudessem trabalhar com formas variadas de representação (por exemplo, visual, auditiva). Música, os professores disseram, lhes permitiu ensinar o “conhecimento escolar” através de formas diferentes da verbal e da numérica.

Os contextos pessoais dos professores – crenças e percepção sobre música e como ela se adapta às necessidades das crianças – estruturam suas práticas. Outro contexto relacionado com a prática musical é o contexto institucional, o clima da escola e suas prioridades. Devido à importância de assuntos acadêmicos, os professores de sala de aula consideraram que eles não tinham tempo para ensinar música como um assunto separado. Molly Leonard, professora de sala do sétimo ano em uma escola de Chicago, expressa o pensamento de muitos outros professores, quando ela me diz:

Música e arte são parte do currículo que todos os professores devem ensinar. Nem sempre você tem tempo para fazer isto. Se você quiser ensinar música ou arte, você tem que ensiná-las junto com outro assunto.

Quando ensinada por professores de sala a música era localizada em períodos de transição – depois do intervalo, começo ou fim do dia, da semana ou do semestre (muitos professores não incluíam música). Cantar era a atividade predominante. Alguns professores propuseram a audição de música para

estes períodos de transição ou como fundo para “trabalho silencioso” sobre outros assuntos. Os conteúdos das aulas foram adaptados a partir do conhecimento do professor, sua sensibilidade musical e pontos de vista, suas habilidades pedagógicas e a disponibilidade (ou falta de) de instrumentos, e aparelho de CD ou fita cassete. Diferentemente dos especialistas, a maioria dos professores de sala não usou instrumentos – eles não estavam disponíveis e os professores não sabiam usá-los. Os professores não possuíam uma “voz treinada”. Em um contexto escolar que enfatiza a alfabetização, o vocabulário e as palavras são assuntos centrais para professores de sala, e elementos musicais são marginalizados. O vocabulário tem maior importância, também, sobre o interpretativo ou o expressivo. Raramente os professores buscaram significados mais profundos, pessoais ou culturais. Assim, o institucional, contexto intermediário (Bresler, 1998), refletiu os valores da escola – alfabetização e tópicos acadêmicos. Realmente, o macrocontexto – a cultura dos Estados Unidos – reflete a ênfase da sociedade na alfabetização e a visão de música como entretenimento ou dispositivo para alterar o humor das pessoas. No caso de professores de sala, esses contextos – macro e intermediário – são frequentemente centrais na estruturação de suas próprias visões e crenças.

Características de pesquisa qualitativa

Os exemplos anteriores sobre ensino de música apresentaram algumas características importantes da pesquisa qualitativa.

1. Contextual e holística. Os contextos incluem: a) microcontextos – a experiência de vida dos professores, crenças, compromissos, a experiência de vida dos estudantes; b) contextos intermediários – estruturas institucionais e metas; e c) macrocontextos – os valores maiores da cultura (Bresler, 1998).
2. Envolve perspectivas múltiplas de participantes situados em lugares diferentes.
3. É tipicamente dirigida para um caso. Um caso pode ser um professor, um estudante, uma sala de aula, um currículo de uma cidade. É relativamente não comparativa, porque busca entender um caso e não entender como esse caso difere de outros (Stake, 1978, 1994).
4. É empírica e dirigida para um campo, sendo o campo o local onde acontece o caso a ser investigado. Dados são coletados nos próprios locais da pesquisa. Sua ênfase está naquilo que é observável, incluindo observa-

ções por informantes. A pesquisa qualitativa se esforça para ser naturalista.

5. Envolve compromisso prolongado com os campos de pesquisa. Investigadores qualitativos normalmente passam um tempo considerável em escolas, casas, bairros, e outros locais onde aprendem sobre o tópico investigado.

6. Há uma sobreposição constante entre coleta e análise de dados. Embora planejado, o *design* da pesquisa é emergente, responsivo ao tópico investigado. São focalizados assuntos progressivamente, incorporando questões apresentadas pelos participantes.

7. É descritiva. Há uma preferência pela descrição usando linguagem natural. Os dados são formatados em palavras e gráficos mais do que em números. Os resultados escritos da pesquisa contêm citações para ilustrar e substantiar a apresentação. O relatório da pesquisa objetiva oferecer a experiência do pesquisador para os leitores.

8. É interpretativa e empática. A pesquisa qualitativa está preocupada com os diferentes significados que ações e eventos adquirem para diferentes pessoas, suas referências, seus valores, prestando atenção às intenções daqueles que são observados. Há uma tentativa de capturar as perspectivas e as percepções dos participantes, junto com a interpretação do investigador.

9. O investigador é o instrumento fundamental. Objetividade é impossível por definição, já que o investigador está sempre situado. As subjetividades – compromissos, valores, crenças – deveriam ser reconhecidas ao invés de suprimidas.⁷

10. A análise dos dados é indutiva. Alguns investigadores enfatizam o trabalho de “baixo para cima” – *bottom-up* (por exemplo, Glaser e Strauss (1967), *grounded theory*). Realmente, a direção dos assuntos e os focos emergem frequentemente durante a coleta de dados. A situação pesquisada adquire forma quando as partes são examinadas.

11. As observações e interpretações preliminares são validadas. A triangulação envolve a

verificação de dados a partir de múltiplas fontes e diferentes métodos. Há um esforço deliberado para não confirmar as próprias interpretações.

12. O relatório da pesquisa procura facilitar a transferência dos resultados às experiências dos leitores. A descrição detalhada ajuda os leitores na construção de suas próprias interpretações, assim como no reconhecimento da subjetividade.

Raízes intelectuais da metodologia qualitativa: contexto histórico

As raízes intelectuais da metodologia qualitativa se encontram no movimento idealista, em particular em William Dilthey e Max Weber, que encontraram as suas origens filosóficas no pensamento kantiano. Immanuel Kant distinguiu objetos e eventos como eles aparecem na experiência de objetos e eventos como eles são em si mesmos, independentemente das formas neles impostas por nossas faculdades cognitivas. O primeiro ele chamou de *fenômeno*, e o segundo de *nômeno*. Tudo o que nós já sabemos, Kant discutiu, são fenômenos. Em lugar de conhecer o mundo diretamente, nós sentimos, interpretamos, e explicamos isso a nós mesmos. Toda a experiência é mediada pela mente e todo o intelecto humano é impregnado com e limitado pela interpretação e representação humanas.

Os fenomenologistas seguiram Kant no sentido que as experiências imediatas e observações sensoriais são sempre interpretadas ou classificadas a partir de conceitos gerais. Sua atração para os fenômenos não é, portanto, uma atração para aquilo que é simples, dados não interpretados da experiência sensória. O significado é o objetivo da fenomenologia. Os fenomenologistas não assumem que eles sabem o que as coisas significam para os outros. Enfatizando os aspectos subjetivos, eles tentam ganhar entrada no mundo conceitual deles mesmos e dos outros. Levando em consideração sua própria construção da realidade, os fenomenologistas acreditam que esses construtos internos derivam de uma compreensão contínua de si mesmo, dos outros e das coisas. As relações entre estes não são “dadas” mas dialéticas, processuais e vinculadas ao contexto.

Investigadores qualitativos sustentam que o conhecimento é uma construção humana. Eles ar-

⁷ Aqui, minha própria formação como musicista e minha atenção aos elementos musicais, assim como o aprendizado com a experiência, foram fundamentais para formatar minhas descrições, minhas interpretações e minhas avaliações.

gumentam que enquanto o conhecimento começa com a experiência sensorial de estímulo externo, essas sensações recebem imediatamente significados por aqueles que viveram essa experiência. Embora o significado se origine em uma ação externa, somente a interpretação interior é conhecida. Até onde as pessoas podem dizer, nada sobre os estímulos é registrado na consciência e na memória além de nossas interpretações. Esse registro não é necessariamente consciente ou racional.

Conceitos de realidade

O objetivo da pesquisa qualitativa não é descobrir a realidade, pois os fenomenologistas argumentam que isto é impossível. O objetivo é construir uma memória experiencial mais clara e também ajudar as pessoas a obterem um sentido mais sofisticado das coisas. Sofisticação é em parte uma questão de resistência ao ceticismo disciplinado. A ciência se esforça para construir uma compreensão universal. Embora a compreensão que nós buscamos seja de nosso próprio fazer, ela é um fazer coletivo que se apóia em construções humanas adicionais, escrutínio e desafio.

O investigador qualitativo escolhe quais realidades deseja investigar. Nem toda realidade de uma pessoa é vista da mesma maneira. A pessoa pode acreditar em relatividade, contextualidade e construtivismo sem considerar que todas essas visões possuem o mesmo valor.

Os investigadores interessados na singularidade de algum tipo de ensino e aprendizagem encontram valor em estudos qualitativos porque o desenho da pesquisa permite ou exige atenção extra a contextos físicos, temporais, históricos, sociais, políticos, econômicos e estéticos. A epistemologia contextual requer estudos detalhados. As ciências culturais precisam ser descritivas, assim como explicativas e previsíveis. No princípio, no meio e no fim de um programa de pesquisa, o investigador precisa se concentrar na interpretação, na compreensão empática (*verstehen*). O processo de *verstehen* envolve a habilidade de empatia, de recriação da experiência dos outros dentro de si mesmo.

Dilthey e Weber perceberam a compreensão como hermenêutica, sendo o resultado de um processo de interpretação. A experiência hermenêutica é histórica, lingüística, dialética. Entender o significado particular de um trecho de um texto (uma palavra ou uma sentença) requer uma compreensão do significado do todo e vice-versa. Assim, para se chegar a uma interpretação significativa é necessário que haja movimento de um lado para outro entre as partes e o todo. A compreensão não pode ser alcan-

çada na ausência de um contexto e de uma estrutura interpretativa. A perspectiva hermenêutica significa que a experiência humana é vinculada ao contexto e não pode haver algo sem contexto ou uma linguagem científica neutra com a qual seja possível expressar o que acontece no mundo social. Na melhor das hipóteses, nós poderíamos ter leis que poderiam ser aplicadas a um único contexto limitado durante um tempo limitado.

Modelos literários oferecem outro modelo importante para a metodologia qualitativa. Eisner (1979, 1991) defende o uso paradigmático da investigação qualitativa encontrada nas artes e no mundo da crítica das artes. Artistas questionam através do modelo qualitativo sobre a formulação dos fins e o uso de meios para alcançar tais fins. A tarefa da crítica das artes é apresentar as qualidades inefáveis essenciais que constituem obras de arte em uma linguagem que ajudará outros indivíduos a perceberem o mundo mais profundamente.

Tom Barone (1987, 1990, 2000) segue o pensamento de Eisner referindo-se a obras de arte a partir de uma quantidade contínua de textos científicos. Todos os textos, afirma Barone, são modos de ficção (tomando emprestado de Geertz o significado de ficção – algo produzido). Cada texto traz consigo a subjetividade do pesquisador/autor e suas tendências, ideologias e visões pessoais, mas com trabalhos ficcionais esses aspectos se tornam mais visíveis, explícitos. Barone nos lembra que os romancistas não constroem suas redes imaginárias a partir de um mundo de pura ilusão e fantasia, mas que “desde Henry Fielding, eles têm contado com a observação de detalhes da atividade humana, observando fenômenos sociais” (Barone, 1987, p. 455).

Jean-Paul Sartre (1981, p. ix-x) reconheceu o poder do exame literário detalhado de um caso no prefácio a *The Family Idiot*.

O que, neste momento, nós podemos saber sobre o homem? A mim parecia que esta pergunta só poderia ser respondida estudando um caso específico... Porque um homem nunca é um indivíduo; seria mais adequado chamá-lo de um *universal singular*.

Pesquisa qualitativa em educação musical: os últimos 25 anos

No final dos anos 1960, os focos nacionais nas questões de justiça educacional e nos currículos básicos dividiram a atenção entre valores, sentimentos e perspectivas das minorias. Muitos reconheceram que nós não sabíamos o suficiente sobre a experiência educacional de crianças que não tinham acesso à educação. Na educação em geral, a ênfase qualitativa na compreensão da perspectiva de

todos os participantes desafiou a idéia de que as visões daqueles que estavam no poder eram mais válidas que as visões de outros indivíduos. As perspectivas dos estudantes (Jackson, 1968) e a visão da escola como um sistema disciplinador (Dreeben, 1968; Foucault, 1977; Henry, 1966) ganharam destaque. O interesse sobre a realização dos estudantes (avaliação) produziu algum interesse naquilo que os estudantes estavam fazendo de fato na escola. Tudo isso estimulou a necessidade de diferentes conteúdos, objetivos e métodos. As abordagens qualitativas foram abertas para os investigadores educacionais.

Educadores musicais também seguiram naquela direção, com um atraso de duas décadas. As primeiras décadas de pesquisa em educação musical, assim como na educação geral, foram caracterizadas pela aderência a modelos quantitativos. Porém, os anos 1980 testemunharam o aparecimento de estudos qualitativos em música, identificando novas questões, abrindo direções inovadoras para a pesquisa. Essas pesquisas incluem composição e processamento musical das crianças, processos de pensamento de compositores e regentes, e estudos sobre currículo (por exemplo, Bresler, 1987; Cohen, 1980; Harwood, 1987; Krueger, 1985; L’Roy, 1983; Sosniak, 1985).

Por volta do ano 2000, a pesquisa qualitativa se tornou uma metodologia aceita no campo da educação musical. As duas conferências sobre pesquisa qualitativa realizadas na Universidade de Illinois, Urbana (Boardman, 1994; Bresler, 1994), e a publicação dos discursos principais e outros textos selecionados dessas conferências em um dos mais importantes periódicos da área, o *Council for Research in Music Education*, ampliou a legitimidade dessa metodologia. Mais recentemente, os eventos *Research in Music Education* e *Narrative in Music Education*, assim como documentos qualitativos publicados em periódicos relativamente novos como o *Research Studies in Music Education* e *Music Education Research*, trouxeram grande prestígio para a pesquisa qualitativa. Periódicos que trazem formatos inovadores, como o *International Journal for Education and Arts* (<http://ijea.asu.edu/>) com sua capacidade para vídeo e áudio, permitem tipos inovadores de pesquisa qualitativa em educação musical, incluindo abordagens baseadas na música.

Dentre essas realizações, a etnomusicologia ofereceu importantes *insights*, tanto no nível paradigmático quanto no nível de questões e métodos. A etnomusicologia tem suas raízes intelectuais e métodos na musicologia e na antropologia, buscando a

compreensão da música no contexto do comportamento humano. Os etnomusicólogos estão normalmente preocupados com questões amplas sobre os usos e funções da música, o papel e o *status* do músico, os conceitos que sustentam o comportamento musical, e outras questões semelhantes (Merriam, 1964, 1967; Nettl, 1983, 1987). A ênfase está na música em seu contexto total: o investigador busca com seu estudo um conhecimento amplo da cultura e da música, assim como procura compreender de que forma a música se ajusta e é usada dentro de um contexto mais amplo (Merriam, 1964). Tradicionalmente estudos de etnomusicologia examinam outras culturas. Mais recentemente estudos de etnomusicologia examinam música conhecida em locais também conhecidos (Keil, 1966; Nettl, 1995).

Outra idéia recente coloca a estética no centro da pesquisa qualitativa, sugerindo que processos musicais podem iluminar aspectos significativos da pesquisa qualitativa, incluindo a coleta de dados, a análise de dados e a escrita (Bresler, 2005, 2006). Examinando os modos pelos quais as artes, em geral, e a música, em particular, oferecem modelos ricos e poderosos para a percepção, a conceitualização e o compromisso de ambos, pesquisadores e pesquisados, esse tipo de abordagem realça o potencial para que se cultivem hábitos da mente que são diretamente relevantes aos processos e produtos da pesquisa qualitativa. O objetivo da pesquisa que busca a compreensão empática é baseado numa conexão do tipo *eu-tu* dentro de um espaço estético, cognitivo e afetivo. Essas relações dialógicas são intensificadas pela expectativa de comunicar a uma audiência, criando uma relação tridirecional.

Gêneros de pesquisa

O guarda-chuva qualitativo contém várias abordagens. Compartilhando um amplo conjunto de suposições e valores, os gêneros e as abordagens estão inseridos em práticas e tradições disciplinares e intelectuais distintas. Notamos diferenças nos objetivos, nos tipos de questões de pesquisa, nas unidades de análise, no uso de métodos de pesquisa e no estilo da escrita. Também diferem nos modos pelos quais o investigador é envolvido no estudo, até que ponto ele é uma parte no grupo específico que estuda (isto é, pertence ao grupo ou é estranho a ele),⁸ e os vários papéis que ele assume naquele grupo. Uma distinção útil pode ser feita entre gêneros básicos e aplicados (Bresler, 1996), nunca em seu formato puro, mas com algum tipo de ênfase.

⁸ No original: “insider versus outsider”. (N. de T.).

Ética

As próprias características que tipificam e fazem a pesquisa qualitativa compreensível – a imersão no campo, as observações do comportamento de outros, descobrindo convicções pessoais, pensamentos e sentimentos – podem também causar problemas éticos. Muitos países requerem que o pesquisador se utilize de termos de consentimento dos pesquisados para a realização da pesquisa, mas estes não são suficientes. As metas e procedimentos da metodologia qualitativa solicitam um novo conjunto de qualificações por parte do investigador. Entre essas qualificações estão as habilidades de desenvolver e manter uma relação próxima e confiante com os participantes (que já não são mais identificados como “sujeitos”). O paradigma qualitativo requer considerações éticas diferentes. Sensibilidade para o particular, cuidado e preocupação com a pessoa individual são fundamentais para a moralidade na condução da pesquisa qualitativa com seus princípios gerais.

Diferentes fases da pesquisa vinculam-se a diferentes questões éticas. Cada uma das cinco fases distintas de pesquisa qualitativa: a) entrando no campo; b) permanecendo no campo; c) deixando o campo; d) escrevendo; e e) disseminando os resultados, carrega consigo suas próprias questões e diretrizes (Bresler, 1997).

Posições éticas envolvem dois conjuntos de compromissos: para os participantes do estudo e para a comunidade de leitores, práticos e acadêmicos. Mais do que seguindo uma fórmula e esperando respostas fáceis, considerações éticas relacionam-se com a busca por uma compreensão mais complexa baseada nas perspectivas dos participantes, e no cultivo de uma curiosa e ao mesmo tempo compassiva e empática estrutura de pensamento.⁹

Coda

A metodologia qualitativa permite a exploração de novas direções, incluindo estudos sobre currículo, estudos etnográficos que estudam a música dentro de uma comunidade, estudos fenomenológicos de ouvintes, compositores e intérpretes, e estudos sobre o uso de materiais curriculares e inovações tecnológicas em música. Esse “cardápio” é só um começo, e o campo parece ser muito amplo e aberto para novas e instigantes questões a serem exploradas, procurando um entendimento aprofundado da educação musical em sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais. O importante trabalho realizado por pesquisadores brasileiros, incluindo aspectos negligenciados de gêneros musicais urbanos e populares (Arroyo, 1999; Silva, 1995, 2007) oferece uma contribuição importante para a pesquisa qualitativa e para a educação musical.

Referências

- ARROYO, M. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese (Doutorado em Música)–PPG Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BARONE, T. Research out of the shadows: a reply to Rist. *Curriculum Inquiry*, v. 17, n. 4, p. 453-463, 1987.
- _____. Rethinking the meaning of vigor: toward a literary tradition of educational inquiry. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Boston, 1990.
- _____. *Touching eternity*. New York: Teachers College Press, 2000.
- BOARDMAN, E. Introduction. *Council of Research in Music Education*, v. 122, p. 3, 1994.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon, 1992.
- BRESLER, L. *The role of the computer in a music theory classroom: integration, barriers, and learning*. Tese (Doutorado)–Stanford University, 1987.
- _____. Armstrong elementary school, Chicago, Illinois. In: STAKE, R. E.; BRESLER, L.; MABRY, L. *Custom and Cherishing*. Urbana: Council of Research for Music Education, 1991. p. 95-136.
- _____. Qualitative methodologies in music education: a contextual framework. *Council of Research in Music Education*, v. 122, p. 9-13, 1994.
- _____. Ethnography, phenomenology, and action research in music education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, v. 6, n. 3, p. 6-18, 1995.
- _____. Basic and Applied Qualitative Research in Music Education. *Research Studies in Music Education*, v. 6, p. 5-17, 1996.

⁹ Para maiores discussões neste tópico, ver Bresler (1997).

- _____. Towards the creation of a New Code of Ethics in Qualitative Research. *Council of Research in Music Education*, v. 130, p. 17-29, 1997.
- _____. The Genre of School Music and its shaping by Meso, Micro and Macro Contexts. *Research Studies in Music Education*, v. 11, p. 2-18, 1998.
- _____. What musicianship can teach educational research. *Music Education Research*, v. 7, n. 2, p.169-183, 2005.
- _____. Embodied narrative inquiry: a methodology of connection. *Research Studies in Music Education*, v. 48, n. 1, p. 52-69, 2006.
- BRESLER, L.; STAKE, R. Qualitative research methodology in music education. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook on Music Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1992. p. 75-90.
- _____. Qualitative research methodology in music education. In: COLWELL, R. (Ed.). *MENC Handbook of Research Methodologies*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 270-311.
- BRESLER, L. et al. Beyond the lone ranger researcher: teamwork in qualitative research. *Research Studies in Music Education*, v. 7, p. 15-30, 1996.
- CLANDININ, J.; CONNELEY, M. *Narrative inquiry: experience and story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- COHEN, V. *The emergence of musical gestures in kindergarten children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, 1980.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- DREEBEN, R. *On what is learned in school*. Reading: Addison-Wesley, 1968.
- EISNER, E. *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan, 1979.
- _____. *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enactment of educational practice*. New York: Macmillan, 1991.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.), *Handbook on teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.
- FOUCAULT, M. *Discipline and punish: the birth of the prison*. Trans. Alan Sheridan. New York: Pantheon Books, 1977.
- GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.
- GLASER, G. A.; STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine, 1967.
- HARWOOD, E. *The memorized song repertoire of children in grades four and five*. Tese (Doutorado)—University of Illinois at Urbana-Champaign, 1987.
- HENRY, J. *On education*. New York: Random, 1966.
- JACKSON, P. *Life in classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston, 1968.
- KEIL, C. *Urban blues*. Chicago: University of Chicago, 1966.
- KRUEGER, P. J. *Influences of the hidden curriculum upon the perspectives of music student teachers*. Tese (Doutorado)—University of Wisconsin, Madison. University Microfilms International, DA 8511153, 1985.
- L'ROY, D. The development of occupational identity in undergraduate music education majors. Tese (Doutorado)—North Texas State University, Denton, Texas, 1983.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. *Naturalistic inquiry*. New York: Sage, 1985.
- MERRIAM, A. *The anthropology of music*. Chicago: North Western University Press, 1964.
- _____. *Ethnomusicology of the Flathead Indians*. Chicago: Aldine, 1967.
- NETTL, B. *Twenty-nine issues and concepts*. Urbana: University of Illinois Press, 1983.
- _____. *The radif of Persian music: studies of structure and cultural context*. Champaign: Elephant & Cat, 1987.
- _____. *Heartland excursion: ethnomusicological reflections on schools of music (music in American life)*. Champaign: University of Illinois Press, 1995.
- PESHKIN, A. In search of subjectivity – one's own. *Educational Researcher*, v. 17, n. 7, p. 17-21, 1988.
- SARTRE, Jean-Paul. *The family idiot: Gustave Flaubert, vol. 1 1821-1857*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- SILVA, W. *Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música*. Dissertação (Mestrado em Música)—PPG Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.
- _____. *Urban music styles: a case study on teaching and learning*. Tese (Doutorado)—University of Illinois at Urbana-Champaign, 2007.
- SOSNIAK, L. A. Learning to be a concert pianist. In: BLOOM, B. (Ed.). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine, 1985. p. 19-67.
- STAKE, R. E. The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, v. 7, n. 2, p. 5-8, 1978.
- _____. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 236-247.
- WOLCOTT, H. *Transforming qualitative data*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 10/03/2007

Políticas culturais e políticas educacionais – conflitos e convergências

Vanda Bellard Freire

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
vandafreire@yahoo.com.br

Resumo. O presente artigo foi apresentado, originalmente, em forma concisa, no Fórum “Políticas culturais, formação profissional e produção científica em Educação Musical”, realizado no XV Encontro Nacional da Abem. O objetivo principal é abrir questionamentos sobre a aplicação das políticas de fomento à cultura, sobretudo aos projetos ligados à educação musical, que vêm procurando suprir a demanda pelo ensino de música, em face da insuficiência das ações governamentais. A análise parte dos conceitos de cultura e de educação, com base em autores da área de educação, e tece outras considerações, com base nos objetivos da Lei Rouanet e na observação de inúmeros projetos analisados pela autora, ao longo de sua atuação como membro da Comissão Nacional de Incentivo à Cultura. Utiliza também a contribuição de pesquisadores da área de educação musical que analisaram casos específicos de projetos sociais. Conclui pela urgência de a área de educação musical aprofundar-se sobre esta temática e refletir sobre os cursos de licenciatura.

Palavras-chave: educação musical, projetos sociais, formação de professores

Abstract. This paper is an extended version of a presentation made during the Forum “Culture policies, professional formation and scientific production in Music Education” that took place in the XVth Abem’s National Meeting. The main goal is to question the use of culture fomentation policies, particularly in music education projects, destined to compensate the lack of government actions concerning music teaching offering. Beginning with the concepts of culture and education as discussed in Education literature, this analysis focuses on the purposes of Rouanet’s Law, using the author’s experience as former member of National Committee for Culture Fomentation. This paper also benefits from researches in Music Education that dealt with specific social projects. It is necessary to deepen the Music Education field’s considerations on such issue and to rethink the undergraduate programmes.

Keywords: music education, social projects, music teacher’s formation

Introdução

O presente texto amplia a exposição feita pela autora no Fórum “Políticas culturais, formação profissional e produção científica em Educação Musical”, no XV Encontro Anual da Abem, realizado em João Pessoa, cujo objetivo foi o de discutir as pers-

pectivas políticas em torno do fomento à cultura, bem como as possibilidades de atuação para a área de educação musical nesse contexto, a partir de projetos, da participação em órgãos ligados à cultura etc., e na própria definição dos rumos de incentivo e apoio à cultura no país.

Além das contribuições da literatura das áreas de educação e de educação musical, foram utilizadas, neste trabalho, as observações e anotações reunidas ao longo de cinco anos como representante titular da área de música, e em especial da Abem, junto à Comissão Nacional de Incentivo à Cultura, no Ministério da Cultura (MinC).

A temática do fórum proposto pela Abem é relevante e atual, e dela emergem dois conceitos que certamente precisam ser focalizados para abrir a presente colocação, sobretudo pela forma dicotômica como as políticas públicas vêm tratando esses dois temas: *educação* e *cultura*. Até mesmo no que tange à alocação em ministérios no governo brasileiro, pois temos um Ministério da Educação e um Ministério da Cultura.

Qualquer análise que façamos do conceito de educação remeterá, inevitavelmente, a nosso ver, ao conceito de cultura.

Há correntes pedagógicas que concebem a educação como instância de preparação para a ocupação de papéis predefinidos pela sociedade, outras que objetivam a formação do indivíduo como “ser” ideal, outras que pretendem formar cidadãos e alcançar a transformação social. Inevitavelmente, em todas elas, está em questão a formação de um homem que, como ser social, está integrado a uma sociedade, a uma cultura, a um momento histórico.

Relembramos, aqui, palavras de Paulo Freire (1996), quando afirma que uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos ensaiem a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos etc. Ou seja, as palavras de Paulo Freire, às quais nos associamos, tratam a educação como experiência social, e, portanto, cultural.

Na concepção de Paulo Freire, como na de inúmeros educadores que militam na área de educação nas três últimas décadas (Apple, Giroux, Doll, Perrenoud e outros), a questão da identidade cultural é problema que não pode ser desprezado, nem na formação dos professores, nem na prática educativa.

Cabe então perguntar: é possível pensar em educação em uma perspectiva a-histórica e dissociada da cultura? Que conceito de cultura pode levar a uma separação do conceito de educação?

O conceito de cultura, abrangendo o conjunto de valores, de manifestações materiais e imateriais

produzidas em sociedade, obviamente inclui a educação, esta entendida como o processo pelo qual as sociedades geram conhecimento crítico e inculcam seus valores, os criticam ou transformam. Nas palavras de Moreira e Macedo (2001, p. 118) “aceitando-se a importância da cultura [...], não há como não aceitá-la também nas decisões e nas reflexões referentes à vida escolar, ao currículo, ao ensino, ao professorado”.

É, portanto, a partir do pressuposto da inseparabilidade dos conceitos de educação, cultura e sociedade que esta reflexão se inicia.

O incentivo à cultura – a visão do Ministério da Cultura e a visão da sociedade

A proposta de separar a cultura em ministério próprio adveio, possivelmente, de uma intenção de melhor atender às suas especificidades. A captação de recursos para iniciativas ligadas à cultura, sempre difícil, pareceu encontrar na lei nº 8313, de 1991, conhecida como Lei Rouanet (Brasil, 1991), uma solução favorável, pois, com o aval do Ministério da Cultura (MinC), os responsáveis pelos projetos aprovados podem buscar apoio financeiro junto às empresas, valendo, para isso, o mecanismo da renúncia fiscal.

Os objetivos da lei são claros em seu texto:

- facilitar à população o acesso às fontes da cultura;
- estimular a produção e difusão cultural e artística regional;
- apoiar os criadores e suas obras;
- proteger as diferentes expressões culturais da sociedade brasileira;
- proteger os modos de criar, fazer e viver da sociedade brasileira;
- preservar o patrimônio cultural e histórico brasileiro;
- desenvolver a consciência e o respeito aos valores culturais nacionais e internacionais;
- estimular a produção e difusão de bens culturais de valor universal;
- dar prioridade ao produto cultural brasileiro.

Observamos que, nos objetivos acima descritos, está bem clara uma concepção de cultura que abrange as dimensões materiais e imateriais, bem como podemos observar que não há referência ex-

plícita à educação, de competência de outro ministério.

Mais recentemente, em 2005, a Presidência da República publicou o Decreto 5761, em 27 de abril de 2006, que, entre outras providências, retomou e ampliou os objetivos da lei nº 8313 (Brasil, 2006). Como podemos constatar a seguir, há uma ênfase, no decreto, em uma perspectiva multicultural, o que inclui uma ênfase na aceitação e na valorização das diversas matrizes culturais presentes na sociedade brasileira. Seguem os objetivos expressos no Decreto 5761:

I valorizar a cultura nacional, considerando suas várias matrizes e formas de expressão;

II estimular a expressão cultural dos diferentes grupos e comunidades que compõem a sociedade brasileira;

III viabilizar a expressão cultural de todas as regiões do País e sua difusão em escala nacional;

IV promover a preservação e o uso sustentável do patrimônio cultural brasileiro em sua dimensão material e imaterial;

V incentivar a ampliação do acesso da população à fruição e à produção dos bens culturais;

VI fomentar atividades culturais afirmativas que busquem erradicar todas as formas de discriminação e preconceito;

VII desenvolver atividades que fortaleçam e articulem as cadeias produtivas e os arranjos produtivos locais que formam a economia da cultura;

VIII apoiar as atividades culturais de caráter inovador ou experimental;

IX impulsionar a preparação e o aperfeiçoamento de recursos humanos para a produção e a difusão cultural;

X promover a difusão e a valorização das expressões culturais brasileiras no exterior, assim como o intercâmbio cultural com outros países;

XI estimular ações com vistas a valorizar artistas, mestres de culturas tradicionais, técnicos e estudiosos da cultura brasileira;

XII contribuir para a implementação do Plano Nacional de Cultura e das políticas de cultura

do Governo Federal; e

XIII apoiar atividades com outras finalidades compatíveis com os princípios constitucionais e os objetivos preconizados pela lei nº 8.313, de 1991, assim consideradas pelo Ministro de Estado da Cultura.

A possível interseção da educação nos objetivos da política de incentivo à cultura não é expressa em nenhum dos dois textos legais acima referidos. O conceito de cultura e a filosofia subjacente à Lei Rouanet e ao decreto presidencial está explicitada com clareza, embora não seja esta, necessariamente, a forma como a sociedade, ou alguns segmentos dela, compreendem o assunto.

Provavelmente, é uma visão “mercadológica” de cultura que predomina na sociedade e permeia hoje os conceitos de cultura e de educação nos projetos enviados ao MinC, ainda que não seja essa, provavelmente, a intenção original da lei.

Faz-se necessário, portanto, discutir políticas públicas e fomentos à cultura em um espaço legal no qual a educação não estaria assumidamente presente, sendo que o próprio conceito de cultura é entendido pela sociedade pelo prisma do mercado. A expressão “indústria da cultura” aparece em muitos projetos que pleiteiam apoio da lei de incentivo fiscal, por vezes aparecendo, também, em projetos que envolvem educação.

Com o objetivo de ilustrar as permeações da visão de mercado no âmbito da cultura, transcrevemos, a seguir, trecho de notícia veiculada pela *Gazeta de Alagoas*, colhida na página do MinC, na Internet:

“Rouanet, se você quiser conversar sobre cultura, não procure nunca os artistas e intelectuais, eles só querem falar em dinheiro. Se você quiser conversar sobre cultura, procure os banqueiros”. A frase seria do banqueiro Walter Moreira Salles, citado em discurso [...] pelo criador da Lei Rouanet, o embaixador Sérgio Paulo Rouanet.

A notícia menciona, também, a decisão do MinC de acompanhar mais de perto a realização dos projetos e seus resultados. A citação é ricamente ilustrativa, e é nesse contexto que se insere a breve análise aqui apresentada, ou seja, o conceito de cultura, tal como expresso pelo MinC, e os projetos sociais permeados pela visão dos banqueiros, dos produtores culturais e outros, bem como a expectativa freqüente, na sociedade, de que a cultura produza algum resultado “rentável”, explícita ou implicitamente.

Educação e cultura – o papel do Estado e o papel dos projetos sociais

Começamos, então, aqui a focalizar outra vertente da questão: a de recursos para a área de educação. A educação, colocada em outro ministério e carente de formas mais significativas de sustentação econômica, começa, aos poucos, e de forma evidentemente crescente, a achar o seu espaço no Ministério da Cultura, no qual, em princípio, não teria vez. A lei de incentivo à cultura (ou “à indústria da cultura”, como dizem alguns) aparece como um campo propício. O número de projetos que buscam o apoio do MinC e incluem o ensino de artes, sobretudo o de música, aumentou de forma expressiva nos últimos cinco anos.

Ocorre que a legislação educacional brasileira, desde a década de 1970, permitiu que se formassem, nas escolas, uma enorme lacuna no que tange às artes, em geral, tratando-as, problematicamente, como um único “bloco”, sem distinção nítida entre os diversos saberes artísticos.

Mais de 20 anos depois, na seqüência de atos que sucederam à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), o MEC instituiu uma comissão de especialistas que discutiu e promoveu a separação curricular das linguagens artísticas na educação, embora o texto da Lei de Diretrizes e Bases permanecesse ambíguo, utilizando a expressão “ensino de arte”. Essa ambigüidade permite que, ainda hoje, dez anos passados da publicação da lei, muitos municípios e estados ainda não tenham compreendido que essa expressão se refere a uma área ampla de conhecimento, cuja formação de professores, hoje, se dá em licenciaturas específicas para cada modalidade artística, tais como artes plásticas, música, dança etc.

Essa enorme lacuna deixou, durante muitos anos, as escolas de formação de professores e as escolas de ensino básico sem um espaço definido para a música, o que leva, hoje, a que se procure um espaço no Ministério da Cultura para preencher o vazio que ainda existe no setor.

De certa forma, ao procurar as verbas da cultura para subsidiar projetos de ensino de música, está sendo evidenciada a dificuldade do Ministério da Educação de lidar com a questão. O Brasil, hoje, não tem professores de música, educadores musicais na acepção completa, em número suficiente para ocupar o espaço nas escolas. Nem em número, nem em qualidade, pois durante muitos anos formamos professores de música em licenciaturas que não os instrumentalizavam musicalmente de forma consistente.

Surge, então, a perspectiva de utilizar as verbas da cultura para subsidiar e difundir o ensino de música. Proliferam, então, os projetos sociais, empenhados nessa tarefa. Há projetos de todos os tipos, há trabalhos de todos os níveis de qualidade imaginável, inclusive diversos projetos de excelente qualidade.

Kleber (2006) apresenta uma análise de duas experiências de projetos sociais: o Projeto Villa-Lobinhos, no Rio de Janeiro, e o trabalho desenvolvido pela Associação Meninos do Morumbi, em São Paulo. Segundo a autora, os coordenadores responsáveis por esses dois trabalhos afirmam que o objetivo principal é o de promover educação musical com objetivo social, rejeitando abordagens assistencialistas ou paternalistas. A autora pondera, ainda, sobre a necessidade de se pensar na formação do educador musical para trabalhar nesses espaços. Conclui que a atuação das ONGs instaura processos em constante formação, abertos à experimentação, criando arenas para novas práticas de ações sociais, culturais e cognitivas. Conclui, também, sobre a importância de que se assegure às ONGs a possibilidade de promover uma educação intencional e não ocasional, deixando de lado uma visão que oponha ONGs, de um lado, e escolas, de outro.

Outra pesquisadora que abordou o ensino de artes através das ONGs, Carvalho (2005), focalizou o perfil do educador responsável pelo ensino de arte nessas instituições, além de outros aspectos pertinentes à temática.

A pesquisa baseou-se em três estudos de caso, relativos às ONGs: Casa Pequeno Davi, em João Pessoa; Casa Renascer, em Natal; e Daruê Malungo, em Recife.

A pesquisadora observa que nem todos os educadores têm formação específica, através de licenciaturas, mas que este não é, necessariamente, um requisito essencial ao sucesso do trabalho desenvolvido. Ela ressalta a importância de o educador social somar, aos conhecimentos teóricos, habilidades pessoais para intervir, de maneira apropriada, em determinadas circunstâncias, bem como o entendimento das condições reais em que vivem os educandos, suas necessidades e aspirações. Ou seja, portadores de títulos acadêmicos desacompanhados desses entendimentos e habilidades são de pouca valia, o que a leva a concluir que: 1) as universidades não estão levando em conta a realidade do mercado de trabalho existente no momento; 2) os cursos de licenciatura em artes necessitam reformular seus currículos, de modo a oferecer trei-

namento e habilitação a seus alunos, de maneira que eles possam atuar apropriadamente em espaços não-formais, além das escolas regulares.

As duas pesquisas descritas acima, abordando cinco estudos de caso, são exemplos importantes de possibilidades positivas de trabalhos extramuros das escolas. As conclusões de Carvalho (2005) encontram paralelo no novo currículo de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, aprovado em 2003, que já inclui entre os estágios regularmente oferecidos aos licenciandos instituições do terceiro setor (ONGs).

As observações positivas, contudo, das duas pesquisadoras acima referidas, embora verdadeiras quanto aos casos analisados, não refletem a realidade de grande parte (possivelmente, da maioria) dos projetos que buscam apoio da lei de incentivos fiscais, nos quais predominam concepções de educação musical bastante distantes daquelas que permeiam as discussões da área de educação musical, no Brasil.

De qualquer forma, a verba que esses projetos mobilizam é surpreendente para quem transita na área de educação. Se, por um lado, é difícil conseguir apoio de dez ou 15 mil reais para realização de um congresso, como o Encontro Anual da Abem, dificilmente aparece, no âmbito do Ministério da Cultura, algum projeto que pleiteie menos de cem mil reais. Alguns ultrapassam a casa do milhão.

É claro que não se trata, aqui, de tentar preconizar que o Ministério da Cultura não deva dar o aval para que as empresas apoiem ações ligadas à educação musical, nem tampouco dizer que esses projetos devem ser banidos do “mapa”. Também não se trata de opor projetos sociais e escolas, como mundos adversários ou mesmo incongruentes.

Trata-se, na verdade, de ressaltar a importância de refletir sobre essa realidade, de forma a discutir o papel da área de educação musical e dos cursos de formação de professores nesse processo.

Políticas públicas (perspectivas mais duradouras para a educação), incentivo à cultura e o papel do educador musical

Refletir sobre políticas públicas, incentivo à cultura e educação musical é certamente um tema complexo, pois se pensamos em políticas públicas e em educação como uma instância da formação do indivíduo e da cidadania, se consideramos que o Estado deve assumir importante responsabilidade quanto aos rumos da educação e se considerarmos a visão mercadológica que permeia fortemente a

demanda de fomento à cultura, temos alguns problemas a enfrentar.

Políticas públicas envolvem planejamento, definição de objetivos sociais, de concepções filosóficas etc. Como proceder dessa forma, no âmbito de verbas destinadas à cultura, de forma ampla e difusa, no âmbito de uma visão de mercado que, se não é a do MinC, é de grande parte da sociedade? Como lidar com a pulverização de objetivos, inevitável nesse contexto?

Citando um caso concreto, por nós analisado, sem, contudo identificar os atores, exemplificamos, aqui, com o caso de um município do Brasil que reedita, anualmente, um projeto com apoio de verbas provenientes de renúncia fiscal, mobilizando mais de um milhão de reais por ano, com o objetivo de levar música a crianças de escolas de ensino básico. Obviamente, esse ensino de música se dá fora da estrutura curricular, não sendo, portanto, um direito de todos. A solução é selecionar “talentos”, concepção essa já suficientemente questionada pelas áreas de etnomusicologia e de educação musical, mas que serve à visão de conservatório desse projeto, como também a muitos dos que transitam hoje pelo Ministério da Cultura. Faz-se também necessário selecionar monitores ou instrutores para dar as aulas, sem que essas pessoas tenham passado por uma formação como profissionais de educação, ou seja, na maioria absoluta dos casos, são músicos sem formação pedagógica. Uma “oficina” no início de cada etapa do projeto “prepara” os monitores ou instrutores para o ensino. Os instrumentos musicais comprados não são, necessariamente, incorporados à rede pública, permanecendo nas mãos de fundações, ONGs, ou outras instituições. Ou seja, um investimento milionário é feito em um ensino de música periférico, sem continuidade assegurada, sem consistência pedagógica, sem profissionais adequadamente formados. Cabe ainda observar que os monitores do projeto recebem um pró-labore igual ou superior ao salário dos professores da rede municipal, sendo que estes dificilmente recebem qualquer ajuda material, como instrumentos musicais, mesmo quando solicitada.

Coloca-se, a partir desse exemplo descrito, uma questão importante para debate neste fórum, pois, ao pensarmos em políticas públicas para nossa área, é preciso que reflitamos sobre casos como o que agora foi descrito, sem deixar, contudo, de analisar exemplos de projetos bem sucedidos, como os focalizados por Carvalho (2005) e Kleber (2006).

Destacamos, ainda, que não pretendemos, aqui, negar a legitimidade das práticas orais e infor-

mais de ensino de música. Mas essas práticas raramente recorrem ou necessitam do apoio das verbas de renúncia fiscal. Poucos, também, são os projetos que as envolvem.

Observamos que a visão de ensino de música, nos moldes de “conservatório”, é a que prevalece nos projetos que recorrem aos incentivos à cultura. Formação de futuros virtuosos, a partir de seleção de “talentos”, é o que predomina em projetos que, paralelamente às políticas educacionais, procuram suprir a lacuna que existe no que tange ao direito de todo cidadão à educação musical, embora terminem, muitas vezes, por excluir aqueles que não são escolhidos nos testes de seleção para poderem participar das atividades.

Este fórum, em que debatemos questões ligadas à formação de professores e às políticas públicas, certamente é um espaço privilegiado para discutirmos o papel da área de educação musical nesse contexto.

Não basta reintroduzir a música no currículo escolar das escolas. [...] o silenciamento das escolas foi consequência de um processo em que pesaram fatores de ordem política, cultural e pedagógica. [...] Fruto de uma política educacional equivocada, esse silêncio, que calou as vozes de milhares de crianças e jovens, deve se constituir em ponto de partida para um novo caminho para a música na escola [...] pautado pelo seu entendimento como uma linguagem com possibilidades de transformar, modificar e estabelecer uma nova concepção de homem de sociedade e de mundo. (Loureiro, 2003, p. 221).

Projetos sociais, educadores musicais e formação de professores

Realmente, não basta reintroduzir o ensino de música nas escolas, mas é também necessário que repensemos as nossas licenciaturas (Carvalho, 2005). Por outro lado, é fato que hoje existe uma conscientização crescente a respeito da problemática aqui focalizada, o que tem levado, inclusive, o Ministério da Cultura a procurar estabelecer uma aproximação maior com o Ministério da Educação.

Ainda que louvável, isso não será suficiente, talvez, para superar a dicotomia conceitual que se estabelece quando educação e cultura são pensadas em ministérios separados, embora a alocação de ambas em um mesmo ministério possa não ser suficiente para produzir soluções melhores.

Algumas das questões que podem ser colocadas a respeito são:

1) Como traçar políticas públicas consistentes para o ensino de música, no Brasil, que realmente centralizem a questão no âmbito

do planejamento educacional?

2) Como conciliar os objetivos e a aplicação da lei de incentivo à cultura com os objetivos que a área de educação musical visualiza para a música, como instância de formação do indivíduo e da cidadania?

3) Como captar verbas adequadas e continuadas para a educação, na rede regular, fora do âmbito da concepção mercadológica que prolifera na sociedade?

4) Qual o papel dos cursos de formação de professores de música nesse contexto?

Essas são algumas das perguntas sobre as quais acreditamos que a área de educação musical necessite se debruçar.

Tramita, hoje, no Congresso Nacional, proposta para que o ensino de música se torne obrigatório nas escolas. Existem também outras iniciativas importantes em prol do ensino regular de música nas escolas, sendo um exemplo bem recente o manifesto gerado no último Congresso da Anppom (2006), em Brasília.

Possivelmente, a simples obrigatoriedade do ensino não irá resolver nossos problemas, que vão desde as dificuldades que as universidades enfrentam (o que afeta os cursos de formação de professores) até mesmo a precária situação oferecida aos professores de música na rede escolar, na qual o ensino de música goza de baixo prestígio, justificando-se, apenas, como uma forma de tirar as crianças e jovens das ruas e das mãos do tráfico de drogas (inclusão social), ou como uma forma de discipliná-las, ou mesmo como uma forma de fazer com que elas aprendam melhor outros conteúdos não musicais.

A principal função da música, na maioria dos projetos que buscam verbas de incentivo fiscal, é a de inclusão social, ou seja, mantendo a criança ou o jovem ocupado, ele estará menos vulnerável a influências negativas, ele desenvolverá sua auto-estima e estará mais apto ao aprendizado de outros conteúdos na escola. Pouco ou nada se fala do ensino de música como fim em si, como instância importante na formação do indivíduo.

Urge, portanto, perguntar: qual é o papel da música que queremos na educação brasileira? Qual é o papel da música que acreditamos válido para a formação do indivíduo? Qual é o papel da arte na sociedade? Como os cursos de licenciatura em Música podem, hoje, relacionar-se com essas questões?

Retomo e resumo, aqui, algumas proposições (Freire, V., 1999), voltadas para uma discussão do papel da Educação Musical em face da globalização, e que se aplicam às reflexões desenvolvidas neste texto, no que concerne à tarefa que cabe às licenciaturas:

- 1) Rever e ampliar os significados de ensinar e aprender no mundo contemporâneo, em face da diversidade cultural e à globalização e em face da necessidade de somar a dimensão afetiva ao foco cognitivo.
- 2) Desenvolver, nos cursos de formação de professores, conhecimentos e habilidades necessárias à promoção de um diálogo intercultural, propiciando a identificação e superação de preconceitos e estereótipos, favorecendo a conscientização das assimetrias de poder atuantes na sociedade e propiciando melhor compreensão das possibilidades de relação da escola com a cultura e seus significados.
- 3) Instrumentalizar o licenciando para atuar com alunos de diferentes condições sociais, reconhecendo a riqueza da diversidade etnocultural e conduzindo-o a melhor compreender e lidar com ela.
- 4) Favorecer a conscientização crítica do futuro docente sobre a própria cultura, permitindo-lhe questionar sua prática docente, bem

como levando-o a poder conduzir seus futuros alunos à mesma consciência crítica e questionadora.

Essas também são proposições que se aplicam às colocações aqui apresentadas, e que podem ser incluídas nos debates sobre o tema. São proposições que, tal como os objetivos expressos pelo Decreto 5761, citado neste artigo, contêm uma fundamentação tomada ao multiculturalismo. São também proposições passíveis de serem convertidas em diretrizes nos cursos de licenciatura em Música, contribuindo para que os licenciandos usufruam de uma formação que os habilite a lidar com as novas demandas sociais da atualidade.

É possível que a revisão e a ampliação da formação dos futuros professores venha a gerar profissionais mais flexíveis, mais preparados para lidar com diferentes situações de ensino, ocupando, talvez, a lacuna que hoje os projetos sociais tentam suprir. A função desses projetos seria, então, de enriquecimento, diversidade, complementaridade, não deixando, portanto, a educação regular de se responsabilizar por garantir o ensino de música a todos.

Longe de tentar apresentar posições definitivas sobre questões tão complexas e importantes, nossa pretensão aqui é a de incitar à reflexão e ao debate, contribuindo para que a área de Educação Musical possa oferecer subsídios consistentes em um momento de tanta relevância nas discussões sobre cultura e políticas públicas no Brasil.

Referências

- BRASIL. Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991. Restabelece Princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura – PRONAC e dá outras providências. Brasília, 1991.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Decreto nº 5.761, de 27 de abril de 2006. Regulamenta a Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, estabelece sistemática de execução do Programa Nacional de Apoio à Cultura – PRONAC e dá outras providências. Brasília, 2006.
- CARVALHO, Livia Marques. Quem ensina arte nas ONGS? In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Org.). *Contexturas: o ensino de artes em diversos espaços*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 67-94.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Vanda L. Bellard. Música, globalização e currículos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Abem, 1999. p. 10-16.
- KLEBER, Magali. Educação musical: novas abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da Abem*, n.1 4, p. 91-97, mar. 2006.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papirus, 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio; MACEDO, Elizabeth Fernandes. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001. p. 117-146.

Recebido em 19/02/2007

Aprovado em 20/03/2007

Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área

Jusamara Souza

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

Resumo. Este artigo discute como a Abem tem contribuído para pensar a educação musical como ciência ou área do conhecimento. Baseado em Nunes (2005) e Bourdieu (2000) considera que os objetos científicos de uma área são construídos socialmente e que cada ciência produz o seu próprio objeto.

Palavras-chave: Abem, epistemologia, educação musical

Abstract. This article discusses how Abem has been contributing to the thought of musical education as a science or knowledge field. Based on Nunes (2005) and Bourdieu (2000), it considers that the scientific objects of a certain field are socially built and that each science produces its own object.

Keywords: Abem, epistemology, music education

Introdução

Era final de uma noite de trabalho durante o XIII Encontro Nacional da Abem, realizado no Rio de Janeiro em 2004, quando discutíamos, na sala superior ao *hall* do hotel onde estávamos hospedadas, os temas que poderiam ser apresentados como propostas para os próximos encontros.¹ A sede do próximo encontro seria a cidade de Belo Horizonte. O tema da diversidade poderia abranger as discussões já trazidas pelo Fórum Nacional de Extensão realizado naquela cidade, bem como retomar as discussões propostas para o encontro de 2001.²

Em 2006, o XV Encontro seria em João Pessoa. Geralmente, as datas redondas se prestam de uma maneira particular para comemorações. Mas pensávamos em uma comemoração diferente. Além de um baile ou uma festa seria importante fazer uma avaliação dos impactos do trabalho que Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) vinha desenvolvendo. Era necessário pensar na produção científica divulgada nos encontros e publicações, nas redes de intercâmbio e contatos de profissionais que aí se formavam, enfim, refletir sobre os avanços e as dificuldades bem como as conquistas e projetos futuros da Abem.

¹ Participaram dessa discussão as professoras Teresa Mateiro (tesoureira da Abem – gestão 2003-2005), Beatriz Ilari (secretária da Abem – gestão 2003-2005) e Cláudia Bellochio (presidente do conselho editorial – gestão 2003-2005) a quem agradeço pelo entusiasmo e partilha de idéias.

² Trata-se do X Encontro Anual da Abem, realizado em Uberlândia (MG), em 2001, e que teve como tema “Educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais”.

Proposta e aprovada a temática pela assembleia geral daquele encontro, a comissão organizadora do XV Encontro Anual da Abem tratou de definir o tema: "Educação musical: produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade". Foi também necessária uma articulação e operacionalização do tema com a estrutura do evento, dando origem aos fóruns de debate que integraram a programação geral do evento.

Este artigo refere-se à minha participação no Fórum 1, intitulado "Os 15 (quinze) anos da Abem: conquistas, lutas e perspectivas",³ para o qual fui convidada como ex-presidente da associação. Durante a minha passagem por duas gestões na presidência da Abem, de 2001 a 2005, aprendi muito sobre políticas públicas e proposição de projetos que dessem conta de um coletivo de educadores musicais. Nos vários encontros anuais e regionais em que participei tive contato com professores de música que relatavam sobre sua prática docente, mencionando os problemas enfrentados no dia-a-dia, as dificuldades na busca de uma literatura especializada, os interesses de pesquisa, as demandas e, principalmente, questionavam como a Abem poderia auxiliar. Algumas solicitações talvez fossem mais pertinentes a um sindicato de classe do que a uma associação científica, sem fins lucrativos. Mas isso me fazia refletir sobre o papel da Abem e entrever que espaço estava se consolidando para a educação musical no Brasil.

Essa experiência ensinou-me também sobre a gestão de associações científicas, e que não é tarefa fácil manter em funcionamento uma associação dessa natureza. Esse poderia ter sido o foco da minha participação nesse fórum, o que poderia lembrar um balanço de gestão. Mas por já tê-lo feito em 2005, durante o XIV Encontro, e por esse material encontrar-se publicado (ver Abem, 2005), optei por discutir algumas questões de fundo mais filosófico de concepção e epistemológico de construção de uma área.

A Abem como uma construção coletiva

A Abem foi fundada em 1991, na cidade de Salvador, com o intuito de congregar profissionais do ensino de música e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação educativa na área de música no Brasil. Segundo o seu estatuto, a Abem tem por finalidades:

a) Promover a educação musical;

b) organizar anualmente um encontro reunião onde serão divulgados trabalhos na área e serão oferecidos cursos de atualização nas temáticas de interesse da área;

c) congregar associações regionais de educação musical, bem como promover cursos para professores, visando à integração, discussão e divulgação dos conhecimentos nas diversas especialidades da área;

d) incentivar a atualização do profissional em educação musical. (Art. 2º do estatuto).

Esses objetivos previstos desde a sua fundação vêm sendo cumpridos por meio do oferecimento de cursos para professores de música durante os seus encontros nacionais, regionais e locais; na discussão de metodologias adequadas à nossa realidade; nas reflexões sobre as políticas educacionais; na divulgação de resultados de pesquisas na área; na difusão do conhecimento produzido mediante ações de extensão e ensino através dos relatos de experiência; na contribuição à criação de um ambiente propício para debates e discussões em Grupos de Trabalho (GTs).

Suas publicações⁴ também têm sido referências para a literatura de formação nos cursos superiores e de pós-graduação em música. Mais recentemente, a Abem tem marcado sua presença em organismos internacionais como a International Society of Music Education (Isme), que a colocam em um patamar de relevância no cenário contemporâneo da educação musical.

Apesar da aparente obviedade é necessário refletir sobre as razões de uma associação com esse perfil ter continuidade no Brasil e representatividade nos órgãos públicos de cultura e educação, como o Ministério da Cultura (MinC). Conforme divulgado no relatório de atividades da gestão 2003-2005, a Abem foi convidada em 5 de maio de 2005 para a formação da Câmara Setorial de Música. Formada por representantes do governo e das cadeias de criação e produção da música, a câmara funcionou como um conselho consultivo. Ao longo do ano de 2006, a Abem participou de várias reuniões, coordenadas pela Fundação Nacional de Arte (Funarte), para a elaboração de documentos que tiveram como função subsidiar o Ministério da Cultura na elaboração de políticas para o setor.

Creio que um elemento forte na organização

³ Os outros fóruns foram intitulados: "Políticas culturais, formação profissional e produção científica em educação musical" e "A educação musical no cenário político-educativo brasileiro e os seus impactos na sociedade".

⁴ A Abem publica com regularidade a Revista da Abem e os Anais de cada encontro nacional. Destacam-se também os quatro volumes da série Fundamentos da Educação Musical e os dois volumes da série Teses, já publicados.

da Abem é o modelo de representatividade no qual todas as regiões se fazem presentes já na própria constituição da diretoria, que além da diretoria central é composta de cinco diretorias regionais. Esse é um princípio de gestão que contribui para a integração de vários profissionais que passaram a frequentar os encontros, também realizados em diferentes partes do Brasil.⁵ Aliada a isso, a realização de encontros regionais alternados com o encontro nacional, no primeiro e no segundo semestre do ano, respectivamente. Isso facilita que as pessoas tenham pelo menos um encontro por ano na sua região e que se movimentem para encontrar-se.

Mas talvez só a proximidade geográfica não explicasse totalmente o que move as pessoas para os encontros. O que esperam dos encontros de educação musical? Quais os seus anseios, expectativas? Criada por um grupo de professores-doutores vinculados à universidade, a Abem, desde o início, soube que teria de abrigar muitos e todos que se interessassem pelo tema. Em uma entrevista ao *Boletim Informativo da Abem*, de janeiro de 2002, Alda Oliveira (2002, p. 8) relembra:

A idéia da Abem nasceu a partir dos encontros da Semana de Educação Musical que nós realizávamos anualmente desde o início dos anos 80, em Salvador. [...] Diferindo dos demais encontros da época, esse evento reunia pessoas de várias subáreas da educação musical, não somente para oferecer cursos de atualização, mas principalmente para falar sobre temas diversos e discutir problemas metodológicos e profissionais.

Ao relatar sobre a fundação da Abem, Alda Oliveira mostra também o quanto foi importante o apoio da universidade e de colegas pesquisadores da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom), para que se criasse “uma sociedade, como braço da Anppom, visando à produção e divulgação de pesquisa, não apenas para pesquisadores, mas também para professores” (Oliveira, 2002, p. 8). O vínculo da Abem com as universidades permitiu-lhe um apoio institucional importante, contribuindo para que as futuras direções pudessem dar continuidade às tarefas.

Desde o ano de 2000, os encontros nacionais realizados pela Abem têm atingido uma média de 500 participantes. Abertos para sócios e não-sócios, esses espaços têm atraído pessoas de todas as partes do Brasil e têm servido de fórum para contatos e trocas de informação científica sobre projetos em andamento. Os profissionais do ensino de música querem trocar experiências e falar sobre os pro-

blemas relacionados ao seu campo de trabalho. Durante o XI Encontro, realizado na cidade de Natal, uma pesquisa exploratória⁶ entre os participantes do evento apontou sugestões de ações para a Abem, incluindo: 1) discussão nas escolas formadoras de professores de música em relação ao trabalho específico nas escolas do ensino básico e 2) a elaboração de projetos voltados para diretores e coordenadores de escolas visando conscientizá-los sobre a importância da música na educação.

Os encontros regionais e nacionais realizados ao longo desses 15 anos contribuíram decisivamente para a formação de uma rede nacional de pesquisadores no campo da educação musical. Além disso, como lembra Oliveira (2002, p. 8), a Abem “tem começado a criar uma rede regional muito ampla, o que sem dúvida é um ganho político e uma contribuição para se firmar no cenário internacional”.

O convívio entre gerações e o compartilhamento com os pares tem promovido redes significativas de interesses e a realização de encontros específicos que já ganham contornos e corpo como os encontros sobre ensino de instrumento em grupo. A sobrevivência dessa rede com grupos independentes dependerá de sua organização interna e do crescimento do número de interessados.

Inventamos e reinventamos o modelo de funcionamento da Abem a cada gestão. Seja pela política de apoio das agências de fomento que muda, seja pelas condições locais de cada coordenação do evento, temos que reinventá-la a cada dia. Mesmo porque precisamos ser ágeis, responder às exigências, às necessidades e aos formatos que a comunidade de profissionais da área nos demanda.

A educação musical como ciência

Para discutir a participação da Abem na constituição da área de educação musical como ciência vale a pena retomar alguns conceitos sobre o que seja ciência. Segundo Nunes (2005, p. 30, grifo do autor) a palavra “ciência” designa duas realidades distintas: “um *produto* de determinado tipo de atividade humana, que é aquele a que os investigadores dedicam; esse produto consubstancia-se em ‘um corpo de conhecimento e de resultados’”; ou como “um *sistema de produção* desse produto”, que implica considerar “as condições concretas em que se exerce a actividade dos investigadores”.

Ao considerar uma dada ciência como “um corpo de conhecimentos e resultados”, esse siste-

⁵ Uma lista completa de todos os eventos já realizados pela Abem pode ser encontrada no site www.abem.clic3.net

⁶ O trabalho foi coordenado pelas professoras Edineiram Marinho Maciel, Marineide Marinho Maciel e Regina Cajazeira.

ma dependeria de pelo menos três aspectos: a) quem são os investigadores (por exemplo, seus interesses e suas posições); b) quais são os meios de produção do conhecimento (métodos de pesquisa, conceitos e teorias, recursos disponíveis, entre outros) e c) como se encontram estruturadas e como funcionam em relação a outras estruturas e instituições (políticas de financiamento, grau de independência, mecanismos de gestão administrativa e científica, entre outros) (Nunes, 2005, p. 30).

Sobre o primeiro aspecto, quem são os pesquisadores que se apresentam e publicam nos *Anais e Revistas da Abem* pode-se afirmar que em sua grande maioria são oriundos de programas de pós-graduação específicos de música ou de área afins como educação, história ou psicologia. Seus interesses científicos e suas posições estão interligados às linhas de pesquisa dos respectivos programas.

Se com a publicação dos anais dos encontros anuais da Abem as comunicações completas sobre projetos de pesquisa concluídos ou em andamento e os relatos de experiências tornaram-se publicizados e disponíveis, isso ainda pode ser insuficiente, como eu já registrava em 2002:

É preciso articular mais as redes de informação e de contato para a divulgação da produção científica em nível de especialização, mestrado e doutorado. Os resultados de novas pesquisas devem ser apresentados de tal forma que o professor de música se sinta motivado e tome-os como ajuda e não como leituras inquestionáveis, numa linguagem que dificulta a acessibilidade aos resultados. (Souza, 2003, p. 9).

Em sua opinião sobre a produção de pesquisa em educação musical no Brasil e sua apropriação, publicada no *Boletim Informativo da Abem* de setembro de 2003, Cláudia Bellochio (2003, p. 2) também questionava:

Até quando viveremos nessa crise paradoxal e conflitiva? Enfim, será que realmente estamos mudando alguma coisa ou será que é o discurso de mudança que se prolifera? Mudamos alguma coisa ou as roupas é que mudam e deixa-se tudo como está? Isso leva a crer que pesquisar, divulgar e apropriar-se de resultados de pesquisas, para além dos muros da academia e da própria escola, envolve outros fatores de complexidade. Precisamos avançar conjuntamente na produção e na reflexão sobre as condições de apropriação de pesquisa, sem cairmos num 'pragmatismo imediatista' que poderia esvaziar os conhecimentos gerados na área.

Também Rosa Fuks (2005), em sua comunicação *Abem e Professores de Música: Diálogo Quebrando o Silêncio*, analisa a relação da Abem com os professores de música em geral. Essas manifestações deixam claro que além de refletir sobre a qualidade de seus problemas que devem ser investigados com métodos adequados, a educação musical

deve refletir sobre questões de divulgação, aplicação e utilização dos resultados de pesquisa, impedindo que a produção na área fique subordinada à ditadura da relevância da prática (Bastian, 1997).

Em relação ao segundo aspecto levantado por Nunes (2005), que diz respeito aos meios de produção do conhecimento (incluindo métodos de pesquisa, conceitos e teorias, entre outros), durante os últimos encontros da Abem vimos discutindo sobre os princípios epistemológicos que fundamentam nossas teorias e práticas de educação musical (Souza 1996, 2000, 2001). Destacam-se as publicações de relatos de pesquisa em educação musical que trouxeram uma contribuição valiosa sobre o estado da arte no Brasil e sobre a formação de educadores musicais. Como registra Bellochio (2003, p. 2):

Se, antes, os focos giravam em torno da produção de conhecimento *sobre e para* a educação musical formal, com os anos, outros temas passaram a compor as pautas investigativas, tais como educação musical não formal e em espaços alternativos, processos de auto-aprendizagem, educação musical e mídias; dentre outros.

Essa talvez tenha sido uma "virada epistemológica" da área quando assimilamos a proposta de sistematização da área de educação musical feita por Kraemer (1995), fundamentada no princípio de que a prática pedagógico-musical encontra-se em vários lugares, ou seja, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares.

A emergência de outros temas, e por consequência novos agrupamentos, novos grupos de trabalho (GTs) nos encontros da Abem (por exemplo, o GT Formação e práticas educativo-musicais em projetos sociais no XIV Encontro da Abem, em 2005), mostram que os objetos da área vão se modificando e que, como em qualquer ciência, são construídos socialmente. Mesmo porque, como escreve Nunes (2005), "não seria possível delimitar 'aprioristicamente o objecto específico de toda e qualquer ciência'". Para o autor toda ciência "*constrói, produz activamente, o seu próprio objecto científico, e que é produzindo-o, e re-produzindo-o metodicamente* ao longo do tempo, que historicamente se configura, singulariza e destrinça das demais" (Nunes, 2005, p. 19, grifo do autor).

Nessa direção valeria pensar para os futuros encontros da associação uma reestruturação das categorias propostas para os GTs, que parecem não dar mais conta dos campos empíricos e dos objetos que se têm descortinados para a área. Tomam-se como exemplo aqueles trabalhos que não se encaixam nos segmentos escolares tradicionais como educação musical entre gerações (Ribas, 2005), na família (Albuquerque; Santos, 2005; Gomes, 2005)

ou na cidade (Gonçalves; Souza, 2005). Pensar em outras possibilidades de reorganizar as apresentações de ações e práticas de pesquisa nos encontros da Abem, de formas não tão disciplinares e escolares, permitiria uma nova apreensão dos modelos teóricos e de construção do objeto que ora estão se dando no campo.

Esses trabalhos por assim dizer fronteiriços com outras áreas vêm corroborar um outro princípio defendido por Kraemer (1995), de que o conhecimento pedagógico-musical é complexo e por isso sua compreensão depende de outras disciplinas, principalmente das chamadas ciências humanas. Para o autor, estão presentes no conhecimento pedagógico-musical as dimensões filosóficas, antropológicas, pedagógicas, sociológicas, históricas, estéticas, psicológicas e musicológicas. Por isso, necessariamente a construção de uma teoria da educação musical estaria entrelaçada com outras disciplinas considerando as implicações “músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicas, sócio-musicais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas” do conhecimento pedagógico-musical (Kraemer, 1995, p. 157).

Ou seja, os temas e objetos hoje emergentes nas pesquisas em educação musical necessitam de uma teoria associada, articulada com outras áreas do conhecimento, porém sem perder o foco da pedagogia musical. Assim, a pesquisa pedagógico-musical deve estar voltada para os problemas da apropriação e transmissão musical orientando-se principalmente nas questões: *quem faz música, qual música, como e por que a fazem?* São essas questões que têm ocupado o centro do interesse da pesquisa pedagógico-musical nas últimas décadas, considerando que as músicas, as maneiras de recepção e suas justificativas se modificam permanentemente diante da utilização dos meios de comunicação (Souza, 2001).

Em relação ao terceiro e último aspecto, como a área se encontra estruturada e como funciona em relação a outras subáreas do campo da música reconhecidas por agências governamentais como Capes e CNPq, pode afirmar que a área de educação musical possui um grau de independência considerável, refletido, por exemplo, na sua participação na Câmara Setorial de Música do MinC.

A constituição e a permanência de uma associação representativa dos vários níveis, dos vários espaços e instituições de ensino da música, mes-

mo com as dificuldades da situação econômica do país e da própria crise de identidade social da escola e de seus profissionais, têm contribuído para não estarmos tão isolados e distanciados. Com os meios tecnológicos de comunicação podemos nos articular e ganhar força política junto à comunidade acadêmica e mesmo junto às esferas estatais de financiamento e de decisões sobre as políticas da educação musical brasileira.

Muitas intervenções significativas foram feitas na área de educação musical, com ações concretas, como, por exemplo, a presença da área específica de educação musical em concursos públicos para professores municipais e estaduais de música em vários lugares do Brasil. Situações que nos obrigaram a redefinir o papel da área frente ao movimento social e cultural mais amplo.

A estrutura aberta da associação permitiu até então que outras proposições estivessem em sua agenda, como a realização de encontros de coordenadores de cursos de música, em momentos de reformas curriculares, quando experiências mais avançadas de projetos políticos pedagógicos foram relatadas. A direção apontada nos documentos oficiais interpretados à luz dessas experiências pôde colaborar para a concretização de propostas coletivas.

Talvez essa margem de liberdade e possibilidade de autodeterminação e de definir suas próprias linhas de ação que goza a Abem como uma instituição científico-cultural possa estar relacionada com o recente desenvolvimento científico da área e a baixa produção, vista em seu conjunto, quando comparada a outras ciências sociais. Como analisa Nunes (2005, p. 31, grifo do autor) esse seria um lado reverso de uma situação menos favorável que é o “estado de *subdesenvolvimento científico*” de uma área.

Conclusões

A Abem tem sido um palco de debates e conquistas importantes que contribuíram e vem contribuindo para definir os contornos políticos e educacionais da educação musical como campo de estudo e prática profissional. Estamos fazendo história das instituições que cuidam da música e sua relação com a educação.

Ao organizar os documentos que registram a memória institucional da Abem,⁷ inventariados durante a gestão 2003-2005, pudemos verificar quantitativamente o impacto das ações de uma associação de educação musical que hoje é um mo-

⁷ Para detalhamento dos documentos que compõem esse acervo, consultar Barboza e Müller (2005).

dela para os países da América Latina. Em trabalhos futuros, os documentos podem servir de instrumentos de análise de como a Abem tem produzido conhecimentos para a área e como tem servido para a preparação de políticas e argumentos para a inserção da música nos debates públicos sobre educação.

O esforço por desenhar as fronteiras da área de educação musical, sem contudo nos fechar para os “trânsitos inusitados e inesperados” e as “articulações entre os diversos espaços escolares e não escolares” (Souza, 2001) que venho propondo, tem sido um exercício de epistemologia para a área, pois como recomenda Bourdieu (2000, p. 113, tradução minha), um campo científico “se define, entre outras coisas, definindo os objetos em questão e interesses específicos, que são irreduzíveis aos objetos em jogo e aos interesses próprios de outros campos [...]”.

Esse interesse está voltado para a construção de teorias explicativas na área de educação musical que partam de instrumentos e práticas metodológicas próprias. Por isso as discussões sobre o objeto de estudo da área, a natureza do conhecimento pedagógico-musical e suas inter-relações com outras áreas do conhecimento são tão relevantes.

Concordando com Nunes (2005, p. 33) de que “as características do produto científico dependem da natureza e do enquadramento estrutural do sistema social de conhecimentos que o produz”, os problemas de pesquisa que construímos, os métodos e técnicas que utilizamos para os fins de uma análise deverão estar contribuindo para a construção de uma ciência. Esse parece ser o desafio da Abem para os seus próximos 15 anos.

Referências

- ALBUQUERQUE, Pedro; SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação do músico na Itiberê Orquestra Família. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. 1 CD-ROM.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Relatório de atividades: 2001-2005*, Porto Alegre, 2005.
- BARBOZA, Rodrigo Costa; MÜLLER, Adriane (Org.). *Memória da ABEM: registro e organização de seu acervo documental*. Porto Alegre, 2005. 18 p. Mimeografado.
- BASTIAN, Hans Günther. (Empirische) Forschung in der Musikpädagogik im Fokus pragmatischer methodologie. In: PFEFFER, M. et al. (Org.): *Systematische Musikpädagogik*. Augsburg: Wissner, 1997. p. 205-228.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Da produção de pesquisa em educação musical à sua apropriação. *Boletim Informativo da Abem*, ano 6, n. 18, p. 2, set. 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Algunas propiedades de los campos. In: BOURDIEU, P. *Cuestiones de sociología*. Trad. Enrique Martín Criado. Madrid: Istmo, 2000. p. 112-119.
- FUKS, Rosa. ABEM e professores de música: diálogo quebrando o silêncio. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. 1 CD-ROM.
- GOMES, Celson. Henrique Sousa. Aprendizagens musicais em família. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. 1 CD-ROM.
- GONÇALVES, Lilia; SOUZA, Jusamara. A configuração de um campo pedagógico-musical: discursos, práticas e redes de sociabilidade em Uberlândia, MG de 1940 a 1970. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. 1 CD-ROM.
- KRAEMER, Rudolf Dieter. Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. *Musikpädagogische Forschung*, hg. von Georg Mass, n. 16, p. 146-172, 1995.
- NUNES, A. Seda. *Questões preliminares sobre as ciências sociais*. 13. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2005.
- OLIVEIRA, Alda. Entrevista. *Boletim Informativo da Abem*, ano 5, n. 15, p. 8, jan. 2002.
- RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. Educação musical entre gerações: recorte de uma pesquisa em andamento. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. 1 CD-ROM.
- SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5.; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 1996. p. 11-39.
- _____. Música, cotidiano e educação: pressupostos e temas fundamentais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: Abem, 2000. p. 58-62.
- _____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 58-92.
- _____. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da Abem*, n. 8, p. 7-10, 2003.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 19/03/2007

Olhando o presente e delineando o futuro da Abem

Sérgio Figueiredo

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
sergio_fig58@hotmail.com

Resumo. Este texto foi apresentado durante o Fórum I do XV Encontro Anual da Abem realizado em João Pessoa de 17 a 20 de outubro de 2006. O Fórum I, intitulado “Os 15 (quinze) anos da Abem: conquistas, lutas e perspectivas”, contou com a participação da professora Alda Oliveira, idealizadora e primeira presidente da Abem, da professora Jusamara Souza, ex-presidente da Abem, e com o professor Sérgio Figueiredo, atual presidente da Abem. O texto está dividido em três momentos. No primeiro momento estão relatadas ações desse primeiro ano de gestão da diretoria eleita (2005-2007), incluindo a diretoria central, o conselho editorial e as diretorias regionais. No segundo momento são apresentados aspectos para o aperfeiçoamento de diversas ações que a Abem tem realizado e propostas para novas ações. O terceiro momento é dedicado à Frente Parlamentar Pró-Música, movimento que contou com a participação da Abem, culminando em audiência pública no Senado Federal para tratar da volta da música na escola.

Palavras-chave: Associação Brasileira de Educação Musical – Abem, educação musical, história da Abem

Abstract. This text was presented at the XV Abem Annual Meeting – The Brazilian Association of Music Education, in João Pessoa, PB, Brazil (17-20/October/2006). It was a part of a Forum entitled The fifteen years of Abem: conquests, fights and perspectives. The Forum had the participation of Professor Alda Oliveira, who idealized the Brazilian Association of Music Education being its first president, of professor Jusamara Souza, a former Abem president, and professor Sérgio Figueiredo, current Abem president. The text is divided into three parts. The first part is a short report about the actions of the current board of directors during 2006, including aspects of central directory, editorial board and regional directory. The second part presents aspects to improve diverse actions of Abem, beyond proposals for the future. The third part of the text presents the participation of Abem in a very important movement that has been discussing in the National Congress a law that intends to include music compulsorily in basic education.

Keywords: Abem – The Brazilian Association of Music Education, music education, history of Abem

Introdução

Primeiramente quero cumprimentar a comissão organizadora deste evento por todo o trabalho realizado para a concretização deste encontro tão especial, comemorativo dos 15 anos da Associação Brasileira de Educação Musical – Abem. Quero cumprimentar a comissão organizadora, também, pelas propostas de discussão temática que se configuram na organização dos fóruns deste evento, que permitem o trânsito por diversos aspectos da educação musical no Brasil.

Este fórum, especificamente, permite a apresentação e a discussão sobre a Abem. Para aqueles que estão participando pela primeira vez de um evento da nossa associação esta é uma oportunidade ímpar para conhecer um pouco da história da Abem ao longo desses 15 anos. Para aqueles que já são membros da associação este fórum oferece um panorama geral dos 15 anos de existência da Abem, oportunizando a reflexão e o debate sobre essa trajetória bem sucedida, ao mesmo tempo em que

permite que se discutam proposições para o futuro da nossa associação.

Para mim, pessoalmente, é um privilégio poder dividir esta mesa de discussão com duas ex-presidentes da Abem. Não é todos os dias que podemos privar da companhia da professora Alda Oliveira, iniciadora dessa associação e grande batalhadora em favor da educação musical brasileira. Através da fala da professora Alda, temos a oportunidade de conhecer aspectos da história da Abem contados por quem viveu intensamente este processo de implantação de uma associação nacional que se preocupasse com a educação musical de forma específica.

A professora Jusamara Souza, presidente em uma fase mais recente da Abem, traz dados importantes para que possamos entender melhor este processo de consolidação da nossa associação. Nesse processo de consolidação está, indiscutivelmente, o reconhecimento da Abem como associação representativa da educação musical brasileira por parte de diversas instituições.

De uma certa forma minha tarefa é, por um lado, bastante simples neste fórum, pois posso dizer que, como presidente da Abem, herdei uma série de ações já consolidadas, o que facilita minha atuação à frente da associação pelo período de dois anos. Ao mesmo tempo minha tarefa neste fórum é bastante complicada porque, além do relato de alguns aspectos deste ano na presidência da Abem, tenho a incumbência de olhar para o futuro e assumir a condução da associação por caminhos conhecidos e desconhecidos. É uma responsabilidade muito grande, pois assumir a presidência da Abem depois de tantos anos de existência da associação exige o conhecimento, o respeito e o zelo por tudo o que já foi construído pelas diretorias anteriores, assim como a tomada de decisões sobre o futuro da associação, pelo menos pelo período de dois anos.

Fazendo essas considerações iniciais, dividirei minha fala em três momentos interligados, mas distintos em seus conteúdos. O primeiro momento será dedicado aos assuntos referentes a um ano de gestão. O segundo momento será dedicado aos tópicos que considero fundamentais para o futuro da associação. O terceiro momento enfatizará fatos recentes que vêm ocorrendo no cenário nacional, que se referem à Frente Parlamentar Pró-Música no Congresso Nacional. A Abem tem participado ativamente desse processo político, cujos desdobramentos poderão ser extremamente relevantes para a educação musical brasileira.

Primeiro momento: um ano de gestão à frente da Abem

Em outubro de 2005 fui eleito presidente da Abem para a gestão 2005-2007. Tenho participado da Abem há vários anos, e nesse período já atuei como representante estadual em Santa Catarina, e também fui diretor da Região Sul. Essas experiências junto à associação motivaram a proposta de uma chapa para a diretoria da Abem, e desde o início desse processo eleitoral propus aos meus colegas de diretoria que deveríamos fazer uma administração colegiada, e é isso que temos tentado fazer neste ano de gestão.

Ao mesmo tempo em que me sentia familiarizado com muitos aspectos da Abem, fui surpreendido na presidência da associação com diversos aspectos que não estavam nas minhas propostas de gestão. Há um conjunto de elementos relacionados à administração da Abem que faz parte das atribuições da diretoria, e alguns desses elementos não fazem parte da rotina de professores de música, necessariamente. Para citar uns poucos exemplos, é preciso estar atento a questões bancárias, legislação cartorária, imposto de renda, contabilidade, dentre outros. Além disso, há questões específicas da área que surgem ao longo do processo, e que nem sempre haviam sido planejadas. Um exemplo dessas questões são os problemas com concursos públicos em diversas partes do país que ainda exigem o professor de educação artística, polivalente, para atuar nas escolas. A Abem tem se manifestado em diversas ocasiões junto às secretarias de educação enviando documentos e participando de reuniões com o objetivo de contribuir para que a educação musical estivesse garantida em diferentes sistemas educacionais. Todas essas ações, sejam elas burocráticas ou específicas da área, demandam tempo de dedicação, e esse é um aspecto importantíssimo a ser considerado para quem assume a tarefa de administrar a Abem.

Nossa atual diretoria conta com a participação da professora Cristina Grossi, da UnB, como vice-presidente, da professora Regina Cajazeira, da Ufal, tesoureira, e do professor José Nunes Fernandes, da Unirio, como secretário. Em conjunto todos os membros da diretoria têm atuado em suas atividades junto à Abem procurando aprimorar o processo de cadastramento dos sócios, por exemplo, que já vinha sendo promovido por diretorias anteriores. O professor José Nunes tem também cuidado dos *Informativos* da Abem com a contribuição dos membros da diretoria e dos sócios que enviam matérias para serem divulgadas. A professora Regina tem cuidado da questão de legalização da Abem junto

ao cartório de Salvador, na Bahia. A professora Cristina tem atuado como representante da Abem em fóruns especiais realizados em Brasília, como, por exemplo, nos trabalhos da Câmara Setorial do MinC e outras reuniões.

O Conselho Editorial da Abem é responsável pelas publicações da associação. Com muito orgulho apresentamos, neste ano de 2006, as edições 14 e 15 da *Revista da Abem*, mantendo a periodicidade semestral e a qualidade do processo editorial, que se confirma na avaliação desta publicação pela Capes como Qualis A. Esse processo tem sido bem sucedido em função do trabalho rigoroso e primoroso que vem realizando o Conselho Editorial da Abem. O Conselho, atualmente, é presidido pela professora Cláudia Bellochio, da UFSM, tem como editora a professora Cecília Torres, da Uergs, e conta, ainda, com a participação das professoras Maura Penna, da UEPB, Isabel Montandon, da UNB, e Lia Braga, da UFPA.

As diretorias regionais da Abem têm também contribuído para que se amplie a rede de educadores musicais vinculados à nossa associação. São diretores regionais, atualmente: na Região Sul, a professora Rosane Araújo, da UFPR; no Sudeste, a professora Ilza Joly, da Ufscar; no Centro-Oeste, a professora Cássia Souza, da UFMT; no Nordeste, o professor Luis Ricardo Queirós, da UFPB; e no Norte, a professora Sônia Blanco, da Uepa. Os diretores regionais contam, também, com a colaboração de representantes estaduais que ampliam ainda mais os contatos da Abem com educadores musicais.

Algumas ações da Abem já foram definidas em outros momentos e devem ter continuidade porque têm se mostrado eficientes para a consolidação da nossa área de atuação. É o caso da realização de eventos nacionais e regionais que muito contribuem para a discussão das questões da educação musical em diversos contextos. A realização desses encontros tem sido possível graças a equipes de voluntários dedicados que se ocupam, durante muito tempo, dos preparativos para que tais eventos sejam coroados de êxito. Existe um lado muito positivo na participação dessas comissões organizadoras de eventos, porque se adquire experiência e se vive intensamente questões organizacionais que fazem parte da vida do educador musical em diversos setores. Ao mesmo tempo, organizar evento sempre é muito trabalhoso, principalmente pela questão financeira. Nesse sentido, cumprimento a todas as comissões organizadoras que realizaram eventos nesse primeiro ano da nossa gestão. Por causa da dedicação e do empenho dessas pessoas a Abem realizou neste ano de 2006 encontros regio-

nais Sul – em Londrina, sob a coordenação da professora Helena Munari da UEL –, Nordeste – em Aracaju, sob a coordenação dos professores Hugo Ribeiro e Marcos Moreira, da UFSE, e Centro-Oeste – em Goiânia, sob a coordenação da professora Flávia Cruvinel, da UFG, além deste encontro anual – em João Pessoa, sob a coordenação de Luis Ricardo Queiroz e Vanildo Marinho, da UFPB. Os meus cumprimentos para os coordenadores são extensivos a todos os membros de comissão de organização dos eventos. Cada um destes eventos contribui, indiscutivelmente, para a ampliação do debate e da reflexão sobre questões da nossa área. Cabe ressaltar que a Abem não dispõe de recursos financeiros para contribuir na realização dos eventos, o que evidencia ainda mais a importância do trabalho voluntário que é realizado pelas equipes organizadoras de eventos, que, além de doarem seu tempo para a associação, são responsáveis pela captação de recursos para a realização dos eventos.

As questões políticas têm ocupado significativamente este ano de gestão da Abem. Desde o início do mandato elaboramos e enviamos cartas para secretarias de educação com o objetivo de contribuir para o estabelecimento da educação musical como subárea da ARTE nos currículos escolares. Foram enviadas correspondências para os estados do Rio de Janeiro, Paraná, Goiás, e para o Distrito Federal, onde também participamos de reunião com a Secretária de Educação. Essas cartas reforçam questões de legislação, enfatizando que não existe mais o curso de educação artística que forma professor polivalente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para cada área das artes separadamente reforça essa determinação do MEC, e muitos sistemas educacionais ainda não se adaptaram a essa nova perspectiva por diversas razões. Certamente do ponto de vista econômico é mais viável para os sistemas educacionais ter um único professor na escola dando conta de todas as artes, mas a história tem mostrado a insuficiência desse modelo da polivalência (Figueiredo, 2003; Hentschke e Oliveira, 1999; Oliveira, 2000; Tourinho, 1993). Além disso, o problema econômico não pode balizar as ações educacionais de forma tão restritiva. Infelizmente, a elaboração e adoção de políticas pedagógicas que incluam as artes em suas especificidades na escola é ainda muito incipiente no Brasil, e, por esta razão, nossa ação é fundamental e precisa ser persistente.

A Abem tem participado de reuniões das Câmaras Setoriais instaladas pelo Ministério da Cultura. Essas câmaras estão, neste momento, produzindo documentos com resultados dos debates realizados em diversos fóruns que trataram de temas específicos sobre a música. O tema *formação con-*

tou com a participação da Abem como instituição reconhecida pelo MinC como representativa da área de educação musical no Brasil durante o ano de 2005. No ano de 2006, a Abem continua sendo representada nessas discussões da Câmara Setorial. O reconhecimento da Abem como instituição representativa da área de educação musical está, também, na recente inclusão da associação como instituição de referência para o Ministério da Educação, mais especificamente para assuntos de avaliação que são tratados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). A visibilidade da Abem e reconhecimento por esses ministérios é o resultado desses 15 anos de trabalho sério, comprometido com a causa da educação musical brasileira, evidenciando a competência das administrações anteriores da Abem que se preocuparam com a construção de uma associação íntegra, que hoje goza de respeito e é referência, inclusive, para órgãos governamentais.

A participação da Abem em um grande movimento nacional que trabalha pela volta da música na escola tem sido fundamental para o desenvolvimento de estratégias envolvendo diversos segmentos da sociedade, incluindo o Congresso Nacional. Esse tópico será detalhado no terceiro momento desta apresentação.

Segundo momento: olhando para o futuro da Abem

Ao lado de tantas realizações da associação nos seus 15 anos de existência, e a partir da minha experiência como presidente da Abem nesta gestão 2005-2007, tenho analisado aspectos da associação com relação ao seu funcionamento. Nesta etapa da minha fala gostaria de apresentar algumas observações sobre ações que poderiam ser aprimoradas no futuro.

Indiscutivelmente o primeiro grande problema da associação é a limitação de recursos financeiros. A arrecadação, através de anuidades, não tem sido suficiente para que se ampliem as ações da Abem. Essa arrecadação cobre despesas operacionais gerais e parte das publicações. É preciso encontrar alternativas financeiras, parcerias e patrocinadores para que a Abem possa atuar em diferentes frentes, além daquilo que já vem sendo realizado atualmente.

Pensando concretamente sobre essa questão algumas propostas podem ser oferecidas:

1 – elaboração de projetos para serem beneficiados com as leis de incentivo à cultura, nos níveis municipal, estadual e nacional. A partir

da aprovação de projetos desta natureza, a captação de recursos poderia ser efetuada, contribuindo para o desenvolvimento de diversas atividades da Abem.

2 – parceria editorial e/ou patrocínio direto para as publicações da Abem.

3 – parceria com entidades que possam financiar projetos da Abem ou onde a Abem seria co-autora e co-participante.

4 – desenvolver uma estratégia nacional para a ampliação do número de sócios. Essa ação poderia contribuir para minimizar os problemas financeiros, além de trazer mais visibilidade para a Abem.

Quanto a questões administrativas, penso que a Abem deveria caminhar em direção a uma profissionalização de sua atuação em várias frentes. Esse processo já foi iniciado, por exemplo, na contratação de um profissional de contabilidade para o registro financeiro e questões de imposto de renda. Esse profissionalismo garante a manutenção de aspectos legais da associação, indispensáveis para o seu funcionamento, e deve ser mantido. Neste momento temos trabalhado diretamente junto ao cartório de Salvador, onde foi registrada a Abem, para a regularização de todos os documentos referentes às suas diversas gestões.

O trabalho intitulado *Memória da Abem*, realizado na gestão anterior, contém o registro das atividades da associação, e foi feito por profissionais da área de biblioteconomia. Este é também um trabalho que precisa ser continuado, para que se preserve a memória da Abem de maneira sistemática.

Ainda na questão da profissionalização de ações da Abem, a manutenção de cadastro e controle da tesouraria também precisam se expandir para processos mais ágeis de atualização. Há diversos *softwares* no mercado que tratam dessas questões e poderiam ser utilizados, além de ser necessária a orientação profissional sobre os processos mais adequados para a administração de uma entidade como a Abem. Também entendo que a questão do *marketing* da Abem precisa ser tratada por profissionais, assegurando a divulgação da associação através de canais efetivos de comunicação. Todos esses pontos demandam recursos financeiros que não estão disponíveis na Abem e é preciso encontrar soluções para esses pontos para que a associação possa continuar crescendo de maneira contínua. Para encontrar essas soluções também é necessário que se tenha orientação profissional para sabermos o que pode ser feito, o que deve ser tratado em primeiro

lugar ou como prioridade, o que seria mais eficiente em termos imediatos, a médio e longo prazo. Como presidente da Abem, me deparo com todas essas questões profissionais específicas, e não tenho condição de lidar com todas elas de maneira adequada. Tenho dedicado minha vida à atividade musical e não à administração. Creio que essa profissionalização da Abem é fundamental para que os profissionais da educação musical que atuam na diretoria possam se debruçar sobre questões específicas da nossa área, que é onde todos possuem competência inequívoca.

Ao longo desses 15 anos a Abem tem produzido diversos materiais que atendem demandas diversificadas da educação musical no Brasil. A contribuição da Abem para a pós-graduação em música no Brasil é notória, e as publicações da associação refletem o estágio da pesquisa em educação musical em nosso país. Os anais dos encontros da Abem e a *Revista da Abem* apresentam resultados de pesquisas e relatos de experiências, mantendo a área de educação musical informada e atualizada sobre as mais diversas ações em termos educacionais que envolvem música no Brasil.

A partir dessa experiência tão importante das publicações da Abem, penso que devemos ampliar nossa linha editorial, abrangendo outros segmentos da população que lidam com a educação musical. A Abem precisa se aproximar da educação básica, e uma proposta seria a produção de publicações dedicadas a esse universo educacional. Muitos professores nas escolas precisam de apoio pedagógico, de referencial teórico, de atualização bibliográfica, e publicações especificamente voltadas para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio poderiam contribuir para a ampliação da rede de atuações da nossa associação, além do que essa poderia ser uma forma de se atrair mais sócios para a Abem.

Além do professor da educação básica, a Abem poderia ampliar as redes de discussão com profissionais das escolas de música, dos conservatórios, incluindo o segmento dos professores particulares de música. Questões educacionais que envolvem o professor de instrumento também precisam ser aprofundadas. Não basta manter a crítica que se faz regularmente aos músicos que ensinam e que, na visão de muitos, não poderiam ser considerados educadores musicais. A aproximação da Abem com esses profissionais que também ensinam música poderia favorecer e enriquecer o debate sobre o ensino de música de forma ampla, contribuindo para a qualidade da educação musical no Brasil.

A Abem também poderia atuar em projetos de formação continuada. A exemplo dos cursos que são oferecidos durante os eventos da Abem, seria importante que se criassem possibilidades de manter cursos de interesse ao longo do ano, em locais específicos. Ações dessa natureza poderiam ser realizadas por profissionais de diversas regiões do Brasil, seguindo uma orientação dada pela associação para que se mantivesse um padrão de qualidade com a assinatura da Abem.

Resumidamente, a Abem precisa resolver questões de ordem financeira, administrativa e educacional. Profissionalizar a associação significa intensificar a qualidade do trabalho realizado, abrindo espaços para novas ações, como novas linhas editoriais e cursos de formação continuada, por exemplo, que ampliariam as redes de atuação da Abem.

Terceiro momento: a Abem e a Frente Parlamentar Pró-Música

Os últimos informativos da Abem têm trazido diversas notícias sobre um movimento político em favor da volta da música na escola. Esse movimento poderá resultar em mudanças para a área de educação musical no Brasil, e por essa razão decidi destacar esse assunto neste terceiro momento da minha fala. É fundamental que os sócios da Abem estejam informados sobre esse assunto, e seria extremamente importante estabelecermos um posicionamento da associação sobre o tema.

Traçando um rápido histórico, o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), com a liderança do músico Felipe Radicetti, do Rio de Janeiro, é o responsável por este movimento e tem articulado diversas aproximações com músicos, associações ligadas à música e parlamentares. Em maio de 2006 foi realizado na Câmara dos Deputados, em Brasília, o Seminário "Música Brasileira em Debate". Participaram desse evento: Núcleo Independente de Músicos, Sindicato dos Músicos do Rio de Janeiro, Rede Social da Música, Fórum Paulista Permanente de Músicos, Associação Brasileira de Música Independente, deputados e senadores.

A Abem apoiou a realização do evento e esteve representada no referido seminário. Os debates realizados no seminário envolveram diversas questões da música no Brasil, e a formação musical também foi abordada.

Em audiência pública no Congresso Nacional, foi aprovada a inclusão da música na Subcomissão de Cinema, Teatro e Comunicação Social do Senado, além da música ser incluída, também, nos debates da Comissão de Educação e Cul-

tura da Câmara e do Senado.

Como conseqüência dessas ações, será marcada para os próximos dias a audiência pública de educação musical no Senado, conforme comprova o requerimento a seguir:

Requerimento nº 024, de 2006-CE

“Requeiro, nos termos dispostos nos incisos II, V, IX e XI do Artigo 90 do Regimento Interno do Senado Federal, a realização de audiência pública no âmbito da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social em conjunto com a Comissão de Educação, para discutir a inclusão da música como disciplina obrigatória no currículo escolar”.

Autoria: Roberto Saturnino

Resultado: Aprovado

Para essa audiência pública foi formado um Grupo de Trabalho (GT) com a “finalidade de preparar a audiência promovida pela Subcomissão de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social da Comissão de Educação e Cultura do Senado” (Abem, 2006). O GT Educação Musical para a Audiência no Senado realizou reuniões no Rio de Janeiro, além de diversos debates virtuais. Participam desse GT: Cristina Grossi, Cristina Saraiva, Déborah Cheyne, Egeu Laus, Felipe Radicetti, José Nunes Fernandes, Liane Hentschke, Magali Kleber, Marcelo Biar, Maria Isabel Montandon, Maura Pena, Ricardo Breim, Sérgio Figueiredo e Sílvia de Lucca.

Para a audiência pública no Congresso foram escolhidos temas e pessoas que farão pronunciamentos, argumentando sobre o ensino de música nas escolas de ensino regular do país. Estão confirmadas as presenças dos seguintes palestrantes: Liane Hentschke (Isme), Sérgio Figueiredo (Abem), Turíbio Santos (Museu Villa-Lobos, Projeto Villa-Lobinhos) e mais um palestrante a ser confirmado.

Além da organização das temáticas para a audiência pública, membros do GT elaboraram um manifesto em prol da Educação Musical no Brasil, para ser amplamente divulgado para os parlamentares e para a sociedade civil. Merece destaque a participação da professora Luciana Del Ben, da UFRGS na elaboração do manifesto. Este é o manifesto:

MANIFESTO PELA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS

A música é uma prática social, produzida e vivida por pessoas, constituindo instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro. Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui

para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura bem como de culturas mais distantes.

A música constitui-se como campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades almejadas pela LDBEN, conforme artigos transcritos a seguir:

“Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

A atual LDBEN, embora indique a obrigatoriedade do “ensino de arte”, é ambígua em seus termos. A expressão “ensino de arte” permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado na manutenção de práticas polivalentes de educação artística e na ausência do ensino de música nas escolas. Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do país, persistem em buscar professores de “educação artística”, quando a Universidade já possui formação de professores específica em cada uma das artes (Visuais, Música, Teatros e Dança). Há, portanto, uma incoerência entre as demandas docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores. A Resolução CNE/CES 2/2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, reconhece somente pelo nome Música qualquer graduação nessa área.

Diante desse quadro, solicitamos:

- a garantia de um espaço legal para o ensino da música nas escolas de educação básica;
- a implementação gradativa do ensino de música nas escolas de educação básica;
- a elaboração de concursos públicos com mais vagas específicas na área de música, tendo em vista que resultados de trabalhos realizados em diferentes estados do país sugerem que são escassos os professores de música nas escolas de educação básica, bem como práticas sistematizadas de ensino musical; e
- a construção de projetos de formação musical e pedagógico-musical continuada para os professores em serviço na educação básica.

Por essa razão, estamos convocando educadores musicais e outros profissionais que desejam aderir a essa causa para que divulguem amplamente esse movimento. É muito importante que no dia da audiência tenhamos uma presença maciça de todos aqueles que entendem a importância da música na educação, e desejam que ela seja garantida nos currículos escolares.

A adesão formal de instituições representativas como universidades e escolas é fundamental para que esse movimento ganhe força e possa promover mudanças significativas para a educação musical brasileira. Todos os detalhes desse processo de adesão serão tratados oportunamente na Assembléia Geral dos Sócios da Abem, durante este evento. Todos os sócios estão convidados a participar desse debate, e os que ainda não são sócios poderão fazer suas inscrições antes da assembléia, podendo participar deste assunto tão importante para a educação musical brasileira.

Finalizando

Os 15 anos da Abem merecem ser celebrados por muitas razões, sendo que várias delas foram apontadas durante este fórum, estão documentadas em publicações diversas (Figueiredo, 2006). Certamente o alcance da nossa associação é maior do que aquilo que temos documentado. Em diversas partes do Brasil, educadores musicais se valem das referências da Abem, sejam aquelas escritas, ou sejam referências a partir da participação de eventos da Abem. As idéias discutidas pela associação influenciaram e continuam influenciando muitos profissionais em suas práticas educativas. E assim a

associação cumpre seu papel em favor da educação musical brasileira.

A Abem não é uma entidade abstrata, e sim um grupo de pessoas, profissionais da educação musical, preocupadas e dispostas a melhorar o ensino de música no Brasil através das mais variadas ações. Esse grupo que compõe a Abem tem demonstrado a importância de estarmos unidos por causas comuns, fortalecendo nossa atuação profissional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, com mais oportunidades para todos.

A credibilidade da Abem como associação representativa da educação musical, reconhecida por organismos oficiais e por diversos segmentos da sociedade, é fruto do envolvimento e do desprendimento dos sócios que acreditam na existência dessa associação. Por isso, precisamos celebrar os 15 anos da Abem reconhecendo a importância de cada associado, e desejando que muitos outros educadores musicais possam se somar a esse grupo.

A divulgação da Abem precisa ser cada vez mais ampliada, e uma forma concreta e imediata de fazer essa divulgação é através dos sócios que podem relatar a importância de estarem participando desta associação. Cada sócio da Abem pode falar sobre a associação em seus locais de trabalho, estimulando pessoas a se associarem e fazerem parte desse processo. Precisamos tornar a Abem cada vez mais representativa para a educação musical brasileira, e isso quer dizer que mais educadores precisam se juntar a essa causa, assumindo tarefas, trazendo proposições para o aprimoramento das ações da associação.

Estamos todos de parabéns pelo trabalho realizado e devemos celebrar com muito orgulho esses 15 anos de existência da Abem.

VAMOS TORNAR A ABEM CADA VEZ MAIS FORTE!

Postludio

Este texto foi apresentado durante o XV Encontro Anual da Abem, em João Pessoa, PB. Após este evento, a Abem esteve representada em audiência pública no Senado Federal no dia 22 de novembro de 2006, onde o senador Cristóvão Buarque assumiu o compromisso da elaboração de projeto de lei que enfatiza a obrigatoriedade da música na educação básica. Neste momento, o projeto tramita pelo Congresso Nacional.

Referências

ABEM. *Informativo Eletrônico Extraordinário da Abem*. out. 2006. Disponível em: <http://br.geocities.com/educacaomusical/Masters/Informativo_extraordinario_out_2006.pdf>. Acesso em: 15 maio 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. *The music preparation of generalist teachers in Brazil*. Tese (Doutorado em Educação Musical)–RMIT University, Melbourne, Australia, 2003.

_____. A Associação Brasileira de Educação Musical – Abem: 15 anos de história. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM – CENTRO-OESTE, 6.; ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2., 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2006. No prelo.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. Music curriculum development and evaluation based on Swanwick's theory. *International Journal of Music Education*, v. 34, p. 14-29, 1999.

OLIVEIRA, A. Street kids in Brazil and the concept of teaching structures. *International Journal of Music Education*, v. 35, p. 29-34, 2000.

TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical, Abem*, v. 1, p. 91-113, 1993.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 20/03/2007

A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte

Cristina Grossi

Universidade de Brasília (UnB)
c.grossi@terra.com.br

Resumo. É com espanto que assistimos hoje à abertura de concursos públicos para contratação de professor para a disciplina de Arte com perfil claramente polivalente, como também secretarias de educação impondo polivalência para a disciplina de Arte. A proposta deste texto é discutir essa questão por meio de um processo recente de concurso público no Distrito Federal. Há problemas graves no edital quanto à titulação exigida e aos componentes curriculares. Segue o pedido de impugnação que trata da especificidade de cada área das artes, o problema do termo Arte e as orientações legais do MEC para as licenciaturas. A resposta à impugnação inclui o reconhecimento da entidade educacional do “caráter generalista” do conteúdo programático e a não exigência da lei para o ensino de cada uma das áreas de arte. A última parte traz considerações acerca de concepções problemáticas que vêm norteando o sistema educacional e apresenta alguns desafios.

Palavras-chave: concurso público para artes, prova de artes, música na disciplina de artes

Abstract. It is with astonishment that we today witness the opening of public contests for the hiring of a professor for the subject of Art with a clearly polyvalent profile as well as with the fact that Education Offices also do impose teachers to teach all tree arts for the subject of Art. This text has the objective of creating a debate on this state of affairs in light of a recent Federal District (Brasilia) public contest process. Firstly, the Editorial contains serious faults in relation to the required competency as well as other curricular components. Secondly, there are issues regarding the refutation request such as the specificity of each of the areas within Arts, the issue regarding the word Art and the legal MEC directives in relation to the degree. The answer to the refutation includes the recognition of the educational entity and of the “generalist character” of program’s contents and the lack of requirements by the Law for the teaching of each of the areas within Art. Finally, it contains considerations regarding problematic concepts which have been directing the educational system as well as presenting some challenges to be addressed.

Keywords: public contests for art teachers, assessment in arts, music in arts subject

Introdução

Discutir o cenário político-educativo na educação musical no Brasil é bastante relevante para o momento atual. Os acontecimentos vêm demonstrando que há um distanciamento acentuado entre as esferas governamentais no campo das políticas educativas e o campo de atuação dos educadores musicais. Além de desenvolvermos

conhecimento musical em sala de aula, seria parte também, de nossa atuação, orientar, colaborar, influenciar e/ou “fazer a diferença” nas questões do gerenciamento legal de nossas vidas profissionais.

Apesar dos avanços, o sentimento atual de muitos é de espanto: a) assistimos à abertura de

concursos públicos para contratação de professor, ainda de educação artística ou “abertamente” com este perfil; b) vemos secretarias de educação remanejando professores especializados em cada área da arte, solicitando que ministrem aulas nas três linguagens – artes visuais, teatro e música; c) há projeto de lei transitando no Senado que altera a redação do § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394 (LDBEN),¹ incluindo o “ensino da arte e da cultura, especialmente em suas expressões regionais”, como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.² Embora haja um fortalecimento consistente no contexto da cultura no Brasil, a música vem perdendo espaço no campo da educação das escolas brasileiras.

Estudos voltados à educação musical no cenário político-educativo têm tratado dos problemas tanto oriundos da legislação brasileira referente ao ensino da arte/música (Penna, 2001, 2004), quanto da presença/ausência da música e do professor de música na educação básica (Del-Ben et al., 2006; Hummes, 2004; Penna, 2002; Ribeiro, 2003). A proposta que trago é analisar e refletir a temática na ótica da instituição educacional pública através de um caso específico de processo de concurso público recente, para contratação de professor de arte³ para a rede de ensino do Distrito Federal. Todo o processo descrito inclui o edital do concurso (em junho de 2006), uma retificação do mesmo, um pedido de impugnação, a prova do concurso e, finalmente, a resposta à impugnação (em setembro de 2006). A situação em questão tem similaridades com outros processos de concursos que vêm ocorrendo em outras localidades do Brasil.⁴ Na parte final trago algumas reflexões orientada nas redes da pós-modernidade, tentando capturar concepções e vivências que vêm permeando a educação institucionalizada no campo da música, assim como refletir sobre os desafios impostos.

O edital

O edital do Concurso Público para Provimento de Vagas no Cargo de Professor Classe “A” da

Carreira Magistério Público do DF (Distrito Federal, 2006a), contemplou o componente curricular “Artes”,⁵ sendo o diploma exigido o curso de “Educação Artística – Licenciatura plena em Artes”. De acordo com o edital, todos os candidatos de todas as áreas do concurso fariam as provas de Conhecimentos Básicos (Língua Portuguesa, Conhecimentos Pedagógicos e Noções de Direito Administrativo) e Conhecimentos Específicos. Quanto aos componentes curriculares específicos, há uma longa lista para cada uma das artes – artes visuais, teatro e música. Para a música, os componentes incluem: música, expressão, comunicação e tecnologia; música, criatividade e imaginação; música, cultura e sociedade. O último tópico traz “questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de educação artística” (Distrito Federal, 2006a, p. 18). O edital coloca também que as provas serão todas objetivas, com provas práticas somente para as áreas de Língua Espanhola, Inglesa e Francesa.

Para o concurso na área das artes, há no edital pelo menos dois sérios problemas. O primeiro se refere à titulação exigida – “Educação Artística – Licenciatura plena em Artes” – uma vez que o MEC reconhece cada uma das áreas da Arte como áreas de conhecimento – “as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação na área de arte estabelecem a Licenciatura em cada linguagem” (Penna, 2004, p. 24). No caso da música, por exemplo, fica evidenciada a obrigatoriedade de formação de profissionais com habilitação em música, e não mais a formação de professores polivalentes (Brasil, 2004). Não há diretrizes para cursos superiores de Educação Artística e, nos últimos anos, o MEC vem também solicitando reformulação curricular em todos os cursos superiores de formação de professores. Outro problema no edital é a extensa lista de componentes curriculares a serem avaliados na prova específica para o professor de Arte – ao mesmo tempo em que almeja um professor polivalente, atesta as especificidades e os conteúdos próprios da música, do teatro e das artes visuais.

Como resultado da movimentação da classe de docentes e estudantes do Instituto de Artes da

¹ Texto original da lei (Brasil, 1996, artigo 26, parágrafo 2º): “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

² Projeto de Lei da Câmara Federal, nº 73, de 2006 (nº 5.434/2005, na Casa de origem) – em tramitação na Comissão de Educação do Senado Federal.

³ Edital nº 1/2006 – SGA/SEE, de 8 de junho de 2006 (Distrito Federal, 2006a).

⁴ Caso do Edital nº 1/2006 – SEAD/SEDUC, de 11 de maio de 2006 (Pará, 2006). Também o Edital nº 1/2006 da Prefeitura Municipal de Parauapebas (PA), de 11 de agosto de 2006 (Parauapebas, 2006).⁵ Para o professor de artes foram oferecidas 12 vagas para o período diurno e 17 para o noturno. A remuneração constante no edital foi de: R\$ 2.227,07 para 40 h. semanais, em regime de tempo integral e dedicação exclusiva, e R\$ 827,42 para 20 h. semanais (Distrito Federal, 2006a, p. 3-4).

⁵ Para o professor de artes foram oferecidas 12 vagas para o período diurno e 17 para o noturno. A remuneração publicada no edital foi: R\$ 2.227,07 para 40 h. semanais, em regime de tempo integral e dedicação exclusiva, e R\$ 827,42 para 20 h. semanais (Distrito Federal, 2006a, p. 3-4).

Universidade de Brasília (UnB), foi publicado um edital de retificação (Distrito Federal, 2006b), em 26 de junho, alterando especificamente a titulação exigida e os conhecimentos específicos. Como se diz, “pior a emenda que o soneto”. Embora a habilitação exigida passe a ser “Licenciatura Plena com habilitação em Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música”, os componentes curriculares trazidos na retificação privilegiam claramente uma formação polivalente. Os conteúdos apresentados sob a denominação genérica de “Arte” e “produções artísticas”, não especifica qual arte (música, artes visuais ou cênicas) e conseqüentemente a que conhecimento específico faz-se referência e exigência para a prova. Os conteúdos solicitados foram:

1 Teoria da arte: conceitos de arte, funções da arte, estética, crítica. 2 História da arte. 3 Formas de expressão e comunicação artística. 4 Elementos da linguagem artística. 5 Representação e expressão. 6 Estética. 7 Arte e folclore brasileiro. 8 Produção artística: exploração e utilização dos elementos materiais e formais da linguagem. 9 Planejamento na produção artística: instrumentos, metodologias e indicadores de resultados. 10 Influência das culturas indígenas, negras e européias na produção artística brasileira. 11 Importância das manifestações artísticas para a formação da identidade nacional e do patrimônio artístico local, regional e nacional. 12 Aplicação de tecnologias modernas na produção artística. 13 Questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de Arte. (Distrito Federal, 2006b).

O pedido de impugnação

Diante das mudanças apresentadas no edital de retificação, três professoras⁶ do Departamento de Música da UnB entraram com pedido de impugnação, dirigida à Secretaria de Estado de Gestão Administrativa do DF. O documento foi dividido em três partes – dos fatos, do direito, do pedido.⁷ Quanto aos fatos relatados, destacam-se o conteúdo do primeiro edital, do edital de retificação e uma análise do problema. O documento faz referência ao problema da lei nº 5692/71, lembrando que:

na prática, a polivalência nunca foi efetivada e a quase totalidade dos professores de educação artística nas escolas públicas vêm desenvolvendo trabalhos somente na área de artes visuais. Desta forma, áreas de grande interesse de crianças, jovens e adultos, e parte de seus cotidianos, como a música, estão ausentes dos currículos escolares.

Um aspecto importante apresentado refere-se ao uso corrente do termo “Arte”, lembrando do Artigo 26 da LDBNE, parágrafo 2 – “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório...” São as artes visuais as mais referenciadas quando se fala do ensino da arte. Geralmente, quando alguém diz que teve aula de artes na escola, provavelmente estará falando de desenho, pintura, fotografia etc.; se a aula foi de música, vai dizer que teve aula de música e não de arte (o mesmo vale para o teatro). Como aponta Penna (2004), a prática escolar da Educação Artística, como conseqüência da lei nº 5692/71, acabou sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente – “Em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje” (Penna, 2004, p. 22). Um exemplo da estreita relação entre o termo “Arte” e artes visuais, é do Instituto Arte na Escola,⁸ voltado para o desenvolvimento de projetos no campo das artes visuais.⁹ O instituto, com sede em São Paulo e patrocinado pela Fundação Iochpe, Bradesco, Sesi, e reconhecido pela Unesco-Brasil, formou a Rede Arte na Escola, que é constituída por uma comunidade de professores de arte, tendo como instituições parceiras (pólos) cerca de 13 universidades federais (incluindo Ufac, UFMS, UFRR, UFPA, UFRN, UFPB, Ufal, UnB e UFRGS) e outras tantas estaduais (incluindo Unesp, Unimontes e UEL).

Em relação ao direito, o documento trata da generalização do conteúdo programático, em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, “onde cada área artística tem suas especificidades, sendo contempladas por um professor especialista para cada área a partir do 3º Ciclo do Ensino Fundamental”. Cita trechos dos PCNs, dizendo que a LDBNE, por um lado, não obriga estados e municípios ao ensino de cada uma das áreas de arte, mas, por outro, não especifica que deve ser obrigatório somente o ensino de artes visuais (como tem sido o caso, na maioria das escolas públicas do DF).

Na retificação do edital, o governo do Distrito Federal, por intermédio de sua Secretaria de Educação, ao solicitar portadores de diplomas de licenciaturas específicas para cada área da arte, está em

⁶ Flávia M. Narita, Cristina S. Grossi e Maria Isabel Montandon. Documento datado de 7 de julho.

⁷ Junto ao pedido de impugnação, foi anexada uma carta da Abem, assinada por seu presidente Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.

⁸ Segundo o folheto de divulgação, a missão do Arte na Escola é “incentivar e qualificar o ensino da arte, por meio de ações de Educação Continuada, Mideoteca e Comunicação”. Ver em: www.artenaescola.org.br.

⁹ Em conversa com a coordenadora do pólo da UnB, fui informada que há interesse do instituto em ampliar suas ações para o campo da música e do teatro, mas nada há de concreto até ao momento.

consonância com as normas e resoluções do MEC em relação às licenciaturas. No entanto, as autoras da impugnação lembram que:

embora a inter, trans e multidisciplinaridade nos diversos campos de conhecimento devam ser sempre fomentados, as tentativas de unificar as diferentes áreas do campo denominado "artístico" já foram comprovadamente desastrosas.

Colocam também que

as áreas de Arte têm sido de extrema relevância educativa nos projetos sociais brasileiros, principalmente a música, tanto no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, quanto no desenvolvimento da cidadania, da auto-estima, da sociabilidade de crianças e jovens; no entanto, a música continua ausente da escola regular de ensino.

O documento solicita, finalmente, quatro medidas: 1) revisão dos conhecimentos específicos constantes do subitem relativo aos conteúdos da prova de arte, colocando conteúdos programáticos para a música, as artes visuais / plásticas e as artes cênicas; 2) realização de provas específicas para cada área artística; 3) na área de música, um conteúdo programático que, além do conhecimento musical, abranja questões referentes ao ensino e aprendizagem de música, metodologias e práticas de educação musical; e 4) realização de uma prova prática para os candidatos, a cargo de professor de música.

A prova de artes

As provas de seleção para o concurso foram aplicadas no dia 10 de setembro. No caderno de provas de artes (Distrito Federal, 2006c), há mais questões de música do que das outras áreas. Interessante notar que nas escolas públicas do DF, o componente curricular em música está ausente na grande maioria delas. Foram 120 itens no total (certo ou errado), onde 70 foram objetos de avaliação de "conhecimentos específicos em arte". Abaixo estão os tópicos tratados (ênfase para a música).

- Abordagens pedagógicas das artes: 4 itens (de número 51 a 54) (inclui concepção pedagógica e a importância das artes).
- Conceitos e importância da arte: 5 itens (de número 55 a 59) (inclui conceito de beleza, de arte e de percepção estética).
- Função da arte – manifestação artística: 3 itens (67-69).
- Atividades pedagógicas do ensino da arte: 3 itens (70-72) (auto-expressão, de observação e de apreciação).

- Estética da arte (conceito geral de estética): 3 itens (73-75).

- Leitura da obra de arte: 5 (76-80) (de caráter abrangente, envolvendo as três áreas).

Exemplo: "78. Tanto na música como no teatro, a realização da obra está indivisivelmente ligada à decifração de uma escrita simbólica, como no caso da partitura, ou na apresentação de uma obra ao público."

- Relação professor-aluno: 12 (88-99) (em termos de atitudes do professor, incluindo o que faria em relação a um aluno que tivesse reação negativa a uma obra de arte).

Exemplo: "98. Um dos objetivos do ensino da dança no currículo escolar é motivar os alunos a apreciarem a dança, pautados em três ações: ver, criar e executar."

- As manifestações artísticas e suas funções: 4 (106-109) (questões amplas de pouca profundidade).

- Relação arte-folclore: 5 (110-114) (idéias gerais voltadas para um conceito superficial de folclore, relação com a história do teatro e a folia de reis).

Exemplo: "113. A música folclórica no Brasil é executada por muitas vezes com arranjos complexos."

- História da arte: 6 (115-120) (Semana de Arte Moderna / Villa-Lobos / barroco mineiro / arte indígena).

Exemplo: "119. A arte plumária e a pintura corporal dos índios que habitavam o Brasil, quando os portugueses chegaram, eram bastante simples em termos de cor e desenhos, utilizavam penas e pigmentos vegetais como matéria-prima."

Música:

- Sobre o choro – 7 itens (60-66) (conhecimento de história / relação com carnaval, frevo, polca e valsa, modinha e lundu / peças específicas e compositores – Pixinguinha, Nazareth).

Exemplo: "63. O choro influenciou de maneira importante a obra de compositores eruditos como Heitor Villa-Lobos, Camargo Guarnieri e Francisco Mignone."

- Conhecimento da história da música: 7 (81-

87) (características gerais da Renascença, classicismo, barroco, séc.XX, impressionismo, nacionalismo).

Exemplo: “82. A partir da renascença, os compositores tornaram-se cada vez mais conscientes do arcabouço vertical que suportava a trama horizontal do contraponto.”

- Sobre a estrutura musical: 6 (100-105).

Exemplo: “104. Recursos como imitação, inversão, aumentação, diminuição e retrogradação são artifícios importantes da textura homofônica.” [errado]. Exemplo: “105. A forma binária A-B foi pouco empregada nos períodos anteriores ao romantismo, no entanto, ela exerceu importante papel nas experiências estéticas do século XX.”

Pode-se concluir que as questões não solicitaram conhecimentos específicos que comporiam o currículo próprio de um curso de licenciatura em música. Muito pior foi para as artes plásticas e as cênicas, que praticamente não tiveram seus conteúdos específicos “contemplados” na prova; para aqueles candidatos com formação nessas duas áreas, a prova aponta para uma formação mais em música que nas delas próprias. No caso das questões sobre música, os conteúdos enfatizavam conhecimentos técnicos (algo sobre materiais que compõem textura, sobre forma e formatação) e históricos (períodos da música da tradição europeia clássica e do choro).¹⁰ Isso demonstra, ao mesmo tempo, uma quase completa desconsideração com as características próprias à cada campo das artes, uma vez que solicitam profissionais com qualificações suspeitas, inconsistentes, para exercerem suas atividades de magistério. Caso seja efetivado o concurso e os aprovados contratados, quem serão esses professores e o que farão, se tiverem de ministrar conteúdos de música, por exemplo? Que dimensão do conhecimento e da experiência em cada área, e da música em específico, será contemplada nas aulas?

A resposta ao pedido de impugnação

Tivemos conhecimento do indeferimento ao pedido de impugnação, com as respectivas justificativas, em documento enviado pela Secretaria de Gestão Administrativa (SAG/GDF) para o reitor da Fundação Universidade de Brasília.¹¹ Entre os argumentos apresentados para a negativa ao pedido de impugnação, destacam-se:

1 – Em nenhum momento a legislação vigente (LDB, DCN, Pareceres CNE/CEB nº 15/98 e nº 04/98) determina a divisão da “Arte” em suas linguagens (cênicas, plástica, música), cabendo aos sistemas de ensino, resguardada a autonomia dada pela LDB em seu artigo 8º, parágrafo 2, “liberdade de organização nos termos desta lei” [...] “Portanto, cabe à Instituição Educacional definir que linguagem e de que maneira o componente “Arte” será ofertado” (folha 11).

2 – “As sugestões apresentadas não eliminam as possibilidades de desenvolver diversas linguagens e nem tampouco preconizam a atuação de professor polivalente. Dizem respeito à melhor operacionalização da oferta do componente, para que não haja prejuízo do aluno.” (folhas 11-12).

3 – Quanto aos conhecimentos exigidos no Edital nº 02/2006 informam que “tem caráter generalista, levando-se em consideração os conteúdos gerais oferecidos nos cursos de licenciatura, não tendo a intenção de privilegiar apenas uma área da ‘Arte’.” (folha 12)

4 – “A intenção da SEE do DF ao abrir o concurso público para o componente curricular ‘Arte’ é de suprir as carências existentes e possibilitar aos licenciados a oportunidade de efetivação na carreira do magistério público do DF e não o de gerar conflitos entre parceiros.” (folha 12) – aspecto “político” ou “política da boa vizinhança”.

¹⁰ Muitos iriam concordar que uma pessoa com vivência musical na cultura (por exemplo, que lê reportagens, compra CDs, frequenta *shows* e concertos de música) e de posse de uns quatro ou cinco livros (daqueles que trazem generalidades sobre música), acertaria muitas das questões da música.

¹¹ Em 13 de setembro de 2006, o reitor da UnB envia carta-ofício à Secretaria de Estado de Gestão Administrativa a respeito de uma portaria da SEE-DF, citando também o edital em questão. O assunto do documento da secretaria (total de 14 folhas) foi “em resposta ao Ofício nº 882/FUB, no qual a FUB manifesta sua apreensão em relação à portaria da Secretaria de Estado de Educação do DF nº 30. Art. 53, referente ao componente curricular arte, que ofereceu a base para a expedição do Edital nº 01/2006-SGA/SEE. Ressalta que esta questão foi discutida entre a Secretaria de Estado de Educação do DF e o CÉSPE, e mediante provocação de terceiros a administração procedeu à análise do tema nos autos do processo nº 030.003183/2006, resultando na manutenção do referido edital como originalmente publicado.” O documento foi assinado pela Secretaria em 19 de setembro de 2006 (nº 73402/2006) e recebido pela UnB em 4 de outubro de 2006.

5 – No tocante aos conhecimentos exigidos no Edital, o programa foi elaborado “com o objetivo de aferir os conhecimentos gerais, comuns a todos os currículos de Artes ofertados nos cursos de Licenciatura [...] a fim de possibilitar o amplo acesso à carreira [...] dos graduados nas diversas linguagens do componente curricular em questão”. (folha 13).

6 – “No que concerne ao questionamento no sentido de que a denominação ‘Arte’ poderia privilegiar apenas a área visual, há que se destacar, conforme bem explicitou a SEE-DF no documento de fls. 10-13, a legislação vigente (LDB, DCN, Pareceres CNE/CEB nº 15/98 e nº 04/98) determina a divisão ‘Arte’ em suas linguagens (cênica, plástica e música).” (folha 13).

7 – “Neste sentido, todas as linguagens artísticas integram o conteúdo programático das unidades da Rede Pública de Ensino do DF, sendo ensinadas por profissionais devidamente habilitados atuando em suas áreas de competência [...]” (folha 13).

Os itens apresentados no documento para justificar o indeferimento ao pedido de impugnação exemplificam o que educadores já vêm apontando como aspectos inconsistentes e contraditórios da legislação brasileira no que tange ao ensino das artes nas escolas. A SAG afirma que cumpre a LDB, oferecendo ensino de arte nas escolas de ensino fundamental (3º e 4º ciclos) e ensino médio, entendendo o componente curricular “arte” (folha 10), como “embutido [d]as diversas linguagens da ‘Arte’” (folha 11). Lembra que a LDB não exige o ensino de cada uma das áreas/linguagens da arte, dando autonomia aos estados e municípios para a organização curricular (folha 11) – obrigatória é a disciplina de arte (item 7 acima).

Em encontros com professores de arte das escolas públicas do DF, os mesmos dizem que vêm sendo, de fato, convocados a darem aulas de duas ou três linguagens da arte, sendo que muitos têm formação em Educação Artística, com habilitação em Música, ou em Artes Visuais ou em Cênicas.¹² A SAG, ao mesmo tempo que assume o “caráter

generalista” dos conteúdos exigidos no edital do concurso (item 3 acima), que teve como objetivo “aferir os conhecimentos gerais” (item 5) dos candidatos, justifica que tais conteúdos são “comuns a todos os currículos de Artes ofertados nos cursos de Licenciatura” (item 5). Cursos atuais, seja o de Licenciatura Plena em Educação Artística – habilitações em Arte Visuais, seja o de Licenciatura em Educação Artística – habilitação em Artes Cênicas da UnB, não têm em seu currículo qualquer disciplina de conteúdo obrigatório, que trate do tipo de conhecimento avaliado nas questões de música da prova do concurso. Por outro lado, o documento da Secretaria do DF afirma que “todas as linguagens artísticas integram o conteúdo programático das unidades da Rede Pública de Ensino do DF” – sabe-se que isso não acontece de fato (Lobato, 2004). Afirma também que tais linguagens artísticas são “ensinadas por profissionais devidamente habilitados atuando em suas áreas de competência”. A questão é séria: como o conhecimento de conteúdos generalistas pode aferir capacitação profissional, conseqüentemente, competência dos futuros professores para ensinar suas linguagens específicas na rede pública do Distrito Federal?

Desafios

As questões tratadas até o momento trazem à tona problemas para o ensino de cada modalidade das artes, e que podem suscitar muitas frentes de debate e perspectivas de ações político-educacionais no campo da educação musical. Para tentar entender a amplitude dos problemas, vejo a análise de Marilena Chauí (1995) bastante pertinente.¹³ Segundo ela, o desafio imposto pelas condições históricas (sociais e econômicas) e pelo imaginário político exige três frentes de trabalho simultâneas: “mudança de mentalidade, definição de prioridades e invenção de uma nova cultura política” (Chauí, 1995, p. 71). Nessa perspectiva é vital entender as condições históricas que embasaram a educação musical no Brasil. Não pretendo aqui discorrer sobre isso,¹⁴ mas relembrar que as concepções existentes hoje e que são motivo de debate conceitual foram construídas há muito, de “fora para dentro”, iniciando-se com os jesuítas e os valores religiosos sedimentados no século XVI e continuando com a

¹² Depoimentos dessa natureza foram dados também por professores de música de Goiânia, no encontro regional da Abem/Centro-Oeste em agosto de 2006. Professores de outras áreas da arte do DF deram depoimento similar por ocasião do Fórum de Arte Educação, realizado pela ASAE/DF e UnB, de 6 a 8 de outubro de 2006.

¹³ Nesse estudo, Chauí aborda os desafios de mudança na cultura da política e da política cultural da cidade de São Paulo, quando da entrada do governo do PT, entre 1989 e 1992.

¹⁴ Sobre a história e as tendências da educação musical no Brasil, ver Fonterrada (1993), Fuks (1993), Oliveira (1999) e Fernandes (2001).

vinda da Família Real Portuguesa, trazendo o modelo “aristocrata”, imperial e hierárquico da “boa” música – a da tradição clássica européia. É o início de um ciclo hegemônico profundo que vem com a modernidade, com a separação do sujeito e objeto, separação entre o culto e o não culto, o erudito e o popular. Quando a música começa a entrar na sala de aula da escola brasileira, que tipo de música entra, que valores da música, que professor de música?

Sabemos que o ensino da música dá-se inicialmente e oficialmente nos conservatórios – voltado para a formação técnica do instrumentista. Na modernidade, o saber da “cultura erudita” é privilegiado, assumindo um modelo global de conhecimento instituído e totalitário (Santos, 2004, p. 21). Assim, os saberes da cultura popular, que vão seguir um rumo próprio e firme na cultura brasileira, são considerados vulgares e ignorantes. Quando da obrigatoriedade do canto orfeônico nas escolas, é aquele ou aquela que sabia ler partitura (ou tinha uma noção dela), sabia tocar algum instrumento, que vai ser o professor de música na escola, instituindo o formato do “canto coral” (ouvir, repetir, memorizar, cantar) e de um tipo “árido” e misterioso de “teoria musical”. Na maioria, eram os professores de música que, com esse perfil, estavam na docência das escolas brasileira quando da promulgação da lei nº 5692-71. A partir daí, já conhecemos bem os resultados nefastos para o ensino de todas as áreas da arte no ensino regular do Brasil.

Nossa história está refletindo agora e impõem-nos os desafios do nosso tempo. Estamos em transição, saindo da modernidade e refletindo sobre as nuances e ambigüidades das concepções e vivências no campo das artes nos diferentes contextos da vida social, incluindo aquelas do nosso próprio meio musical. Nessa perspectiva, repensamos o caráter subjetivo da ciência e das formas de conhecimento que, segundo Santos (2004, p. 87), “ensina a viver e traduz-se num saber prático”. Estamos dialogando e buscando conhecer formas diferentes de conhecimento, sendo uma das mais importantes aquela do “senso comum”. Para Boaventura Santos (2004, p. 89), o senso comum é, por um lado, prático, pragmático, transparente e evidente; por outro, é superficial, conservador, indisciplinar e imetódico.¹⁵ O senso comum é “retórico e metafórico; não ensina, persuade” (Santos, 2004, p. 90).

Em período de crise e de transição, convive-se com paradigmas contraditórios (Grossi, 2006). Ao mesmo tempo em que buscamos conhecer as formas de aprendizagem imbuídas no senso comum (âmbito dos saberes subjetivos e dos conhecimentos produzidos pela cultura), podemos encontrar também o pensamento reducionista e superficial, “incorporado no modo de pensar do professor, trazido pelo princípio cartesiano de descontextualizar, simplificar e reduzir cada vez mais, quando um fenômeno é complexo” (Santos, 2004, p. 65). Esse não seria o caso da polivalência nas artes? Não seria o caso da abordagem musical voltada somente aos seus aspectos técnicos? “A práxis dos docentes mais desavisados geralmente é pautada pela teoria hegemônica que se articula com uma multiplicidade de conceitos diluídos no senso comum e nas práticas funcionais, ou seja, nas práticas que melhor respondem aos afazeres cotidianos” (Santos, 2004, p. 64). Em outras palavras, quando mal conhece uma teoria de educação musical (seus fundamentos e premissas), por exemplo, o professor busca o “lado prático”, a funcionalidade dela; procura nela, um modelo que “funcione” na aula. Como “funcionariam” na aula aqueles conteúdos avaliados na prova do concurso público do DF? A generalização dos conteúdos avaliados, abertamente nomeados como tal pela Secretaria de Estado do DF, não é uma demonstração de concepção simplista, descontextualizada e reducionista? O que será da criança com um professor cujo conhecimento aferido foi “generalista”?

No contexto da vida cultural e de suas práticas simbólicas, a música é propriedade de todos (somos ouvintes, compositores ou intérpretes; cantamos, dançamos, descansamos e refletimos a vida com a música, trabalhamos com música). Ela está presente nas mais diversas instâncias da vida coletiva, incluindo a escola. Nessa perspectiva, é cabível concluir que as vivências musicais e suas concepções resultantes têm, ao longo de nossa história, produzido conhecimento complexo no campo do senso comum. Lidamos com um campo conceitual complexo – precisamos, então, apreender a complexidade das questões da educação (Grossi, 2006). Como diz Libâneo (2005, p. 36):

a inteligibilidade complexa, ou o pensar mediante a complexidade, significa apreender a totalidade, as inter-relações das partes, de modo a se travar uma abertura,

¹⁵ Segundo Santos (2004, p. 89-90), o senso comum é superficial pois “desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre as pessoas e entre pessoas e coisas”; é indisciplinar e imetódico porque “não resulta de uma prática especificamente orientada para produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida”.

um diálogo entre diferentes modelos de análise, diferentes visões das coisas.

Diante do nosso percurso histórico e pelo “imaginário” educacional no campo das artes, e seguindo a perspectiva de Chauí (1995), seria importante abrir três frentes de trabalho simultâneas:

a) Mudança de mentalidade quanto ao conceito de arte(s) – entender arte como uma grande área de conhecimento (assim como são as áreas humanas, sociais, médicas e exatas), constituída por campos específicos de conhecimento (e não somente como “linguagens e códigos específicos”) – música, teatro, dança, artes visuais, e a mais recente – o circo. É importante buscar desenvolver novas mentalidades, exemplificadas por nossas próprias ações e aquelas de nossos pares. Coletivamente é importante discutir: mudar como? Por qual caminho? É necessário um consenso, uma ação consensual. Nessa frente, é importante fazer com que a música encontre seu lugar na escola. Aliás, o que mesmo a música desenvolve por ela própria?

b) Definição de prioridades no contexto das

políticas para a educação (e cultura), seja na esfera pública (secretarias regionais, municipais ou de Estado), seja na esfera de atuação profissional (escolas básicas, superiores, escolas profissionalizantes, ONGs etc.).¹⁶ É necessário refletir sobre: qual a natureza política do nosso trabalho? Como esta se expressa (implícita ou explicitamente) nos projetos que desenvolvemos? Como aponta Chauí (1995, p. 72), “é preciso considerar as condições (e pré-condições) para propor uma política cultural no Brasil”, uma política própria para cada uma das diferentes e diversas regiões do país.

c) Invenção de uma nova cultura política para a educação em geral, e a musical em particular, embasada pelo sonho de uma mudança “sustentada”, “sonora”, estimulando formas de auto-organização da sociedade local – da classe, escola, entorno da escola, região, cidade etc. O sentimento orientador é do humano conhecedor de sua história, de seus limites e amplitudes, e de seus sonhos, e da importância do trabalho coletivo e colaborativo, na busca do consenso, da solidariedade e da cidadania participativa.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2007.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 set. 2006.
- DEL-BEN, Luciana et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: Anppom, 2006. p. 1-6.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Gestão Administrativa do Distrito Federal. *Concurso público para provimento de vagas no cargo de Professor Classe “A” da carreira Magistério Público do Distrito Federal*. Edital nº 1/2006 – SGA/SEE, de 8 de junho de 2006. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/concursos/%5Fantigos/2006/SGAPROF2006/arquivos/SGA_PROF_2006_1_ABT.PDF>. Acesso em: 2 jun. 2007.
- _____. *Concurso público para provimento de vagas no cargo de Professor Classe “A” da carreira Magistério Público do Distrito Federal*. Edital nº 2/2006 – SGA/SEE, de 26 de junho de 2006. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/concursos/%5Fantigos/2006/SGAPROF2006/arquivos/SGA_PROF_2006_2_RET.PDF>. Acesso em: 2 jun. 2007.
- _____. *Concurso público: cargo: professor classe “A”: Área 2: componente curricular artes. Caderno B*. Brasília, 2006c. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/concursos/%5Fantigos/2006/SGAPROF2006/arquivos/SGAPROF_002_2.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2007.
- FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. *Debates: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, Rio de Janeiro: Unirio, n. 4, p.49-74, 2001.
- FONTERRADA, Marisa. A educação musical no Brasil – algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 1993. p. 69-83.
- FUKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In: FUNDAMENTOS da Educação Musical 1. Porto Alegre: Abem, 1993. p. 134-156.

¹⁶ Há literatura consistente na educação musical (nacional e internacional) para embasar / justificar as prioridades.

GROSSI, Cristina de S. Educação musical na pós-modernidade e o conhecimento em redes. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO DA ABEM SUL, 4., 2006, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 2006. p. 1-11.

HUMMES, Júlia M. *As funções da música sob a ótica das direções escolares*. 2004. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNIO, J. C. & SANTOS, A. (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-62.

LOBATO, Walkíria. *Música nas séries iniciais do ensino fundamental*: aprofundando conceitos e analisando a situação do Distrito Federal. Monografia. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

OLIVEIRA, Alda. Currículos de música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Abem, 1999. p. 17-38.

PARÁ. Secretaria Executiva de Estado de Administração (Sead). Secretaria Executiva de Estado de Educação (Seduc). *Concurso público para provimento de vagas em cargos de nível superior*. Edital nº 1/2006 – SEAD/SEDUC, de 11 de maio de 2006. Belém, 2006a. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/concursos/%5Fantigos/2006/SEDUC2006/arquivos/ED_1_2006_SEDUC_ABT_FINAL.PDF> Acesso em: 2 jun. 2007.

PARAUPEBAS. *Concurso público para provimento de vagas em cargos de Professor Nível II e de Professor Nível I*. Edital nº 1/2006 – Prefeitura Municipal de Parauapebas, 11 de agosto de 2006. Parauapebas, 2006. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/concursos/_antigos/2006/PREFPARAUPEBAS2006/arquivos/ED_1_2006_PREF_PARAUPEBAS_ABT.PDF>. Acesso em: 2 jun. 2007.

PENNA, Maura. *Este é o ensino de artes que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001.

_____. *A arte no ensino fundamental*: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa. João Pessoa: D'Artes: UFPB, 2002. Relatório Final. Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/textos/fundamental.html>>. Acesso em: 8 ago. 2006.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, n. 10, p. 19-28, 2004.

RIBEIRO, Sônia. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. p. 464-491.

SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 12/03/2007

*Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical**

Maura Penna

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
m_penna@terra.com.br

Resumo. Neste artigo, discutimos a formação do educador musical, através de uma licenciatura, apontando que “não basta tocar” para se capacitar como professor, especialmente diante dos desafios da escola regular de educação básica. Refletindo o processo de reação à fragilidade da formação através da licenciatura em Educação Artística, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música reafirmam os conteúdos próprios da área, articulando-os aos aspectos pedagógicos, no caso da licenciatura. Analisamos três propostas curriculares de licenciaturas que tomaram como base essas diretrizes – das universidades federais da Paraíba, do Rio de Janeiro e de Uberlândia –, mostrando como elas contemplam esses diferentes aspectos: são cursos onde se toca, mas onde não basta tocar. Apontamos que uma postura reflexiva e crítica é necessária tanto para o professor em formação quanto para o corpo docente das licenciaturas, diante do desafio de colocar em prática as propostas idealizadas.

Palavras-chave: educador musical, licenciatura, currículo

Abstract. In this paper, we discuss the preparation of music teachers within undergraduate programs. We claim that “playing is not enough” for the qualification of the individual as a teacher, especially if we take into account the challenges faced by the ordinary primary and secondary education institutions. Addressing the fragility of the preparation obtained at the Art Education Certification Program, the current National Curricular Guidelines for Undergraduate Programs in Music reaffirm the specific contents of the area, further articulating them to the pedagogical contents in case of the Music Teaching Certification Program. We have analyzed three curricular proposals for undergraduate programs that have been built-up based on such guidelines – from the federal universities of Paraíba, Rio de Janeiro and Uberlândia –, showing how these universities approach those different aspects. In these programs music is played, but just playing is not enough. We believe that a reflective and critical posture is necessary for the training teacher and for the professor of the undergraduate programs when facing the challenge of putting the idealized proposal into practice.

Keywords music teacher, Music Teaching Certification Program, curriculum

Propondo-nos a discutir a formação profissional na área de educação musical, cabe, antes de mais nada, esclarecer que trataremos especificamente da formação em nível superior, através de uma

licenciatura. Mas temos que admitir que, em muitas localidades ou mesmo regiões, não há licenciaturas na área de música: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por exemplo, oferece na área de

* Versão revista e ampliada do texto apresentado ao Fórum de Debate “Políticas culturais, formação profissional e produção científica em educação musical”, por ocasião do XV Encontro Anual da Abem (João Pessoa, outubro de 2005). Agradecemos à Prof^a Margarete Arroyo seus comentários e sugestões.

arte apenas a licenciatura plena em Educação Artística, com habilitações em artes cênicas, artes plásticas e desenho.¹ Apesar desta realidade, a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução CNE nº 2/2004) resultaram de um longo processo de elaboração, discussão e – principalmente – de tramitação no Conselho Nacional de Educação (CNE).² Essas diretrizes refletem, para a área de educação musical, um movimento de reafirmação de sua especificidade e de seus conhecimentos próprios, em reação ao esvaziamento de conteúdos musicais que resultou do modelo de licenciatura em Educação Artística.

Neste modelo, a música constituía uma das habilitações específicas da licenciatura plena – ao lado de artes plásticas, artes cênicas, e desenho.³ No entanto, essas habilitações específicas combinavam-se à “habilitação geral em Educação Artística”, voltada para uma abordagem integrada das diversas linguagens artísticas (ou seja, um tratamento polivalente), que compunha o currículo mínimo da parte comum do curso. Assim, prevista nos termos normativos tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica nas escolas,⁴ a polivalência marcou a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem – no nosso caso, da música.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao estabelecer “o ensino da arte” como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica”,⁵ garante um espaço para a(s) arte(s) na escola. No entanto, essa determinação é marcada pela indefinição e ambigüida-

de, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão. Algumas especificações a respeito são encontradas, por sua vez, no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os ensinos fundamental e médio (Brasil, 1997b, 1998a, 1998b, 1999), que configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica e vêm sendo utilizados pelo Ministério da Educação (MEC) como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos.⁶ Na educação infantil, a música constitui um dos eixos de trabalho do campo de experiências relativo ao “conhecimento de mundo”. Por sua vez, em todos os documentos dos Parâmetros, a música integra a área de Arte – ao lado de artes visuais (mais abrangentes que as artes plásticas), teatro, dança, e, especificamente no ensino médio, as artes audiovisuais. No entanto, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino, aos quais cabe “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, de acordo com os princípios de flexibilidade e autonomia da LDB (Lei 9394/96 – Art. 12; Brasil, 1999, p. 42). Por outro lado, nem a LDB, nem os vários documentos curriculares mencionados indicam com clareza qual deve ser a formação de quem ensina arte ou música nos diversos níveis da educação básica.

Sendo assim, comparando estes dois momentos históricos – a década de 1970, com a implantação da Educação Artística, e a década de 1990, com a atual LDB – consideramos que, no campo da música, a maior diferença encontra-se nas indicações para a formação do professor, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (cf. Penna, 2004a, p. 25-26). Essas diretrizes estabelecem uma formação de caráter específico, o que exige a transformação das licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em música) em licenciaturas em música, processo

¹ Conforme consulta ao site da UFMA, em 4 de fevereiro de 2007 (<http://www.ufma.br/graduacao>).

² Enfrentando inúmeros entraves burocráticos, a versão elaborada pela Comissão de Especialistas em Ensino de Música e enviada ao CNE pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, datada de junho de 1999, somente se converteu em resolução devidamente aprovada em 2004 (Brasil, 2004).

³ Os termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, aprovados em 1973, são o Parecer CFE nº 1284/73 e a Resolução CFE nº 23/73 (Brasil, 1982, p. 33-41). Para uma discussão mais aprofundada sobre a música e a implantação da Educação Artística, ver Penna (2004a, p. 20-22).

⁴ Quanto à prática pedagógica, ver o Parecer CFE nº 540/77 (Brasil, 1982, p. 11-13).

⁵ Lei 9.394/96 – Art. 26, parágrafo 2º (Brasil, 1999, p. 45).

⁶ Embora nem o RCNEI, nem os PCN tenham formalmente um caráter obrigatório. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 03/97, “os PCN [para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental] resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem em uma proposição pedagógica, *sem caráter obrigatório*, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas” (Brasil, 1997a, grifo nosso). Os volumes posteriores dos PCN não foram mais submetidos à apreciação do CNE.

que já está ocorrendo em diversas universidades.

Com este rápido panorama histórico, evidencia-se por que a licenciatura em música é a formação que nossa área tem defendido e construído em um árduo processo, configurando a formação ideal para o educador musical.

Para ensinar, não basta tocar?

Mesmo em regiões onde há a licenciatura como opção, muitas vezes bacharéis, ou mesmo músicos com as mais variadas formações, atuam como educadores musicais. É o caso, por exemplo, dos projetos sociais envolvendo música, promovidos pela Prefeitura de Porto Alegre, que, como mostra Almeida (2005a, p. 107), contratam músicos, sem exigência de formação acadêmica. Isso parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente, como expressa o ditado popular “quem não sabe ensina”. Em nossa área, tal preceito se converte em “quem não toca ensina”, que carrega a lógica de que, para ensinar, basta tocar. Dominante em muitos contextos, essa lógica implica que, por exemplo, implantar o ensino de música nas escolas significaria “expandir um campo de trabalho efetivo para milhares de músicos”.⁷ Para que uma licenciatura em música, então?

Sem dúvida, a idéia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “virtuosismo”. Presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios a bacharelados e pós-graduações –, este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana.

Consideremos que esse modelo tradicional pode formar bem instrumentistas – de instrumentos

tradicionais, com ênfase na prática solista, em busca do virtuosismo. E consideremos ainda que esses instrumentistas podem formar outros instrumentistas – ensinando como foram ensinados e reproduzindo o modelo de música, de fazer musical e de ensino. Mas qual o alcance dessas práticas pedagógicas? Enquanto isso, diferenciadas manifestações musicais têm intensa presença na vida cotidiana do mundo contemporâneo, onde cumprem diferentes funções significativas, constituindo um imenso e diversificado patrimônio musical. E na escola de educação básica? A educação musical das crianças e jovens é apenas “informal”?

Como discutimos acima, atualmente a música integra potencialmente os currículos dos diversos níveis da educação básica – e particularmente a área de conhecimento Arte, nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos fundamental e médio (Brasil, 1997b, 1998a, 1999) –, embora não haja, em nível nacional, garantias formais para a obrigatoriedade do ensino de música, em sua especificidade. A realização efetiva desse potencial depende, portanto, de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente na prática escolar, nos diversos espaços possíveis.⁸

Assim, uma resposta provisória para a pergunta acima formulada é: uma licenciatura em música é necessária para ocupar esse espaço potencial, para que possamos garantir uma presença maior – e mais efetiva – de educadores musicais nas escolas regulares de educação básica. Mas não basta mandar para lá quem toca?

Quem toca – tendo se formado pelo modelo tradicional de ensino – provavelmente vai ensinar como foi ensinado, o que pode funcionar bem em uma escola especializada, mas não em uma sala de aula da educação básica, com seus desafios próprios:

- Como lidar com condições de trabalho tão diversas daquelas da escola de música, com seu piano, quadro pautado e poucos alunos por turma?
- Como lidar com diferentes vivências musicais e, por conseguinte, com as distintas músicas que os alunos podem levar para a sala de aula?

⁷ Palavras do ex-senador Roberto Saturnino (PT-RJ), na justificativa do “projeto de lei [de sua autoria] que institui, no ensino das Artes, a obrigatoriedade das disciplinas de Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas em todas as etapas e modalidades da educação básica”. (*Informativo Eletrônico da Abem*, n. 25, fev. 2007).

⁸ Para uma discussão mais extensa e aprofundada a respeito, ver Penna (2004a, 2004b).

- Como lidar com as diferentes expectativas com relação à aula de música?

Esses desafios exigem novas reflexões e uma outra formação,⁹ com base em uma concepção de música bastante ampla para ultrapassar a histórica dicotomia entre música popular e música erudita (cf. Penna, 1999). Insistimos na questão da educação básica, por entender ser esse o espaço em que o ensino de música pode ter um maior alcance social, atuando efetivamente para a democratização no acesso à arte e à música.¹⁰ No entanto, são múltiplos os espaços de atuação para o educador musical, pela diversidade de contextos educativos, escolares ou extra-escolares, incluindo os projetos sociais e as escolas especializadas em música, como discutido por diversos autores (cf. p. ex., Del-Ben, 2003). Isso já se evidencia como meta na maioria dos projetos pedagógicos das licenciaturas em música que se orientam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Assim, por exemplo, é descrito o perfil do profissional que o curso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) pretende formar:

O egresso do curso de Licenciatura em Música da UFPB – Habilitação em Educação Musical e Habilitação em Instrumento/Canto – será essencialmente um professor de música, estando apto a atuar em escolas de educação básica, escolas especializadas da área, atividades de ensino não-formal e demais contextos de ensino e aprendizagem da música. [...] Além da docência, o licenciado em Música poderá exercer atividades como músico, pesquisador, agente cultural e outras especificidades do campo da música.¹¹ (Queiroz; Marinho, 2005, p. 86).

Uma licenciatura em música é necessária, portanto, porque não basta tocar.

Licenciaturas em música: propostas curriculares

Mas também se toca nas licenciaturas em música. Nos currículos baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, domina-se consistentemente a linguagem musical, pois essas diretrizes prevêm que os conteúdos específicos devem abranger “os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência” (Resolução CNE nº 2/2004 – Art. 5º, inciso II).

Analisamos, aqui, as propostas curriculares de três licenciaturas em música – da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2003), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2006) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2005)¹² – que, tomando como base as referidas Diretrizes, substituíram as Licenciaturas em Educação Artística/Habilitação Música, anteriormente vigentes. A licenciatura em música da UFRJ não confere habilitações específicas, apesar de o aluno se dedicar a um mesmo instrumento (ou canto) ao longo do curso; por sua vez, a licenciatura da UFU oferece habilitações em Instrumento ou Canto, enquanto a da UFPB apresenta, além destas, a opção da habilitação em Educação Musical. Essa habilitação está “centrada na formação de professores de música para atuação nos contextos mais amplos da área, enquanto a outra tem como foco a formação do professor de instrumento ou de canto” (Queiroz; Marinho, 2005, p. 85). Tais diferenças evidenciam a flexibilidade necessária para atender ao perfil profissional desejado por cada unidade formadora, como aponta Bellochio (2003, p. 23), pois a UFU procura considerar as especificidades do estado de Minas Gerais, que conta com 12 conservatórios públicos estaduais.

Essas três licenciaturas incluem em seu currículo uma disciplina específica de instrumento ou canto, por sete ou oito períodos,¹³ com caráter obri-

⁹ São diversas as dificuldades que cercam a educação musical na escola regular, envolvendo também o contraste entre a cultura escolar, com suas características específicas, e o dinamismo das experiências musicais cotidianas, como vem sendo apontado por diversos autores (cf. Arroyo, 2006). Sendo assim, tais questões não se esgotam na discussão da formação do professor, embora essa seja essencial, inclusive para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de crítica, indispensáveis para a renovação da própria cultura escolar.

¹⁰ Temos tratado dessa questão em inúmeros trabalhos, e consideramos o compromisso com a educação básica como um dos maiores desafios de nossa área. Ver, entre outros, Penna (2002).

¹¹ No mesmo sentido, ver o *Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFU* (UFU, 2006). Ver ainda Almeida (2005b, p. 55), que defende a necessidade de formação específica para quem atua com música em projetos sociais.

¹² O projeto político-pedagógico da licenciatura em música da UFRJ, implantada em 2003, foi elaborado por uma comissão formada pelos professores: Afonso Carlos B. de Oliveira, Sara Cohen, Sheila Zagury e Vanda L. Bellard Freire. Por sua vez, o projeto do curso da UFPB, implantado em 2005, foi elaborado por Luis Ricardo Silva Queiroz e Vanildo Mousinho Marinho. O projeto pedagógico do curso da UFU foi elaborado coletivamente.

¹³ Na UFU, são sete períodos de Prática Instrumental, além das disciplinas correlatas de Técnica Instrumental ou Vocal e de Literatura do Instrumento ou do Canto, conforme a habilitação. Nas demais licenciaturas, são oito períodos de Instrumento ou Canto, sendo que, na UFPB, a carga horária dessas disciplinas é maior na Habilitação em Instrumento/Canto do que na Habilitação em Educação Musical.

gatório, de modo a reforçar a vivência e o domínio da linguagem musical, o que envolve experienciá-la significativamente de diferentes maneiras. Logo, na licenciatura em música também se toca, embora sem o mito do virtuosismo, que ainda permanece como uma meta ideal na maioria dos bacharelados. Uma disciplina de instrumento, na formação do educador, envolve diferentes músicas e práticas (instrumentos não tradicionais, conjuntos com diversas formações, etc.). Articulado ao fazer musical (através do canto ou instrumento), é promovido, em todas as licenciaturas analisadas, um sólido domínio de conteúdos específicos – “que particularizam e dão consistência à área de Música” (Resolução CNE nº 2/2004 – Art. 5º, inciso II) – através de disciplinas (em diversos níveis) voltadas para a percepção, linguagem e estruturação musical, história da música e apreciação.

Se não basta tocar, uma licenciatura deve ser muito mais, formando um profissional capaz de assumir – e responder produtivamente ao:

- Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos.
- Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno.
- Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social.

Para tanto, a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. Pois, como indica Del-Ben (2003, p. 31), “Para ensinar música [...] não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro.”

Nesse sentido, as três licenciaturas analisadas incluem em seu currículo disciplinas voltadas para a metodologia de ensino da música, acompanhando toda a formação do educador, nos seus vários níveis, de modo a contemplar progressivamente as diversas possibilidades de atuação profissional, os diferentes contextos escolares ou extra-escolares, com suas exigências próprias, que se refletem em termos de propostas metodológicas. Na licenciatura em música da UFRJ, trata-se da disciplina Metodologia do Ensino da Música I a VIII (articulada ao Estágio Supervisionado); no currículo da UFPE,

é obrigatória a disciplina Metodologia do Ensino da Música I a IV, complementada, na Habilitação em Educação Musical, por Processos Pedagógicos em Educação Musical I a IV, e na Habilitação Instrumento ou Canto, por Metodologia do Ensino do Instrumento/Canto I a IV. Já na licenciatura da UFU, as disciplinas Formação do Profissional da Música; Metodologia do Ensino e Aprendizagem Musicais I a III; Psicologia do Desenvolvimento Musical, Metodologia do Ensino e Aprendizagem Musical em Canto ou Instrumento I e II, do Núcleo de Formação Pedagógica, articulam-se ao Projeto Integrado de Prática Educativa (Pipe) – “componente curricular integrador dos estudos desenvolvidos sobre temas pedagógicos e sua contextualização nos diferentes espaços educativos” (UFU, 2006) – e ao Estágio, que respondem pela dimensão da prática pedagógica.

Não se pode esquecer que, como diz Guarnieri (2000, p. 9), “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.” Daí o importante papel do estágio supervisionado em todas as licenciaturas, em qualquer área do conhecimento. Além do estágio, a ser realizado em escola de educação básica a partir do início da segunda metade do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica prevêm que a prática deve estar presente desde o início do curso, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, permeando toda a formação do educador, e não se limitando às disciplinas pedagógicas – Resolução CNE-CP 1/2002, Art. 12, parágrafos 2º e 3º; Art. 13, parágrafos 1º e 3º (Brasil, 2002).

Assim, a concepção da licenciatura como espaço por excelência para a formação do professor, expressa nessas diretrizes específicas, diferencia-se do antigo modelo “bacharelado mais complementação”, que separava, em momentos estanques, o domínio do conteúdo específico e as questões pedagógicas. Combinando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e as destinadas à Formação de Professores da Educação Básica, resulta como fundamental a articulação, ao longo da licenciatura em música, da perspectiva pedagógica com o domínio da linguagem musical, pois apenas um desses elementos não é capaz de sustentar a competência de um educador musical. Nesse mesmo sentido, temos defendido um “eixo pedagógico”, cuja função “é servir de espinha dorsal do curso de formação do professor de música [...], dando-lhe unidade na medida em que sustenta a formação do educador, tornada assim um objetivo central e constante” (Penna, 1994, p. 25; cf. tb. Penna

et al., 1995). Nas propostas curriculares dos cursos da UFRJ, UFPB e UFU, as disciplinas voltadas para a metodologia de ensino da música cumprem esse papel, ao lado de outras disciplinas voltadas para questões da educação, estabelecidas com base nas diretrizes específicas para as licenciaturas, acima referidas.

Em muitos contextos, as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de licenciatura tornaram-se objeto de disputa entre as áreas específicas e a educação/pedagogia, cada qual defendendo a sua especificidade, e o resultado muitas vezes dependia das relações de força entre diferentes instâncias acadêmicas de cada instituição de ensino superior (IES). Na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, uma resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão estabelece a base curricular para a formação pedagógica de todos os cursos de licenciatura da instituição, na forma de um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas, além de disciplinar o estágio supervisionado de ensino, a ser desenvolvido em parceria entre o departamento responsável pela formação pedagógica e o departamento responsável pela formação específica (Resolução UFPB/Consepe nº 04/2004, Art. 6º). Essa parceria é sem dúvida essencial, pois não se pode cair na ilusão de abordagens pedagógicas válidas para qualquer tipo de conteúdo, o que se opõe à necessária articulação entre o domínio musical e o enfoque pedagógico. Nesse mesmo sentido, o Parecer CNE-CP 9/2001 indica a necessidade de superar a oposição entre conteudismo e pedagogismo,¹⁴ abordando as “didáticas específicas para os diferentes objetos de ensino da educação básica e para seus conteúdos” (Brasil, 2001, p. 39). Essa é, portanto, uma questão a ser enfrentada em cada IES, buscando-se garantir um adequado equilíbrio na articulação do enfoque pedagógico com os conteúdos específicos.

Apontada por diversos autores como indispensável à formação do professor, essa articulação entre conteúdos musicais e pedagógicos implica o diálogo entre nossa área específica de educação musical e outros campos do saber. Pois, como indica Bellochio (2003, p. 22), “Para ensinar, é preciso que se compreenda a educação e esta em seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos. Para ensinar música, é pre-

ciso que se compreenda música nos constituintes acima apontados.” Assim, é necessário que estejamos atentos, para que o resgate da especificidade dos conhecimentos musicais, nas licenciaturas em música (em oposição às licenciaturas em Educação Artística), não signifique a perda de relações com outras áreas, a excessiva disciplinarização e a ilusão de auto-suficiência, fechando-nos em nossas próprias e exclusivas referências. Como temos muitas vezes defendido, nossa área específica precisa estar em diálogo com outros campos do saber, e a interdisciplinaridade pode e deve integrar e enriquecer a formação do educador musical, através de currículos que estabeleçam pontes de diálogo e de inter-relação (Penna, 2006, p. 40-42). “Não é mais possível a crença de que uma formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional” (Bellochio, 2003, p. 22).

Por outro lado, as três propostas curriculares analisadas estabelecem, para a conclusão do curso, a obrigatoriedade da realização de uma monografia, e também, na UFRJ e UFPB, de uma apresentação musical (recital), sendo que na UFU o aluno pode escolher entre um recital ou uma prova (de prática instrumental). Essa dupla exigência contempla, a nosso ver, a necessidade de um domínio (e experiência) musical articulado à reflexão e à pesquisa, elementos indispensáveis na formação de um professor de música competente e comprometido com o atual momento histórico. Pois a pesquisa – atividade básica para a elaboração da monografia – é fundamental para garantir uma postura crítica e reflexiva, capaz de analisar os desafios de diferentes contextos educativos, de modo a construir alternativas adequadas para a sua atuação docente.

Projetos de pesquisa e de extensão podem, inclusive, contribuir para a articulação entre universidade e comunidade, abrindo espaços para a atuação prática do licenciando em diversos projetos educativos, e ainda para ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico junto aos egressos e professores que já atuam, com o fim de apoiá-los no aprimoramento de sua prática. Pois, afinal, a licenciatura é apenas a formação inicial, sendo que a docência exige uma contínua renovação – o que implica o comprometimento e autonomia do licenciado em conduzir sua formação em processos de aprendizagem contínua, atendendo às necessidades de sua própria prática profissional

¹⁴ “Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – *pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – *conteudismo*, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica.” (Brasil, 2001, p. 21, grifo no original; cf. tb. p. 56).

(Queiroz; Marinho, 2005, p. 86) –, sendo indispensável, para essa renovação, a postura constante de indagação e reflexão, aprendidas com a pesquisa. Nesse sentido, vários autores defendem o compromisso da universidade com programas de formação/ação continuada, até como meio de promover a sua própria renovação enquanto instituição formadora (Bellochio, 2003, p. 23).

Considerações finais

Essa constante busca – através da indagação e reflexão – é também pertinente e necessária para essas “novas” licenciaturas em música, que procuram superar, por um lado, o esvaziamento de conteúdos decorrentes da implantação da Educação Artística e, por outro, a limitação dos bacharelandos com seu foco estritamente musical, que reflete uma extrema disciplinarização e compartimentaliza o saber. As três propostas curriculares analisadas configuram concretizações diferenciadas das indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, que buscam responder às necessidades – e potencialidades – de cada contexto. Todas essas propostas, cada uma em sua particularidade, enfrentam produtivamente o desafio de formar – superando a oposição entre conteúdos musicais e pedagógicos – um educador musical capaz de atuar de modo comprometido em diversos contextos escolares e extra-escolares, refletindo constantemente sobre a própria prática pedagógica e procurando renová-la continuamente.

Essas novas licenciaturas estão, na verdade, em construção. As licenciaturas da UFPB e da UFU receberam suas primeiras turmas no ano letivo de 2006, e estão enfrentando o desafio de colocar em prática as propostas idealizadas. Por sua vez, o projeto de licenciatura da UFRJ, bem concebido e orientado, ao ser colocado em prática em 2004, vem enfrentando dificuldades internas na própria IES, refletindo disputas de interesse.

O fato é que toda construção do novo é difícil, colocando em jogo não apenas romper a inércia e os padrões estabelecidos, mas também enfrentar o desconhecido e criar condições para mudanças que não sejam apenas de nomes e de discursos, mas sim transformações efetivas de práticas, de posturas e de concepções. Uma dificuldade real, apontada por Hentschke (2003, p. 54), é o fato de muitos docentes que atuam nas licenciaturas não terem formação pedagógica – são músicos instrumentistas, regentes, compositores:

Partindo-se do pressuposto de que o novo paradigma de formação de professores prioriza a integração de conteúdos, temos de estar preparados para o fato de que esse novo modelo de formação de professores pode parecer ameaçador para grande parte do corpo docente. Isso porque demanda uma reformulação na nossa maneira de pensar, nos nossos princípios educacionais e até mesmo nas concepções acerca do que consideramos ser um indivíduo musicalmente educado ou um professor de música, capaz de enfrentar um mercado de trabalho mais abrangente.

Uma proposta curricular, afinal, não se resume a uma sequência de disciplinas e suas ementas, mas envolve concepções de música, de educação, assim como do papel político e social da universidade. E tudo isso acontece num espaço e num processo coletivo, o que sem dúvida não é fácil. Que os professores e alunos dos novos cursos de licenciatura em música – onde se toca, mas onde não basta tocar – estejam comprometidos com a busca e a mudança. Só pelo compromisso com a educação e com a busca de caminhos para a democratização no acesso à arte e à música poderemos ocupar com competência e com práticas significativas os possíveis espaços educativos – inclusive a escola regular de educação básica. E somente desse modo poderemos de fato conquistar novos espaços de atuação e alcançar o reconhecimento social do valor da educação musical.

Referências

- ALMEIDA, Cristiane. Oficinas de música: será a formação acadêmica necessária? *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 105-118, 2005a.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. *Revista da Abem*, n. 13, p. 49-55, set. 2005b.
- ARROYO, Margarete. Culturas juvenis - música e escola: o que a literatura problematiza. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA, 16., 2006. *Anais...* Brasília: Anppom, 2006. p. 61-67.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2006.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 set. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Educação artística: leis e pareceres*. Brasília, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 03/97. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0397.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997b. v. 6: Arte.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998a.
- _____. *Referencial curricular nacional de educação infantil: conhecimento de mundo*. Brasília: MEC, 1998b.
- DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.
- GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-23.
- HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da Abem*, n. 8, p. 53-55, mar. 2003.
- PENNA, Maura. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 4/5, p. 15-29, 1994.
- _____. Em questão a concepção de música: os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Santa Maria*, ano 3, v. 2, n. 2, p. 83-87, jun./dez. 1999.
- _____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, n. 7, p. 7-19, set. 2002.
- _____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, n. 10, p. 19-27, mar. 2004a.
- _____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, n. 11, p. 7-16, set. 2004b.
- _____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da Abem*, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.
- PENNA, Maura et al. A questão curricular: por um eixo pedagógico para as licenciaturas em arte. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 143-153.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do projeto político pedagógico da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da Abem*, n. 13, p. 83-92, set. 2005.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música*. João Pessoa, 2005.
- _____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 04/2004*. Estabelece a Base Curricular, para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura. João Pessoa, 2004. Disponível em: <http://www.reitoria.ufpb.br/~sods/consepe/resolu/2004/Rsep042004.htm> Acesso em: 9 fev. 2007
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Escola de Música. *Licenciatura em Música: currículo*. Rio de Janeiro, 2003.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Comus. *Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFU*. Uberlândia, 2006.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 12/03/2007

Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais*

Luciana Del Ben

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
lucianadelben@uol.com.br

Resumo. Este artigo tem como foco os impactos da produção científica da área de educação musical nas políticas e práticas educacionais. Após destacar o papel da Abem na circulação e divulgação da produção científica em educação musical no Brasil, discute condições que influenciam os impactos da produção científica e formas de avaliação de sua relevância. Apresenta, ainda, com base na literatura, estratégias de divulgação científica e de inserção dos resultados de pesquisa em outros âmbitos da sociedade. Conclui apontando para a necessidade de um diálogo continuado entre pesquisadores e demais atores da sociedade para o melhor aproveitamento dos processos e produtos da produção científica em educação musical.

Palavras-chave: produção científica em educação musical, produção científica, impactos educacionais da pesquisa

Abstract. This paper focuses on scientific production in music education and its impacts on educational politics and practices. After emphasizing the important role played by the Brazilian Association of Music Education (Abem) in this area, it discusses the conditions that can influence the impacts of scientific production and ways of assessing its relevance. It also presents, based on the literature, strategies of scientific communication and ways to introduce research results into other layers of society. In conclusion, it points out the need of continuous dialogue between researchers and other actors of society in order to better apply the processes and products of scientific research in music education.

Keywords: scientific production in music education, scientific production, educational research impacts

Este artigo, como seu título indica, tem como foco os impactos da produção científica da área de educação musical nas políticas e práticas educacionais. Esclareço, inicialmente, que trago um ponto de vista específico, pois este texto foi construído a partir de uma “visão de dentro” da ciência, filtrado por minha experiência como editora de um periódico

científico e, principalmente, pela perspectiva da pós-graduação, com a qual tenho estado bastante envolvida nos últimos anos.

Não acredito ser possível tratar desse tema sem destacar o papel da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem). A Abem tem sido a grande responsável pela divulgação e circulação da pro-

* Este artigo toma como base o texto apresentado durante o XV Encontro Anual da Abem, realizado em outubro de 2006, no Fórum 2: Políticas culturais, formação profissional e produção científica em educação musical.

dução científica brasileira em educação musical, tanto por meio dos encontros nacional e regionais – onde pesquisadores, formadores, professores e futuros professores de diversos lugares do país podem partilhar conhecimentos e experiências de ensino e pesquisa – quanto por suas publicações.

Desde a sua fundação, a Abem tem se comprometido com a difusão do conhecimento em educação musical por meio de diferentes tipos de publicações. A qualidade que temos nas publicações atuais – os anais e, principalmente, a *Revista da Abem* – reflete o investimento da associação na busca desse objetivo ao longo dos seus 15 anos de existência. A revista, há alguns anos, vem atendendo aos critérios de qualificação da produção científica (como linha editorial, periodicidade, semestralidade, indexação, entre outros) e, por isso, está classificada como Qualis Nacional A (mais alto nível de periódicos de circulação nacional) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) não só na área de Artes/Música, mas também na área de Educação e na área de História. O número de submissões e de artigos publicados, além da representatividade nacional e institucional de seus autores, sinaliza que, dentre os periódicos científicos brasileiros na área de música, a *Revista da Abem* é o veículo privilegiado de divulgação da produção científica em educação musical no nosso país.

Pela abrangência e qualidade de suas publicações, a Abem também tem sido responsável por alimentar essa produção científica, ao menos no âmbito da pós-graduação. Um exemplo disso é a referência a essas publicações, em maior ou menor número, dependendo da temática, em 17 das 18 dissertações e teses de educação musical defendidas no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a partir de 2001 e publicizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da universidade até o início de agosto de 2006.

Mas qual o impacto da produção científica, divulgada nas publicações da Abem e nas demais publicações que circulam no Brasil, em outros âmbitos da sociedade que não aquele que, prioritariamente, se dedica à divulgação e à produção de conhecimento científico? Quais são as condições que influenciam esse impacto e a avaliação de sua relevância?

Em primeiro lugar, talvez seja preciso definir o que entendemos por impacto. Uma das definições possíveis é apresentada por Flávio Dantas (2004, p. 160), professor da área de medicina da Universidade Federal de Uberlândia: “resultados de pesquisa pro-

duzem impacto quando conseguem mudar comportamentos e atitudes de pessoas ou organizações, que fazem ou deixam de fazer algo em função deles”.

Em segundo, cabe ressaltar que a preocupação com os impactos da produção científica não é exclusiva da área de educação musical, tanto que a Capes incluiu um novo quesito na ficha de avaliação de todos os programas de pós-graduação do país, que é a inserção social. Essa inserção será avaliada, entre outros aspectos, em termos da inserção e impacto regional e/ou nacional de cada programa, que são definidos em termos de impacto cultural, educacional e tecnológico/econômico/social.

Conforme consta na versão 08/2006 da Nova Ficha de Avaliação da Área de Artes/Música (Capes, 2006), o impacto cultural será avaliado pela “formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural e artístico, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e às artes e ao conhecimento nesse campo” e também pela “formação de recursos humanos qualificados para a formação de um público que faça uso dos recursos do conhecimento, da arte e da cultura (Capes, 2006, p. 6).

O impacto educacional, por sua vez, é definido como “contribuição para a melhoria do ensino fundamental, médio, graduação, técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino” (Capes, 2006, p. 6), incluindo livros-textos para a graduação e materiais didáticos para o ensino fundamental e médio.

Finalmente, o impacto tecnológico/econômico/social consiste em “contribuição para o desenvolvimento microrregional, regional e/ou nacional destacando os avanços produtivos gerados, disseminação de técnicas e conhecimentos artísticos e culturais” (Capes, 2006, p. 6).

Esses aspectos já eram considerados nas avaliações anteriores, mas encontravam-se dispersos em outros itens da avaliação. Ao transformá-los em um quesito específico da ficha de avaliação, a Capes sinaliza que a inserção social é um tipo de contribuição relevante a ser dada pelos programas de pós-graduação. Além do mérito acadêmico, onde couber, é preciso avaliar a relevância social da produção científica.

Flávio Dantas (2004), referindo-se especificamente à produção da pós-graduação, sugere alguns indicadores para avaliar essa relevância em diversas áreas do conhecimento, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1: Indicadores para acompanhamento e avaliação da relevância social da produção acadêmica da pós-graduação (Extraída de Dantas, 2004, p. 166).

Questão avaliativa	Indicadores	
	Quantitativos	Qualitativos
Até que ponto a produção acadêmica da pós-graduação está sendo disseminada na sociedade?	Número de citações ou referências ao trabalho/grupo de pesquisadores em reportagens não publicitárias de: Jornais; Revistas e magazines; Rádio; Televisão; e Sítios informativos na Internet, sem fins promocionais ou vinculação com o grupo de pesquisa.	Avaliação do tipo de veículo em que se deu a divulgação, considerando: Alcance: Internacional; Nacional; e Local/Regional; Grau de Influência; e Relevância atribuída à matéria.
Em que medida a produção acadêmica da pós-graduação está contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do Brasil?	Número de: Depósito de patentes; Concessão de patentes: Nacionais; e Internacionais; Produção de equipamentos nacionalizados; Desenvolvimento de novos aplicativos; Contratos de transparência de tecnologia para outras instituições; Licenciamento para outorga do direito de uso ou de exploração de criação protegida; Soluções para maior eficiência em processos de largo uso; Novos projetos de cooperação universidade-empresa [escola]; Consultorias a órgãos governamentais nos temas pesquisados; Desenvolvimento de bases de softwares livres ou protegidos; Novos testes e técnicas psicológicas; Métodos e técnicas inovadoras de aprendizagem; Novos métodos e técnicas na área artística; Material didático e instrucional para uso da comunidade; e Acordos de parcerias com organizações ou segmentos organizados dos usuários e com outras universidades.	Influência comprovada na edição de projetos legislativos; Uso das conclusões ou citação nas políticas públicas; Comprovação de devolução à comunidade informante dos resultados da pesquisa; Acompanhamento sistemático das atividades dos egressos, observando aspectos como liderança de grupos de pesquisa vinculados ao CNPq, abertura de novas linhas de pesquisa, produção acadêmica, entre outros; Expansão da linha de pesquisa original para outros contextos; e Criação de novas linhas de pesquisa ou temas de investigação para atendimento às necessidades nacionais ou regionais de desenvolvimento.

Se tomarmos esses critérios e indicadores como base, embora ainda nos faltem estudos sobre os impactos da pesquisa em educação musical, não tenho dúvidas de que a nossa produção científica está contribuindo para o desenvolvimento cultural, educacional e tecnológico/econômico/social da sociedade.

Por meio dos nossos argumentos cientificamente fundamentados, temos conseguido nos inserir nas articulações políticas e influenciar projetos legislativos. Exemplo disso é que, por nossa produção e atuação, fomos convidados – tanto a Abem como associação quanto seus membros individuais – a participar da Câmara Setorial de Música, do Mi-

nistério da Cultura, implantada em maio de 2005¹ e da Frente Parlamentar para o retorno do ensino de música nas escolas, que culminou num projeto de lei de autoria do senador Saturnino Brito (PLS 00343 / 2006) que propõe a alteração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) no sentido de especificar a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

Também temos publicado livros-textos e materiais didáticos para os diferentes níveis de ensino, muitos deles resultados de pesquisa, os quais têm sido muito bem recebidos por licenciandos e professores. A recente reforma das licenciaturas, incluindo a licenciatura em música, tomou como base uma

¹ Ver: http://www.cultura.gov.br/projetos_especiais/camaras_setoriais/musica/index.php.

série de conclusões de vários estudos na área da educação e, no nosso caso, também da educação musical. Nossos projetos pedagógicos foram inspirados, entre outros fatores, pela produção científica da área. Nossas ações de formação inicial e continuada de professores também têm se orientado por essa produção, incluindo uma compreensão mais profunda: a) dos processos de formação de professores, bem como da profissão e atuação docentes; b) do modo como as pessoas se relacionam com música; c) do modo como aprendem música e se desenvolvem musicalmente; e d) da complexidade da nossa área como campo de conhecimento e de atuação profissional.

Esses são só alguns exemplos do impacto da produção científica em educação musical, e cada um de nós poderia citar outros. Sem dúvida, há muito ainda que fazer, mas acredito que estamos atuando de maneira pedagógica e musicalmente mais responsável (ver Kaiser, 1983 apud Kraemer, 2000, p. 66), pois nossa produção científica, construída ao longo de muitos anos de trabalho de muitas pessoas, tem nos ajudado a “compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar” (Kraemer, 2000, p. 66) práticas educativo-musicais diversas, que são, segundo Kraemer (2000), as tarefas da pedagogia da música – ou da educação musical como campo de conhecimento e de pesquisa e produção científica.

No entanto, no nosso dia-a-dia, ainda enfrentamos o mal-estar de ouvir que, em nossos textos, escrevemos, escrevemos, mas não conseguimos mudar a prática dos professores ou a realidade do ensino de música nas escolas. Pelo menos, parece que não estamos sozinhos, pois esse tipo de crítica também tem sido feito às pesquisas – ou à produção científica – na área de educação.

Alda Judith Alves-Mazzotti, por exemplo, em artigo publicado em 2001, discute a relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. Ela observa que análises e discussões sobre a qualidade da pesquisa em educação no Brasil possuem “uma longa história” (Alves-Mazzotti, 2001, p. 40), com as primeiras publicações datando do início da década de 1970. As avaliações realizadas focalizam tanto os processos de produção das pesquisas – enfatizando aspectos como a primazia do ensino sobre a pesquisa nas universidades e a falta de apoio efetivo das agências de fomento – quanto seus produtos. Entre as deficiências identificadas nas pesquisas produzidas, e que, segundo a autora, persistem ao longo das décadas, encontram-se a “divulgação restrita dos resultados e [o] pouco impacto sobre as práticas” (Alves-Mazzotti, 2001, p. 40).

No contexto internacional, Ben Levin (2004, p. 3), pesquisador de uma universidade canadense, comenta que críticas sobre a relevância ou o valor das pesquisas em educação são comuns em vários países, incluindo Grã-Bretanha, França, Austrália e Estados Unidos. As reclamações, segundo o autor, são familiares: a pesquisa em educação não tem qualidade, não focaliza temas de interesse às pessoas envolvidas na área, apresenta resultados equivocados e não é suficiente ou relevante para orientar políticas e práticas educacionais.

Por que tantas críticas, se conseguimos identificar evidências de impacto, como as que apontei anteriormente? Uma das razões, segundo Levin (2004, p. 4), é que há uma série de questões colocadas pelas políticas e práticas educacionais para as quais a pesquisa oferece pouca orientação. A educação, entre outros aspectos, está interessada em provocar mudanças significativas e duradouras nos modos de pensar e agir das pessoas e, como pesquisadores, ainda não sabemos como garantir isso, seja nas escolas ou em outros contextos sociais. Elaboração e concretização de políticas educacionais também envolvem decisões em termos de uso dos recursos disponíveis, e a pesquisa, frequentemente, tem pouco a dizer sobre quais seriam as decisões mais adequadas. As pessoas também podem ter suas próprias concepções sobre como a educação deveria ser e podem se frustrar quando os resultados de pesquisa não corroboram essas concepções.

É possível, também, que essas críticas se fundamentem na idéia de que deveria haver uma linha direta entre a pesquisa em educação e as políticas e práticas educacionais, de tal modo que os resultados de pesquisa indicassem, sem ambigüidades, o que governos, educadores e aprendizes deveriam fazer (Levin, 2004, p. 4). Desconsidera-se, nesse caso, que “o conhecimento do que fazer não se traduz diretamente em política ou prática porque essas últimas são configuradas tanto, ou mais, por considerações sociais, culturais e políticas quanto por determinados tipos de conhecimento formal” (Levin, 2004, p. 4, tradução minha).

Além disso, o impacto da produção científica nem sempre resulta do contato direto entre pesquisador e usuários potenciais, como governos e professores. A disseminação dos resultados e possíveis contribuições da pesquisa científica à sociedade, de modo mais amplo, é feita, principalmente, por agentes intermediários, como os vários meios de comunicação, lobistas e grupos de interesse, divulgadores científicos, fundações e organizações, que, a partir de suas próprias crenças, expectativas,

interesses, experiências e saberes, “atuam no conjunto de usuários representados por políticos, assessores governamentais, líderes de opinião, profissionais e clientes [e instituições as mais diversas], e em interação com o contexto social mais amplo” (Dantas, 2004, p. 160).

Os usuários, por sua vez, também filtram as informações disseminadas a partir de suas próprias crenças, expectativas, interesses, experiências e saberes. A pesquisa irá afetar seus modos de pensar e agir somente se “eles se convencerem de que as idéias ou práticas sugeridas irão, de fato, melhorar seu trabalho ou suas vidas de alguma forma” (Levin, 2004, p. 5, tradução minha).

Para Levin, (2004, p. 6), o reconhecimento das dimensões sociais e políticas envolvidas no impacto potencial das pesquisas, bem como dos agentes mediadores desse impacto, abre novas possibilidades aos pesquisadores, pois sugere que o impacto pode acontecer justamente por meio dessas mesmas forças sociais e políticas. Precisamos construir “pontes entre a comunidade científica e a comunidade de usuários, mediados por diversos outros agentes” (Dantas, 2004, p. 169), aumentando a capacidade das pessoas de se beneficiar da pesquisa (Levin, 2004, p. 10).

É preciso que um número maior de pessoas, representantes de diferentes setores da sociedade, também possa se aproximar da pesquisa e dos conhecimentos por ela gerados. Um dos caminhos que poderiam nos ajudar nessa aproximação é a inserção da pesquisa na formação inicial e continuada de professores que atuam na área de música: a idéia do professor-pesquisador, que vem se consolidando ao longo dos anos na nossa área.

Precisamos, também, tornar mais acessíveis nossos relatos acerca daquilo que produzimos e de como produzimos conhecimento por meio da pesquisa, buscar novas formas de “contar” nossas pesquisas, de relatar e divulgar nossos achados e seus impactos (Bastian, 2000; Upitis, 1999). Upitis (1999) sugere que, ao apresentarmos nossos resultados de pesquisa, busquemos “contar histórias” mais atraentes e significativas para as audiências com as quais falamos ou para as quais pretendemos falar. Sem perder o rigor científico, precisamos aprender a divulgar nossos trabalhos, a escrever e a falar em diferentes formatos e para públicos diversos, através de jornais, rádios, revistas, redes de televisão, Internet, boletins escolares, entre outros, e não apenas de periódicos científicos. É necessário ampliar-mos os veículos de circulação de nossa produção e, sem dúvida, a Internet, os periódicos e livros eletrô-

nicos e o acesso livre a essas informações nos abrem muitas possibilidades.

A tarefa parece ser a de transformar ou traduzir textos acadêmicos em textos de divulgação científica, textos didáticos e textos políticos. Em relação à divulgação científica, Levin (2004), mais uma vez, apresenta exemplos que podem ser inspiradores: um deles é a fundação do Centro de Política e Prática Informada por Evidência, da Universidade de Londres, Inglaterra. O centro faz “sínteses de pesquisa em áreas selecionadas com um forte foco sobre as implicações para a prática”; os usuários se envolvem de várias formas: “escolhendo os tópicos para síntese, participando das revisões e preparando os relatórios que se direcionam a audiências específicas como professores ou administradores escolares” (Levin, 2004, p. 12, tradução minha). Outro exemplo, também da Inglaterra, é a Rede de Construção de Capacidade em Pesquisa, onde professores e jornalistas reescrevem e resumem artigos científicos que, depois, são disponibilizados gratuitamente em um *website* (Levin, 2004, p. 12).

As estratégias de divulgação científica citadas por Levin (2004) sinalizam a idéia de parceria e cooperação entre pesquisadores e diferentes usuários e, por isso, parecem ir ao encontro da concepção de Vogt (2006). Para Vogt (2006), a divulgação científica – ou comunicação científica, como prefere o autor – não pode ser reduzida a mera transferência ou transmissão de conhecimento. Essa redução “não apenas é uma ilusão, mas freqüentemente produz o contrário da intenção inicial: aproximar, compartilhar e estimular” (Vogt, 2006, p. 22).

Há que se superar, portanto, a concepção de divulgação ou comunicação pública da ciência como estratégia para superar o chamado déficit de conhecimento por parte de pessoas externas à comunidade científica (talvez melhor fosse pensar em comunidades científicas). Sob essa perspectiva, uma vez superado o déficit, todas as coisas seriam melhores, o que quer que isso signifique, como lembra Lewenstein (2003, p. 2). É preciso ter em mente que divulgar ou comunicar são ações que envolvem interação entre pessoas. Isso porque, conforme afirma Vogt (2006, p. 23),

em toda relação humana notamos a interação de pelo menos duas vontades. No entanto, não é porque uma delas esteja talvez animada por excelentes intenções, por exemplo, a transmissão de conhecimentos, que a outra se abandona como uma esponja sedenta, ávida por desfazer-se de suas representações preexistentes, seus medos ou seus repúdios. [...] O conhecimento particular e subjetivo que cada um amalha a respeito do mundo representa algo íntimo e essencial. Independentemente de seu valor em si, supor que seja

possível transformá-lo com a varinha de condão da comunicação, com o pretexto de que as ciências modernas são as únicas dotadas de validade de explicação e poder, é consequência de uma ilusão totalitária e perigosa, além do mais ineficaz!

Lévy-Leblon (2006) parece complementar as afirmações de Vogt (2006) ao defender a necessidade de superarmos a divisão da humanidade “em público leigo ‘ignorante’, de um lado, e ‘nós’, os sábios cientistas, de outro” (Lévy-Leblon, 2006, p. 32). Conforme argumenta,

uma das principais características do nosso tempo é justamente o fato de que essa dicotomia deixou de existir. Nós, cientistas, não somos basicamente diferentes do público, salvo no campo bem delimitado da nossa especialização. [...] Devemos abandonar essa representação equivocada da realidade, legado da divisão que se fazia, no século XIX, entre os cientistas, detentores de um conhecimento geral e universal, e o público ignorante e indiferenciado ao qual era preciso transmitir o conhecimento. Está mais do que na hora de nós, cientistas, mostrarmos um pouco mais de modéstia e admitirmos que nosso conhecimento é na realidade muito limitado. (Lévy-Leblon, 2006, p. 32).

Por isso, para esse autor,

o objetivo da divulgação científica não pode mais ser pensado em termos de transmissão de conhecimento científico dos especialistas para os leigos; ao contrário, seu objetivo deve ser trabalhar para que todos os membros da nossa sociedade passem a ter uma melhor compreensão, não só dos resultados da pesquisa científica, mas da própria natureza da atividade científica. A perspectiva mais distante, ainda que neste momento possa parecer utópica, é mudar a ciência de forma que ela possa finalmente diluir-se na democracia. (Lévy-Leblon, 2006, p. 43).

No sentido dado por Lévy-Leblon (2006), outra possibilidade de tornar processos e resultados de pesquisa mais acessíveis seria investir na produção de textos por nossos próprios alunos, como tem feito a Profa. Jusamara Souza no curso de licenciatura em música da UFRGS. Esses textos, escritos a partir da perspectiva de futuros professores de música, assumem um caráter didático, pois poderão ser utilizados com/por outros licenciandos e professores em serviço. Cito também como exemplo o livro *Hip Hop: da Rua para a Escola* (Souza; Fialho; Araldi, 2005), onde, dito de modo bastante sintético – e, talvez, também simplista – duas pesquisas das autoras foram reorganizadas no formato de livro com vistas à sua divulgação, para além da universidade, nas escolas e comunidades.

Os textos políticos, esses me parecem os mais difíceis. Talvez porque tenham um caráter mais propositivo e de persuasão. Em todo caso, vale o alerta de Wayne Bowman (2005, p. 126), filósofo da educação musical: devemos evitar o perigo potencial de fazer promessas que não poderemos cumprir;

e o perigo ainda maior de nos comprometer com coisas que seríamos capazes de cumprir, mas que não deveríamos cumprir.

Se, por um lado, devemos nos empenhar para melhor comunicar os processos e produtos de nossas pesquisas visando à ampliação de seus impactos em diversos âmbitos da sociedade, por outro, há que se considerar que ainda existem fatores organizacionais e institucionais que podem dificultar esse empreendimento, como salientam Jacobson, Butterill e Goering (2004). Entre esses fatores, encontra-se o fato de que atividades de divulgação científica ainda não são amplamente aceitas como formas legítimas de produção acadêmica, não sendo, portanto, priorizadas, seja individualmente, pelos pesquisadores, seja coletivamente, pelas universidades ou sistemas universitários. Em função dessa pouca valorização, faltam recursos, infra-estrutura, financiamento e profissionais especializados para esse tipo de atividade, que também é pouco considerado para fins de progressão em termos de cargos ou funções acadêmicas dos pesquisadores. Esse quadro aponta para a necessidade de motivação e comprometimento não somente em nível individual, mas, sobretudo, em nível organizacional (Jacobson; Butterill; Goering, 2004).

Diante disso, talvez pudéssemos ampliar nossas ações no âmbito da própria produção científica, já que também é tarefa da pesquisa refletir sobre sua divulgação e seus impactos (ver Bastian, 2000). Seguindo o exemplo do que faz a área de educação no Brasil, poderíamos investir mais em trabalhos de revisão, estudos sobre o “estado da arte” do conhecimento produzido e de seus impactos na sociedade em relação a temas específicos. Ao definir onde nos situamos em relação a esses temas, poderemos fazer um balanço daquilo que já investigamos e do que ainda podemos e precisamos investigar. Isso poderia também significar um “retorno reflexivo” (Jurdant, 2006, p. 48) da pesquisa sobre si mesma, onde teríamos a oportunidade de questionar nossas visões de mundo, nossos referenciais teórico-metodológicos e nossa capacidade de problematizar as realidades (ver Jurdant, 2006).

Outra possibilidade seria transformar a avaliação do impacto da produção científica, algo que ainda é pouco estudado (Dantas, 2004), em temática de pesquisa, contribuindo para a elaboração de critérios e indicadores de avaliação, para a identificação de possíveis áreas (ou âmbitos de atuação) problemáticas ou deficitárias e para a definição de estratégias de ação coletiva.

Finalizando, cabe ressaltar que nem todas as

áreas do conhecimento e nem todas as linhas de pesquisa são passíveis de serem avaliadas a partir de critérios de relevância social ou impacto educacional, cultural e tecnológico/econômico/social. Pensar na relevância social da produção científica não implica abandonar os trabalhos especulativos, conceituais ou teóricos e, menos ainda, em dizer que toda pesquisa deve intervir ou interferir nas práticas de educação musical.

Conforme alerta Bernadete A. Gatti, em artigo que discute as “implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo” (Gatti, 2001, p.65), a tendência “ao imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa” e uma forte preocupação com a “aplicabilidade direta e imediata das conclusões” (Gatti, 2001, p. 70) devem ser tratadas com cautela, pois não implicam, necessariamente, benefícios à pesquisa e à produção científica na área da educação. Ao contrário, parecem sugerir uma “maneira um tanto simplista” de encarar “a relação pesquisa-ação-mudança” (Gatti, 2001, p. 70). Embora isso não signifique defender que os problemas educacionais cotidianos sejam desconsiderados pela pesquisa educacional, para a autora,

a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas. (Gatti, 2001, p. 70).

Crítérios de relevância social também não devem ser confundidos com “ações de assistencialismo e prestação de serviço” (Dantas, 2004, p. 169-170). Mas precisamos estar atentos, principalmente numa área como a nossa, para, além de pesquisas teóricas, produzir conhecimento que seja, ao mesmo tempo, “cientificamente válido e socialmente útil” (Dantas, 2004, p. 170), em alguns casos, passando a assumir, em outros, exercitando a meta política de aliar rigor científico e relevância social.

Para tanto, é fundamental o diálogo contínuo entre pesquisadores e demais atores da sociedade, “selando um pacto de mútuo respeito e apoio” para o melhor aproveitamento dos processos e produtos de nossas pesquisas (Dantas, 2004, p. 170). Espero que este artigo, construído com base em critérios científicos, possa, de alguma forma, ter algum impacto sobre nossas reflexões e, quem sabe, nossas ações em direção a esse diálogo.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 76-106, 2000.
- BOWMAN, Wayne. To what question(s) is music education advocacy the answer? *International Journal of Music Education*, v. 23, n. 2, p. 125-129, Aug. 2005.
- CAPEs. Avaliação dos Programas de Pós-Graduação. Ficha de Avaliação do Programa. Nova Ficha de Avaliação. Programas/Cursos Acadêmicos. Versão 08/2006 Artes/Música. 2006, p. 1-6.
- DANTAS, Flávio. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali)ação. *R.B.P.G.*, v. 1, n. 2, p. 160-172, nov. 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/160_172_responsabilidadesocial_posgraduacao_brasil.pdf>. Acesso em: 14 out. 2006.
- GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- JACOBSON, Nora; BUTTERILL, Dale; GOERING, Paula. Organizational factors that influence university-based researchers' engagement in knowledge transfer activities. *Science Communication*, v. 5, n. 3, p. 246-259, march 2004. Disponível em: <<http://scx.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/3/246>>. Acesso em: 2 fev. 2007.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, ano 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.
- JURDANT, Baudouin. Falar a ciência? In: VOGT, Carlos. (Org.). *Cultura científica: desafios*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006. p. 44-55.
- LEVIN, Ben. Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, v. 12, n. 56, 2004. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56/>>. Acesso em: 14 out. 2006.
- LÉVY-LEBLON, Jean-Marc. Cultura científica: impossível e necessária. In: VOGT, Carlos. (Org.). *Cultura científica: desafios*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006. p. 28-43.
- LEWENSTEIN, B. V. *Models of public communication of science and technology*, 2003. Disponível em: <<http://communityrisks.cornell.edu/BackgroundMaterials/Lewenstein2003.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2007.
- PLS 00343 / 2006. Projeto de Lei do Senado nº 343, de 2006. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/getHTML.asp?t=9090>>. Acesso em: 8 fev. 2007.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. *Hip Hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005. (Coleção Músicas).

UPITIS, Rena. Artistic approach to research. *Music Education Research*, v. 1, n. 2, p. 219-226, 1999.

VOGT, Carlos. Introdução. Ciência, comunicação e cultura científica. In: VOGT, Carlos. (Org.). *Cultura científica: desafios*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006. p. 18-26.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 12/03/2007

Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia

Juliane Aparecida Ribeiro Diniz

Faculdade Alfredo Nasser (Unifan)
julianeard@gmail.com

Ilza Zenker Leme Joly

Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)
zenker@power.ufscar.br

Resumo. O presente artigo explicita resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi caracterizar a formação musical de três pedagogas, destacando a importância da música no curso de Pedagogia. A metodologia da investigação abordou o levantamento de referencial teórico que subsidiasse a temática, priorizou a coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas e utilizou o método analítico descritivo para exposição das informações coletadas. A revisão bibliográfica do estudo abordou a temática da formação dos professores na atualidade e da formação musical dos professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental. Os dados do estudo foram organizados e discutidos a partir de cinco focos analíticos: formação artístico-musical na fase do pré-treino; formação musical específica; formação musical inicial; formação pedagógico-musical complementar; iniciação à docência. A interpretação desses dados vislumbrou que a formação musical inicial é apenas uma fase do percurso formativo, a qual fornece bases teóricas e metodológicas necessárias para as professoras começarem a ensinar e buscarem a formação musical permanente e contínua.

Palavras-chave: educação musical, formação de professores, formação musical de pedagogos

Abstract. This article explains a research that the main objective was to show the musical studies of three pedagogical teachers. It shows the importance of music in the Pedagogical course. The bibliographic research was the methodology used in this research. The priority was to collect the data by interviews semi-structured and the descriptive analytical method to expose the collected information. The bibliographic review was to show the studies background of the teachers nowadays, and the musical studies that the teachers teach for the elementary schools. Five analytical focuses were organized to discuss: artistic-musical formation in the pre-training phase; specific musical formation; initial musical formation; complementary pedagogical-musical formation; teaching initiation. The interpretation of the data showed that the initial musical background is only a phase of the learning road. It supports the theoretical methodological bases that are necessary to the teachers to start teaching and seeking the lasting and continuous musical background.

Keywords: musical education, teachers' formation, teachers' musical formation

Introdução

Pesquisas que abordam a temática da formação musical dos professores que atuam nas séries

iniciais do ensino fundamental e na Educação Infantil¹ têm sido freqüentes no momento, principalmente

¹ Tais educadores são formados por "cursos de Pedagogia que preparam o pedagogo para atuar na educação infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental", os quais agem "na escola como professor [es] de todas as áreas do conhecimento escolar" e são também chamados de professores ou regentes de classe, alfabetizadores, polivalentes, generalistas, unidocentes ou multidisciplinares (Figueiredo, 2001, p. 1).

após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), que instituiu o ensino de Arte como obrigatório nos diversos níveis da educação básica² nas quatro modalidades artísticas: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais.³ Dentre essas investigações tomamos como referência teórica Bellochio (2000, 2001, 2003, 2004), Coelho de Souza (1998, 2002, 2003, 2004), Figueiredo (2001, 2003, 2004, 2005) e Joly (1998).

Dessa forma, com o intuito de contribuir com esta linha de discussões realizamos uma pesquisa⁴ cujos objetivos foram caracterizar e discutir a formação musical de três professoras licenciadas em Pedagogia, destacando o papel e a importância da etapa inicial (curso de graduação) dentro deste percurso formativo profissional docente.

Tal investigação justificou-se pela necessidade de estudos que verifiquem como tem sido a formação musical destes educadores frente às mudanças educacionais propostas pela Lei 9394/96, tendo em vista ser estes os docentes que respondem pela prática musical escolar das crianças nos anos iniciais da escolarização.

Acreditamos que os cursos de formação inicial têm dado pouca ênfase ao desenvolvimento específico das habilidades musicais de seus alunos e que a concepção que ainda prevalece é a polivalente, na qual em apenas uma disciplina, um único professor trabalha o conteúdo de todas as quatro linguagens artísticas: música, teatro, artes visuais e dança. Essa afirmação vai ao encontro das pesquisas de Figueiredo (2001, 2003, 2004), as quais afirmam que “as artes continuam marginalizadas nos currículos” destes cursos (Figueiredo, 2004, p. 3472) e que pouca coisa mudou com relação ao ensino delas nos cursos de Pedagogia após a aprovação dos documentos normativos vigentes a partir de 1996.⁵

A proposta metodológica desta pesquisa situou-se no âmbito da abordagem qualitativa, focalizando a pesquisa bibliográfica e a documental, priori-

zando a coleta de dados por intermédio de entrevistas semi-estruturadas e assumindo o método analítico descritivo para apresentação e discussão das informações coletadas.

Embasamento teórico

A revisão bibliográfica do presente estudo enfatizou dois assuntos: concepções sobre a formação dos professores na atualidade e a formação musical dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

A formação dos professores, segundo Mizukami et al. (2002), até cerca de duas décadas era embasada no modelo da *racionalidade técnica*, no qual o processo de formação apoiava-se na idéia de se acumular conhecimentos teóricos (conteúdos) e técnicos (metodológicos) para uma aplicação futura na prática pedagógica sem questionamentos ou reflexões. Ou seja, formava-se um professor para executar procedimentos de conteúdos e currículos predeterminados, considerando a carreira docente como “desprovida” de subjetividade.

Desse modo, a formação dos docentes era vista como momentos formais (escolarizados), tanto em nível médio quanto superior, e a prática pedagógica cotidiana pouco considerada como fonte de conhecimento, mas sim como um *locus* onde os princípios instrumentais aprendidos nas instituições formativas são aplicados na resolução de problemas educacionais.

Sendo assim, a formação inicial⁶ era vista como um momento de excelência da formação profissional, um guia de normas e técnicas científicas para a prática futura e a formação continuada entendida como “atualização, aperfeiçoamento, capacitação ou reciclagem”, desvinculada da realidade escolar.

Porém, nas últimas décadas, como mostram Mizukami et al. (2002), esse modelo da racionalidade técnica tem sido questionado – embora ainda não superado – e em seu lugar tem-se defendido o

² A educação básica é composta pela educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental (antigas 1ª à 8ª séries); ensino médio; educação de jovens e adultos; educação profissional (Brasil, 1996).

³ Este termo engloba: pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial, fotografia, artes gráficas, televisão, vídeo, computação, performance e cinema (Brasil, 1997, p. 61).

⁴ Para maiores detalhes, consulte Diniz (2005).

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96); Parâmetros Curriculares Nacionais; Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil; Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; dentre outros.

⁶ A formação inicial no presente trabalho corresponde ao curso de licenciatura em Pedagogia, parte integrante de um processo total de formação docente e desenvolvimento profissional (Mizukami et al., 2002).

paradigma da *racionalidade prática*⁷ na formação dos professores. Nesse modelo a formação é vista como um *continuum* de aprendizagem, como um processo de longo prazo e permanente, o qual não começa com e nem se encerra ao término do curso de graduação, em que a teoria e a prática se entrelaçam e se complementam numa relação recíproca e dialógica, sendo o professor sujeito ativo do seu desenvolvimento profissional.

Os saberes advindos da prática e da experiência docente passam a ser considerados importantes para a formação dos educadores, bem como as inúmeras relações interpessoais e profissionais estabelecidas, as experiências cotidianas e o ambiente familiar. Enfim, considera-se nesta formação os “saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola” (Mizukami et al., 2002, p. 31).

Comungando desses princípios, a literatura sobre a formação de professores define algumas etapas ou níveis ao longo do exercício da docência, os quais se iniciam antes mesmo da formação inicial (FI) e permeiam toda a vida profissional. Essas etapas, segundo Feiman (apud Marcelo García, 1999, p. 25), são: fase do pré-treino; fase da formação inicial; fase de iniciação à docência; fase de formação permanente.

A *fase do pré-treino* é definida como o período em que estão presentes todas as experiências prévias ao ingresso do educador em seu curso de FI, geralmente adquiridas enquanto ainda era discente, por meio de modelos adotados por seus ex-professores.

A *formação inicial* é considerada como uma etapa realizada dentro de uma instituição formativa de ensino, uma preparação escolarizada, na qual se adquirem conhecimentos psicológicos, pedagógicos, culturais e específicos, de acordo com a especialidade do curso de graduação.

O terceiro período – *iniciação à docência* – abrange os primeiros anos de vivência profissional e

é o momento de consolidação do conhecimento aprendido na FI, sendo marcado por intensas aprendizagens na prática e por momentos traumáticos.

E, finalmente, a etapa da *formação permanente*, que inclui todas as atividades planejadas – por instituições ou pelos professores – com vistas a permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino. Esta não deve ser vista como um período de suprir as deficiências da formação inicial, nem meramente como cursos, seminários e *workshops* de curta duração, mas como momentos constantes de questionamento do conhecimento docente posto em prática.

Portanto, entendemos que o paradigma da racionalidade prática é essencial para pensarmos a formação musical dos professores da educação infantil (EI) e das séries iniciais do ensino fundamental (Sief), enxergando a formação musical inicial (dentro do curso de Pedagogia) como uma das etapas dentro do processo formativo permanente de aprender a ensinar música, a qual tem como fio condutor a reflexão crítica e o debate, particulares ou em grupos, sobre a prática musical escolar.

Historicamente, como observam Brzezinski (2004) e Silva (2003), esses docentes vêm sendo formados por cursos de nível médio (Escola Normal e, posteriormente, o curso técnico Normal – Habilitação Específica para o Magistério⁸) e de licenciatura em Pedagogia, para atuar nas escolas multidisciplinarmente, como docentes de várias áreas do conhecimento escolar.

E, pelos trabalhos de Fuks (1991) e Bellochio et. al. (1998), compreendemos que a música sempre foi parte integrante da preparação dos professores primários nos cursos de nível médio e que esses docentes eram, habitualmente, responsáveis pela prática musical das crianças dos anos iniciais de escolarização. Tais pesquisas indicam, ainda, que a música sempre foi contemplada nas matrizes curriculares tanto do curso Normal quanto da Habilitação Específica para o Magistério e que, continuamente, contou com um professor especialista em música para ministrá-la. Enfatizam, também, que o canto de comando e os cânticos destinados à co-

⁷ Este paradigma da racionalidade prática já vem sofrendo duras críticas por colocar ênfase excessiva na prática pedagógica, o que acaba por gerar certo desprezo pela teoria. Tem-se discutido no momento o modelo da racionalidade crítica, sobre o qual este trabalho não entrará em detalhes. Mas, para maiores considerações pode-se ler, por exemplo, Contreras (2002).

⁸ Em 1971, é promulgada a LDB nº 5692/71 (Brasil, 1971), que organizou a educação escolar em três níveis: 1º grau (1ª à 8ª séries); 2º grau (1º ao 3º anos; ensino profissionalizante) e o 3º grau (ensino superior). E, a partir desta legislação, o curso Normal passou a se configurar com uma das habilitações dos cursos técnicos profissionalizantes de segundo grau e a ser chamado de Normal – Habilitação Específica para o Magistério (HEM), continuando a formar professores para as Sief e especialistas para as diversas atividades escolares. (Bellochio, 2000).

memoração das datas do calendário escolar eram as práticas musicais dominantes, bem como a aprendizagem teórica dos signos da linguagem musical.

O curso de Pedagogia, por sua vez, foi criado em 1939, visando a formar bacharéis e licenciados para ocupar os cargos técnicos do recém-criado Ministério da Educação e ministrarem disciplinas pedagógicas do curso Normal, o qual formava educadores para as primeiras séries do sistema escolar (Silva, 2003).

Contudo, como descrito por Bellochio (2000, p. 75), a partir do início dos anos 1980 os cursos de pedagogia foram se redimensionando e “passaram a assumir-se como formadores de professor para as Séries Iniciais do 1º grau”, tornando-se esta mais uma das habilitações a serem selecionadas pelos alunos no decorrer da graduação. No entanto, em sua maioria, esses cursos não incluíram “disciplinas de ensino de Música como componente dos currículos [...], salvo exceções”. Isto é, a tradição da prática musical na formação dos professores no curso Normal e na Habilitação Específica para o Magistério não foi repassada aos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

E ao estudarmos a literatura que aborda esse assunto compreendemos tal afirmação, pois as pesquisas apontam um movimento de inserção, reflexão e discussão de disciplinas com conteúdos musicais específicos nos cursos de licenciatura em Pedagogia após 1996, ocasião em que esses iniciaram um processo de reformulação das grades curriculares formais, a partir dos vários documentos normativos sancionados após esta data, como podemos verificar abaixo.

Joly (1998) relata a existência de um curso de educação musical aplicado aos professores em formação na graduação em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio da disciplina optativa Musicalização aplicada à Educação. O intuito desta é “colocar o conhecimento sobre Educação Musical disponível a serviço do professor em formação de maneira que ele possa ser inserido nas escolas públicas e particulares, buscando o desenvolvimento geral da criança” (Joly, 1998, p. 158), resgatando, assim, o prazer do contato com a arte, a cultura, o prazer e a alegria da aprendizagem por meio do jogo e da brincadeira.

Por sua vez, Torres (1998) expõe a experiência da matéria Educação Artística e sua Respectiva Metodologia no curso de Pedagogia da Fates/Univates, na cidade de Lajeado (RS). Essa disciplina foi oferecida em dois semestres, em caráter eletivo. O primeiro semestre destinou-se às áreas

de artes visuais e cênicas e o segundo à área de música, tendo como carga horária quatro horas semanais. Conta, ainda, que suas aulas eram calçadas na ação e na reflexão, ou seja, composta por leitura de textos, discussões, seminários, reflexões conjuntas entre os alunos e professora, relatos de experiências e atividades práticas, sendo essas últimas embasadas na audição, execução e composição musical.

Do mesmo modo, abordando a questão da formação musical em cursos de Pedagogia, Torres e Souza (1999) comentam sobre uma vivência realizada também no curso de Pedagogia da Univates, em Lajeado (RS), com a disciplina acadêmica Fundamentos e Metodologia do Ensino Fundamental – Educação Artística II, na qual se enfatizam conteúdos específicos da educação musical. As aulas partiram das experiências e aprendizagens musicais dos alunos para, posteriormente, ocorrer uma ampliação do universo cultural dos mesmos com o ensino-aprendizagem de conteúdos específicos da linguagem musical e apresentação de músicas das diversas culturas.

Um outro exemplo está presente no artigo de Coelho de Souza e Mello (1999). Nesse texto, essas pesquisadoras relatam a experiência de uma disciplina, chamada Arte e Educação I, em um curso de Pedagogia na cidade de Primavera do Leste (MT), na modalidade formação em serviço. Essa matéria objetivou oportunizar às alunas-professoras conteúdos teóricos, práticos e reflexivos sobre a arte na educação escolar, a partir da linguagem sonora e/ou musical, buscando sensibilizá-las para a importância da educação musical na formação integral dos alunos das escolas de ensino fundamental.

No artigo *Musicalizando Estudantes de Pedagogia*, Maffioletti (2000) narra uma vivência com dez estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. A pesquisadora planejou e ministrou um curso de alfabetização musical, em caráter optativo, com o objetivo de acompanhar o processo de desenvolvimento musical desses estudantes, procurando identificar os conhecimentos que eles são capazes de construir e suas concepções a respeito dessas aprendizagens. Os resultados dessa experiência mostraram que os “pedagogos” são capazes de utilizar instrumentos sonoros para execução de peças musicais, de realizarem composições, de perceberem detalhes sonoros e criticar peças musicais, bem como ler e escrever músicas, desde que sejam incentivados e preparados para tais atividades.

Bellochio (2000, 2004), por sua vez, relata em dois textos sua experiência como docente no curso

de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (RS) na disciplina Metodologia do Ensino da Música, a qual ministra desde 1991. Essa matéria está situada no quinto semestre do curso, possuindo uma carga horária de 90h/aula: 60h/aula destinadas a atividades teóricas e 30h/aula a atividades práticas. Conjuntamente a ela, são ofertadas também outras disciplinas ligadas às áreas de artes plásticas e cênicas. A professora relata enfatizar em suas aulas conhecimentos de formação musical técnica (teoria) e pedagógica, tendo por objetivo central situar o campo da educação musical no contexto geral e no das práticas educativas das professoras, não dissociando a prática educacional da formação teórica. A disciplina busca, ainda, desenvolver habilidades musicais de execução, composição/improvisação e apreciação musical e de construção de planejamentos em educação musical para o contexto da escola de ensino regular.

Por sua vez, Lemos (2005) refere-se à prática da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, inserida em 2002, com 60h/aula, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Essa matéria tem por objetivos desenvolver habilidades rítmicas, melódicas e harmônicas, realizar improvisações rítmico-melódicas e conhecer a história do ensino de música no Brasil, contextualizando-a com as tendências pedagógicas. Visa, também, conhecer e analisar criticamente a proposta do RCN e dos PCN para o ensino de música e aprender sobre o desenvolvimento musical das crianças em fase pré-escolar e séries iniciais do ensino fundamental. Ressalta, ainda, que os conteúdos musicais trabalhados sempre são embasados no tripé: executar, apreciar e criar, e que os alunos são estimulados a construir um diário reflexivo pessoal, no qual registram o processo vivenciado por eles nas aulas e uma análise reflexiva sobre a prática musical.

Sendo assim, percebemos que vários cursos de Pedagogia têm investido na inserção de disciplinas específicas de educação musical em seus currículos formais e em ação após 1996, transpondo a prática da educação artística polivalente. E, também, que essas matérias têm refletido sobre a necessidade da inserção da linguagem musical na formação inicial das professoras e sobre as questões relevantes a essa área de conhecimento, buscando dar condições para essas docentes construir sua prática musical nas SIEF de forma criativa, reflexiva, contextualizada e articulada com os demais conteúdos curriculares do ensino fundamental.

Porém, Figueiredo (2003) mostra uma outra face dessa realidade. Ele pesquisou 19 universida-

des e centros universitários das regiões Sul e Sudeste do Brasil, buscando identificar a formação musical dos professores nos cursos de Pedagogia dessas instituições de ensino superior, os quais os preparam para atuar nas Sief, ou seja, com habilitação para as séries iniciais. Os dados permitiram concluir que todos os cursos investigados ofereciam, em suas matrizes curriculares, pelo menos uma disciplina de formação artística e que apenas em três instituições de ensino superior essa matéria era ministrada por especialistas em música. Em sua maioria, os cursos de Pedagogia possuíam apenas uma matéria de 60h/aula, de caráter polivalente, ministrada por um único professor que, geralmente, dirigia as atividades em sala de aula para uma única linguagem artística, a qual muitas vezes relacionava-se com sua formação inicial. Na maior parte dos casos, esse professor era formado em Artes Plásticas ou nem possuía formação acadêmica em artes e sim em Pedagogia, História e Geografia, por exemplo, tendo desenvolvido habilidades artísticas em cursos paralelos à formação acadêmica inicial.

Destarte, esse panorama indica que “pouco ou nada mudou” com relação ao ensino em artes nessas graduações depois da nova legislação, e que estas “continuam marginalizadas nos currículos” desses cursos ou, ainda, que em muitos sistemas educacionais simplesmente trocaram-se os nomes das disciplinas, isto é, “*educação artística virou arte*” (Figueiredo, 2004, p. 3472, 3479, grifo do autor).

As informações da pesquisa mostram, ainda, que a formação musical oferecida por essas universidades é muito reduzida, frágil ou até mesmo inexistente, impossibilitando a inserção dos conteúdos musicais nas práticas pedagógicas das professoras. Porém, os entrevistados ressaltaram que os alunos desses cursos se interessam por disciplinas ligadas à área de Artes e que sempre solicitam mais formação no âmbito das linguagens artísticas. Mas os coordenadores dos cursos estudados “consideram que não há tempo suficiente na disciplina e no curso como um todo para desenvolver uma formação consistente em arte” (Figueiredo, 2001, p. 4).

Logo, pelos relatos lidos anteriormente, entendemos que muitas frentes de trabalho têm sido levantadas para se pensar uma formação musical mais sólida e consciente dos professores da Sief e EI. E que esses são perfeitamente capazes de trabalhar com a música enquanto campo do conhecimento, desde que sejam devidamente formados e orientados para tal e realizem um trabalho colaborativo com os professores especialistas na linguagem musical.

Tais pesquisas sugerem, ainda, uma dicotomia entre as propostas dos documentos normativos sobre a formação inicial das professoras e a inserção do ensino de arte nos contextos escolares e a realidade de como tem se efetivado tais propostas. Por isso, percebemos a necessidade de muitos estudos no âmbito da formação musical inicial das professoras nos cursos de licenciatura em Pedagogia de todo o país e, desse modo, entendemos que esta pesquisa foi relevante.

Caminhos metodológicos

Os dados da pesquisa de campo foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com três professoras licenciadas em Pedagogia.

Os critérios que nortearam a escolha das professoras entrevistadas foram os seguintes: terem cursado Licenciatura em Pedagogia em um curso que oferecesse conteúdos da linguagem musical em sua grade curricular; terem cumprido pelo menos a disciplina obrigatória de formação artística e musical presente no currículo formal desse curso; atuarem, na época da realização da entrevista, como professora do ensino regular (educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos etc.); utilizarem procedimentos musicais como forte componente do planejamento de ensino.

Assim, durante a fase exploratória dessa pesquisa detectamos que havia três professoras com esse perfil, que além de trabalharem no ensino regular também atuavam no laboratório de musicalização de uma universidade pública no interior do Estado de São Paulo,⁹ no semestre da realização do estudo de campo: uma como professora contratada e outras duas trabalhando como monitoras pedagógicas voluntárias do programa de iniciação musical.

Desse modo, escolhemo-las como sujeitos dessa pesquisa e partimos para a elaboração do roteiro. Tal plano de entrevista abrangeu questões abertas, enfocando, fundamentalmente, três aspectos: dados pessoais; dados sobre a formação profissional (cursos de FI e cursos adicionais); dados sobre a formação musical inicial.

O acesso ao campo foi intermediado pela coordenadora do laboratório de musicalização, que conversou com as educadoras, obtendo o consenti-

mento para as entrevistas. Os contatos posteriores foram feitos no próprio laboratório, onde a pesquisadora foi conversar pessoalmente com cada uma das docentes, explicitando temática, objetivos, problema da pesquisa e procedimentos metodológicos a serem realizados durante a coleta dos dados.

Assim, em sessão de aproximadamente duas horas de duração, os “diálogos” foram realizados individualmente com cada professora, seguindo o roteiro elaborado, com leitura prévia das perguntas, explanação de dúvidas com relação às questões e à pesquisa e indagação sobre a possibilidade de gravar as falas.¹⁰

Nesses encontros, firmamos o compromisso de que em nenhum momento da investigação divulgaríamos os dados pessoais dos sujeitos envolvidos e que todos os dados coletados durante a pesquisa seriam usados para fins essencialmente acadêmicos. Estabelecemos também que, na divulgação dos resultados, os nomes das professoras entrevistadas seriam omitidos e/ou substituídos por nomes fictícios, bem como o nome das instituições de ensino onde atuavam.

Assim, durante a classificação, a organização e a interpretação dos dados, percebemos que as professoras relataram praticamente todo o processo de construção do conhecimento musical percorrido por elas, desde a fase do pré-treino até a etapa da iniciação à docência, passando, também, pelas experiências familiares e em escolas e cursos específicos da linguagem musical.

Desse modo, classificamos e organizamos os relatos dos sujeitos em cinco focos de análise construídos a partir do referencial teórico adotado e os assuntos abordados pelas docentes no decorrer das narrativas, os quais são: formação artístico-musical na fase do pré-treino, formação musical específica, formação musical inicial, formação pedagógico-musical complementar e iniciação à docência.

Resultados

Formação artístico-musical na fase do pré-treino

Todas as três professoras entrevistadas afirmam que durante o período escolar anterior ao curso de formação inicial docente – HEM ou universitá-

⁹ Fizemos a opção por não divulgar o nome da universidade e do programa de musicalização para resguardar a identidade dos participantes deste e das professoras entrevistadas pela pesquisa.

¹⁰ Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete, transcritas e digitadas, posteriormente, pela pesquisadora.

ria – as aulas de educação artística que freqüentaram davam destaque aos desenhos, dobraduras, pinturas etc., ou seja, essas eram embasadas nos conteúdos das artes plásticas. Segundo as narrativas, durante essas aulas eram desenvolvidas atividades com temas livres e sem qualquer orientação teórica, realizadas como livre expressão de sentimentos, lazer, entretenimento e expressão criativa ou eram executados, ainda, exercícios de reprodução de modelos prontos e acabados, sem qualquer reflexão ou contextualização.

Podemos dizer, ainda, que nenhuma das professoras entrevistadas vivenciou conteúdos da linguagem musical, teatral ou de dança e expressão corporal nas aulas de educação artística no ensino fundamental e médio (colegial), tendo travado contato apenas com a linguagem plástica. Todavia, vimos que elas tiveram, nessa fase do pré-treino, experiências musicais formativas intrínsecas a outros ambientes não-escolares, tais como: no relacionamento familiar, na prática religiosa, no convívio social e em cursos de extensão.

Formação musical específica

Consideramos como formação musical específica o conhecimento em música adquirido pelas professoras em escolas, grupos musicais (orquestra e banda marcial) e cursos que abordavam o ensino de um instrumento ou de conteúdos teóricos da música.

Sendo assim, compreendemos pelas narrativas das entrevistadas dois aspectos diferenciados na formação musical específica delas. Primeiramente um processo de instrução focado no modelo tradicional, vivenciado por duas professoras: aulas individuais ou no máximo em duplas, preocupadas com o ensino da técnica de um instrumento e da teoria musical. E na experiência da outra professora percebemos um enfoque na educação musical em grupo e na troca de experiências e conhecimentos entre os alunos, em que aqueles com “mais” conhecimentos musicais ajudam e auxiliam os estudantes com um conhecimento “mais limitado”. Porém, todas tiveram uma formação musical específica pautada na aprendizagem dos elementos teóricos da música, de instrumentos musicais e de um repertório diversificado (música sacra, erudita, choro, marchas etc.).

Formação musical inicial

Apresentamos neste item as informações sobre o conhecimento musical adquirido pelas professoras em seus cursos de FI, organizadas em dois subitens: formação musical na Habilitação Específica para o Magistério e no curso de Licen-

ciatura em Pedagogia.

Duas professoras cursaram a Habilitação Específica para o Magistério de nível médio e afirmam que nesta as aulas de educação artística davam ênfase a desenhos, dobraduras, atividades de coordenação motora das letras do alfabeto, dos numerais, realização de exercícios gráficos em folhas, cartazes etc. E ainda que, quando enfocavam a modalidade musical, destacavam o ensino-aprendizagem de canções ligadas à impressão de hábitos, atitudes, costumes e comportamentos nos alunos e às comemorações de datas escolares festivas.

Com relação à formação musical vivenciada no curso de Pedagogia pelas professoras entrevistadas, na disciplina de Metodologia do Ensino da Educação Artística, podemos dizer que esta foi voltada para a vivência e a realização de atividades, passando pela concepção de que “só se aprende arte, fazendo arte” e dando ênfase aos três princípios norteadores do ensino musical propostos pelo Referencial Curricular Nacional e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: apreciação, reflexão e produção musical. E que essas práticas eram sustentadas teoricamente pelas leituras de textos que enfocavam a importância da inserção das artes na formação dos indivíduos, a metodologia do ensino artístico e os documentos normativos vigentes, visando a instigar uma reflexão crítica, conjunta e individual, e imprimir nas professoras a importância da busca permanente por conhecimentos teóricos e pedagógicos musicais.

Formação pedagógico-musical complementar

Organizamos neste item os dados sobre a formação musical adquirida pelas entrevistadas em suas variadas atuações no laboratório de musicalização da universidade em que cursaram a Licenciatura em Pedagogia.

E, pelos relatos, podemos dizer que a formação musical adquirida nesse laboratório pelas docentes deu-se nos âmbitos da aprendizagem de instrumentos musicais, dos elementos teóricos e dos métodos de ensino-aprendizagem da linguagem música, por meio da vivência da prática pedagógica. Porém, elas indicam que o maior aprendizado foi com relação aos conteúdos metodológicos, pois ao acompanharem o preparo, as discussões e a atuação dos professores de música nas aulas, elas tiveram contato com métodos de vários educadores musicais contemporâneos (Orff, Dalcroze, Willems, Kodaly, Koellreutter etc.), bem como “assimilaram” e aprenderam como ensinar música a alunos de diversas faixas etárias e contextos escolares.

Iniciação à docência

Neste item foram apontados os comentários das professoras sobre a atuação profissional delas com a música no cotidiano da sala de aula. Porém, faz-se necessário clarificar que as educadoras pouco comentam – mesmo questionadas – sobre os saberes experienciais adquiridos nessa fase, atendo-se com maiores detalhes a como o trabalho musical é realizado e que influências reconhecem nessa atuação.

Assim, podemos dizer que as educadoras enfatizam em sua atuação os princípios da apreciação e da reflexão musical, promovendo a análise e o reconhecimento dos diferentes estilos e ritmos das músicas regionais brasileiras, por meio de audições de músicas de diversas regiões do Brasil. E, também, o princípio da produção musical a partir da aprendizagem dos elementos teóricos musicais, principalmente dos conteúdos da composição e da interpretação realizada com percussão corporal, instrumental e canto.

Elas foram unânimes em reconhecer a forte influência, no exercício profissional, dos conteúdos musicais trabalhados durante o curso de graduação, e ressaltaram que foi este que forneceu as bases teóricas e metodológicas para que soubessem quando e como aplicar as atividades de música em sala de aula. Porém, acreditam que somente essa formação obtida na Licenciatura em Pedagogia não seria suficiente para que inserissem conteúdos musicais em suas práticas pedagógicas da forma como fazem, dando-nos a entender que trabalham música do modo como descreveram devido às diversas etapas formativas vividas por elas.

Considerações finais

Percebemos pela discussão dos dados coletados que a formação musical inicial é apenas

uma das etapas do processo formativo, não significando um momento único e supremo, como queriam os adeptos da racionalidade técnica. Porém, representa uma fase essencial e de suma importância, pois fornece os saberes teóricos e técnicos – disciplinares – necessários para que o professor comece a ensinar.

No entanto, entendemos que o conhecimento musical teórico e metodológico adquirido nesse momento escolarizado não é panacéia para todo o período de atuação profissional de um professor, fazendo-se necessária, então, uma formação em música contínua, que dê conta das mudanças sociais, da evolução do conhecimento, da diversidade cultural e das demandas pessoais da sociedade atual permeada pelo avanço tecnológico e científico.

Enfim, podemos dizer que a formação musical dos professores das Sief é um processo permanente, sem um fim estabelecido *a priori* e que não se inicia no curso de Pedagogia, mas desde a infância, na fase do pré-treino. E que a formação musical inicial fornece o embasamento teórico e pedagógico para que as professoras saibam reconhecer a importância da linguagem música no desenvolvimento integral dos indivíduos e saibam, também, por meio do diálogo entre teoria e prática, compreender como desenvolver as atividades de música em sala de aula, de acordo com as variadas faixas etárias e contextos sociais, culturais e escolares.

Concluindo, ressaltamos que se o conhecimento adquirido na formação musical inicial não é suficiente para a atuação dos professores durante toda a carreira profissional, faz-se necessário, assim, outros cursos e estudos, o que pode ser estimulado pela parceria de trabalho com o professor especialista em Música nos diversos espaços e níveis de educação, na troca de metodologias, teorias e reflexões.

Referências

- BELLOCHIO, Cláudia R. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. 348 f.
- _____. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: investigação e ação na formação inicial de professores. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. 1 CD-ROM.
- _____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista Educação*, Santa Maria: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 37-45, 2003.
- _____. A educação musical na formação de professores em curso de pedagogia: concepções e projetos em realização no contexto da UFSM/RS. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. p. 3458-3471.

BELLOCHIO, Cláudia R. et. al. A educação musical na escola normal e na habilitação Magistério: recorte de uma reconstrução histórica da década de 60 à década de 90. *Caderno Pedagógico Frederico Westphalen*, ano 8, n. 15/16, p. 51-66, 1º/2º semestres 1998.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte* (1ª a 4ª séries). Brasília, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999.

_____. Decreto nº 3554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 2000.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. Educação de adultos: a educação musical à distância como possibilidade para a aproximação com a escola regular. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador: Abem, n. 4, p. 39-44, out. 1998.

_____. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. *Linhas Críticas*, Brasília: UnB, v. 8, p. 59-70, jan./jun. 2002.

_____. Educação musical a distância e formação de professores. *Revista Educação*, Santa Maria: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 47-58, 2003.

_____. Formação de professores: a educação musical à distância na integração de licenciaturas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. p. 3484-3496. 1 CD-ROM.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia; MELLO, Cilene Leite de. *Arte Educação I: a experiência da música no curso de licenciatura plena em pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso*. 1999. Trabalho apresentado no 8º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 1999, Curitiba.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ, Juliane A. Ribeiro. *O percurso formativo musical de três professoras: o papel da música na formação inicial e na atuação profissional*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. 115 f.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F. de. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4.; ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 1., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Abem Sul, 2001. p. 26-37.

_____. A formação musical nos cursos de Pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. 1 CD-ROM.

_____. Cursos de pedagogia e formação musical: um estudo em dezenove universidades brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. p. 3472-3483. 1 CD-ROM.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

JOLY, Ilza Zenker L. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador: Abem, n. 4, p. 158-162, out. 1998.

LEMOES, Maria Beatriz M. Criação da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. 1 CD-ROM.

MAFFI DLETTI, Leda de A. Musicalizando estudantes de Pedagogia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIÃO SUL, 3., 2000, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2000. 1 CD-ROM.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MZUKAMI, Maria da Graça N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

SILVA, Carmen S. B. da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TORRES, Maria Cecília de A. Rodrigues. Educação musical no curso de graduação em Pedagogia – Univates (RS). *Revista Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria, v. 1, n. 2, p. 135-138, 1998.

TORRES, Maria Cecília de A.; SOUZA, Jusamara. Organizando atividades musicais na formação de professores: análise de uma experiência. *Revista Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria, v. 2, n. 3, p. 73-82, 1999.

Recebido em 08/02/2007

Aprovado em 12/03/2007

Mídias, músicas e escola: a articulação necessária

Maria José Dozza Subtil

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
mjsubtil@hotmail.com

Resumo. O presente texto apresenta estudos sobre a música midiática objetivando entender em que medida esse conhecimento se relaciona como as atividades escolares. Busca desenvolver algumas idéias sobre as práticas musicais, considerando o aporte das mídias na produção de outros sentidos e na socialização cultural que lhe é inerente. Analisa a apropriação (ou não) pela escola, da música presente na sociedade, a partir de autores como: Penna, Porcher, Snyders, entre outros. Enfatizam-se os aspectos contraditórios da indústria cultural no que se refere à possibilidade do uso das veiculações midiáticas como forma de educar musicalmente. Partindo-se do pressuposto de que há uma relativa autonomia dos sujeitos em face do pólo da emissão em razão dos aspectos ativos da recepção, aponta-se para a necessidade de formar para e com as mídias.

Palavras-chave: mídias, socialização musical, educação escolar

Abstract. This paper presents studies on mediatic music aiming at understanding how to extent this area is related to school activities. It searches to develop some ideas about musical practices considering the media as a whole in the production of other meanings and in the cultural socialization which is inherent. It analyzes the appropriation (or not) of the music present at the society by the school, based on ideas of Penna, Porcher, Snyders among others. The paper emphasizes the contradictory aspects of the cultural industry which refers to the possibilities of the use of mediatic musical available as a way of music education. From the assumption that there is a relative autonomy of the subjects in relation to the polo of emission due to the active aspects of the reception, the paper indicates to the needs of preparing for and with the media.

Keywords: media, musical socialization and school education

Introdução

Analisando o comportamento e gosto de crianças e adultos, observa-se que a mídia, em especial rádio e TV, tem grande influência no padrão de música que se ouve, canta e dança. Pode-se afirmar que o gosto musical de tais sujeitos tem sido informado por esses meios mais do que pela educação escolar e tradições familiares.

Até bem pouco tempo, costumava-se situar tipos diferentes de música para determinadas faixas

de idade, e mesmo diferentes classes sociais. Hoje, dada a produção midiática massiva isso parece ultrapassado e é evidente que há uma socialização e homogeneização do padrão de gosto musical. Desde a mais tenra idade as crianças ouvem e reproduzem as canções de sucesso, especialmente aquelas veiculadas nas novelas, nos programas de auditório, nos comerciais e nos programas de rádio, substituindo as tradicionais canções infantis. Nessa direção seria importante indagar como o conteúdo

mediático é escolarizado, isto é, no caso da música, estaria a escola possibilitando um conhecimento musical significativo a partir dessas vivências ou apenas reforçando e avalizando a imposição maciça de um determinado padrão cultural?

Entende-se que esse conhecimento pode e deve ser aproveitado no espaço escolar de forma a permitir que os alunos adquiram uma visão crítica do que consomem e se apropriem de uma bagagem musical significativa cantando, ouvindo, ritmando e ampliando repertórios. Nesse sentido pouco ou quase nada tem sido feito na escola.

Não se pretende colocar em julgamento a qualidade da música presente na mídia, (embora esteja claro que muitas vezes ela destina-se ao consumo imediato com uma evidente simplificação rítmico/melódica), porque numa dimensão contraditória os meios, em especial a TV, configuram-se também como instrumentos veiculadores da produção musical diversificada. A questão continua sendo: em que medida e de que forma esse conhecimento, resultado do trabalho humano historicamente datado e situado, é escolarizado e pensado criticamente.

Assim, o presente trabalho busca desenvolver algumas idéias sobre práticas musicais, mídia e produção do gosto musical, indagando sobre as formas de apropriação (ou não) dos objetos culturais midiáticos, no caso a música, pela escola. Enfatizam-se os aspectos contraditórios da indústria cultural no que se refere à possibilidade do uso das veiculações midiáticas como forma de educar musicalmente.

Parte-se do pressuposto de que há uma relativa autonomia dos sujeitos em face do pólo da *emissão* para acentuar os aspectos ativos da *recepção*.

As reflexões de caráter teórico aqui apresentadas decorrem de uma investigação realizada de 1999 até 2005 em escolas públicas e particulares para coletar dados sobre práticas e vivências musicais dos alunos objetivando compreender a produção social do gosto musical tendo em vista as interações entre mídia e escola.

Práticas musicais, produção de sentidos e formação do gosto

Como já foi dito, na sociedade midiática não há delimitação de tipos de música para as diferentes idades ou um gosto musical distintivo de classe social. O processo de *medianização* – termo que Bourdieu (1997, p. 137) emprega para significar o fato da mídia *atingir a todos pela mídia* – promovido pela indústria cultural produz o que o autor denomi-

na uma “rentabilidade dos investimentos e, em consequência, da extensão máxima de público”. Evidencia-se que condições materiais de existência adversa não são necessariamente empecilho para o usufruto de bens culturais. Importa sempre lembrar que a música é, das artes, a de posse mais acessível em razão da facilidade de aquisição e fruição dos objetos musicais – CDs, fitas cassete, aparelhos e programas musicais radiofônicos e televisivos.

Na escola percebe-se que a música está presente em diferentes momentos, de forma mais ou menos sistematizada, especialmente as cantigas tradicionalmente ligadas às datas comemorativas (Páscoa, Dia das Mães, Dia do Soldado, etc.), às rotinas escolares (merenda, higiene, entrada e saída, etc.) e ao folclore. Essas práticas são decorrentes do “canto orfeônico”, introduzido nos currículos escolares desde 1932, por Heitor Villa-Lobos.

No entanto, a música também aparece de forma aleatória nos recreios, nas filas, nos corredores e aí as crianças cantam o que ouvem, sabem e gostam: as canções das novelas, dos programas de auditórios e até dos comerciais. Ressalte-se uma prática corrente, com o aval e incentivo dos professores, que é a imitação e dublagem das músicas e movimentos de artistas/apresentadores de TV em eventos programados como, por exemplo, “Caça Talentos”. Sem contar as “músicas-mensagem” – divulgadas pelos programas religiosos – que se constituem em conteúdo musical escolar disseminado tanto nas escolas públicas quanto particulares, em especial nas séries iniciais. Dessa forma, coexistem o consumo acrítico de tudo o que é passado pela mídia e as cantigas escolares tradicionais com forte apelo prescritivo, moralista e cívico.

Importa sempre lembrar que a formação de um sujeito crítico, sensível, capaz de ler os textos e o mundo, aberto às experiências estéticas, à fruição, ao gozo artístico e à criação passa por um processo de humanização que é, sem dúvida, social. Em Marx e Engels (1986, p. 25) vamos encontrar:

[...] os sentidos do homem social são diferentes dos do homem que não vive em sociedade. Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos humanos subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas [...] se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são quer desenvolvidos, quer produzidos [...] a formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje.

É necessário enfatizar que, com o advento das tecnologias audiovisuais (em especial a televisão) aparecem outros elementos que interferem na produção social dos sentidos. Graças aos recursos da

eletrônica, som/imagem/palavra acontecem numa dimensão ampliada, mixada e multiplicada, ou seja, como “experiência global unificada” (Babin; Kouloumdjian, 1982, p. 41).

Essa empatia, sintonia entre velocidades, fragmentações, sonoridades e imagens que estão presentes também no cotidiano como uma espécie de “cultura a domicílio”, tem a ver com o idioma e os ritmos que a juventude compreende e vivencia (Martin-Barbero, 1998). Para McLuhan (1989), no que tange à audição musical, o que acontece é um envolvimento corporal e sensorial em profundidade com os meios, uma interação tátil e cinética que cria novas percepções e novos sentidos.

Quando falamos em fruição estética, nos referimos ao “gosto” ou ao “bom gosto” e nesse aspecto Canclini (1984, p. 12) faz interessantes observações sobre a origem social dessa prática: “O estético, não é [...] nem uma essência de certos objetos, nem uma disposição estável do que se chamou ‘a natureza humana’. É um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as culturas, os modos de produção e as classes sociais [...]”.

O que chamamos *gosto* é na verdade um “*sensu prático* [...]”, esquemas de ação que orientam percepções, escolhas, respostas” (Bourdieu, 1997 p. 42, grifo do autor). Enquanto propensão à apropriação – material e /ou simbólica – de objetos e práticas é o que está na base do “estilo de vida”, corresponde às diferentes posições (distinção) ocupadas no espaço social, e é uma retradução simbólica das diferenças objetivas das condições de existência, que existem em última instância, apesar da homogeneização promovida pela mídia.

O autor situa as diferenças (distinções) entre os sujeitos não apenas como derivadas dos antagonismos de classe, mas decorrentes do capital cultural adquirido por familiarização ou aprendizagem escolar com mediação decisiva dos *habitus* – disposições incorporadas. Essa distinção não ocorre num vácuo, mas em espaços relacionais – denominados *campos* – que estabelecem posições dominantes ou dominadas, resultantes das lutas pela legitimação do poder simbólico, ou seja, de estabelecer o que é válido ou não para ser apropriado e o que produz rentabilidade simbólica (cultural, social econômica) (Bourdieu, 1992).

A *medianização* do gosto musical, referido anteriormente (todos gostam de tudo) seria resultado do recurso a uma “arte média” com efeitos já testados e comprovados, oscilando entre o plágio e a paródia, promovendo “a indiferença” e o “conservado-

rismo social e político” (Bourdieu, 1992, p. 141).

Não se pode deixar de enfatizar também a mistura, a mestiçagem, o sincretismo, melhor dizendo, a *hibridação* (Canclini, 1997, p. 19) que constitui a cultura latino-americana em geral e a midiática em particular, indutoras dos padrões do que se ouve, canta, dança e aprecia em música:

Os meios de comunicação eletrônica, que pareciam destinados a substituir a arte culta e o folclore, agora os difundem maciçamente. O *rock* e a música “erudita” se renovam, mesmo nas metrópoles, com melodias populares asiáticas e afro-americanas... Qualquer um de nós tem em casa discos e fitas em que se combinam música clássica e *jazz*, folclore, tango e salsa, incluindo compositores como Piazzola, Caetano Veloso e Rubén Blades, que fundiram esses gêneros cruzando em suas obras tradições cultas e populares. (Canclini, 1997, p. 18).

Tais considerações reforçam o fato de que hoje as crianças e os jovens crescem e se desenvolvem num ambiente cultural complexo e multifacetado, permeado pelos requerimentos da sociedade de consumo própria do capitalismo globalizado.

O papel socializador das mídias

Há algum tempo cabia às instituições tradicionais – Igreja, escola, família – o papel de socializar as crianças e os jovens, isto é, introduzi-los no mundo da cultura e dos comportamentos socialmente adequados e aceitáveis. Hoje, a mídia desempenha essa função, muitas vezes à revelia das outras instituições, dada a abrangência e ênfase da sua atuação.

No mundo globalizado, sob a égide do capitalismo radical “[...] onde a cultura dominante é o consumismo, onde o individualismo chegou ao paroxismo do narcisismo social, muito bem expresso nas publicidades de produtos para a beleza e a elegância, que identificam felicidade com mercadoria” (Belloni, 1999, p. 8), está em plena ação uma *mundialização da cultura jovem*. Isso significa a produção globalizada não só de produtos – tênis, jeans, etc. – mas de objetos culturais como a música, os comportamentos, os rituais, a moda, que são disseminados maciçamente pela propaganda e se apresentam como indispensáveis (Belloni, 1994, p. 48).

É possível detectar o narcisismo acima referido quando se observa que a música, desde a mais tenra idade, não é mais só consumida apenas pelo prazer de ouvir e cantar, mas como fundo musical para a exposição e o exibicionismo do corpo. Importa lembrar que essa é uma questão complexa e contraditória e deve ser encarada do ponto de vista antropológico – é próprio da cultura do brasileiro o uso do corpo na fruição musical – e não do discurso moral.

Para os jovens, fazer parte, estar junto, pertencer ao grupo, também significa consumir as músicas, comprar os CDs, fazer as coreografias que estão no *hit parade*, no tempo de duração desses sucessos. Isso produz uma espécie de “liga” social, uma forma de reconhecimento que constitui os jovens, em especial os dos centros urbanos.

Os canais privilegiados dessa disseminação são as novelas, os programas de auditório, os *shows* “ao vivo”, os *clips*, os programas das rádios FM, as *raves*, os bailes *funk*, as grandes festas populares nacionais como o carnaval, as festas juninas, e outras de caráter regional que, pela abrangência midiática, assumem proporções universais. Assim, a mídia, em especial a televisionada, desempenha um importante papel na produção de um repertório semântico fornecendo símbolos, mitos, representações, preenchendo o imaginário de crianças e adultos e também transmitindo a cultura em diferentes dimensões. Ignorar isso é desconsiderar as potencialidades (e limites) desses objetos técnicos que, queiramos ou não, instruem esses sujeitos nas formas de convivência social e de aquisição de conhecimentos sobre o mundo onde vivem.

A dialética desse processo tornou-se objeto de reflexão de autores latino-americanos, na compreensão de que é preciso desviar o foco da emissão unidirecional, hipodérmica, para o pólo da recepção como espaço de autonomia e construção de sentidos, apesar dos apelos poderosos da mídia em geral. Afirmar esses espaços significa evitar o imobilismo e o *laissez-faire* geral quando o assunto é a mídia.

O deslocamento do eixo da emissão para a recepção midiática

O sentido da comunicação constrói-se a partir do processo de recepção que não é predeterminado pelo emissor, mas conta com um campo de autonomia de interpretação, de criação e produção do receptor. Para isso contribuem as mediações das instituições sociais, o mundo do trabalho, da política e da produção cultural. Assim as mídias funcionam num “[...] contexto repleto de mediações e significados construídos socialmente, que dão sentido às emissões veiculadas, à medida que elas são imbricadas com as práticas cotidianas da audiência” (Barbero apud Gomez, 1997 p. 28).

Os textos midiáticos produzem uma polissemia de interpretações e significados que têm relação com um sem-número de determinantes individuais e coletivos. O lugar referido nos estudos da recepção é o cotidiano repleto das vivências particula-

res, das inter-relações e das interações com diferentes objetos culturais que produzem modos de interpretar e significar as mensagens midiáticas, processo evidentemente também referido a um tempo/espaço histórico macrossocial. Assim, no que concerne às músicas da mídia, o consumo é também determinado pelos mecanismos psicológicos, emocionais e fisiológicos do receptor que interagem nos atos de ouvir, dançar e cantar.

Isso implica negar uma concepção de recepção condicionada por um esquema linear de comunicação, “[...] e por outro, considerar as percepções, apropriações e interpretações que os sujeitos fazem das mensagens veiculadas pelo meios de comunicação (como) mediadas por um conjunto de valores, idéias, instituições e capacidades cognitivas” (Gomes, 1996, p. 208). Esse espaço revela uma determinada competência cultural: “Os ‘usos’ [...] são inalienáveis da situação sociocultural dos receptores, que reelaboram, ressignificam, ressemantizam [*sic*] os conteúdos massivos conforme sua experiência cultural, a qual dá suporte para esta apropriação” (Jacks, 1996, p. 51).

Partindo desse princípio, o ato verdadeiramente educativo seria não a negação, mas a apropriação das mídias em suas possibilidades de emancipação quando produzidas com objetivos democráticos e quando encaradas como objetos de conhecimento. Nessa dimensão, a ênfase na educação para a comunicação midiática deve prever ações que abrangem desde a formação para uma recepção ativa em todas as instâncias – família, escola e grupos sociais – até a formulação de políticas nacionais estimuladoras de produções de qualidade, contemplando as diferenças e práticas sociais regionais.

A constatação da pluralidade de significados possíveis de serem apreendidos no decorrer da emissão/recepção midiática leva à necessidade de uma compreensão mais orgânica e menos determinista dessa relação. A escola não deve competir com a TV, mas travar com ela um jogo dialético. Nesse sentido é importante considerar os aspectos contraditórios da *indústria cultural* como indutora de gosto, mas também socializadora dos objetos musicais.

Indústria cultural: os aspectos contraditórios da mídia em relação à música na escola

Adorno (1989, p. 79) afirma:

Se perguntarmos a alguém se “gosta” de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de

juízo é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo.

O conceito de *indústria cultural* denuncia a transformação da arte em mercadoria, numa transposição mais ou menos direta da lógica industrial – produção em série, massificação, planificação, racionalização – para os objetos culturais.

Os teóricos da Escola de Frankfurt constroem uma crítica radical à redução da estética e da arte ao mero consumo e ao divertimento sem o prazer verdadeiro da fruição estética. Afirmam que essa é uma estratégia do capitalismo monopolista para ter sob controle todos os aspectos da vida dos trabalhadores, inclusive o lazer: “A mistificação não está [...] no fato de a indústria cultural manipular as distrações, mas sim em que ela estraga o prazer, permanecendo voluntariamente ligada aos clichês ideológicos da cultura em vias de liquidação” (Horkheimer; Adorno, 1982, p. 180).

Em que pese a verdade das denúncias e a importância da construção de uma teoria crítica sobre o papel da comunicação e dos meios tecnológicos como fator de alienação na sociedade capitalista, é imperativo avançar na discussão. A afirmação de que “A música popular, expressão da autenticidade do *Volksggeist* (espírito do povo), é destruída por um processo que faz dela, como de resto de toda arte popular, objeto de manipulação e difusão impostas por cima” (Miranda, 1998, p. 24) desconsidera as nuances, a diversidade e os conflitos internos no próprio campo da música quanto ao sentido de “popular” ou “autêntico” hoje.

É preciso entender que todas as informações contemporâneas são midiáticas pelos meios de massa. Cabe, assim,

[...] superar a dicotomia Escola-Meios de Comunicação de Massa, Escola-Indústria Cultural, porque os meios de massa não são os únicos inimigos das classes trabalhadoras e da sociedade brasileira. Eles reforçam uma dominação que começa na fábrica, no escritório, na escola, na família, na universidade [...] meu convite é para que a Escola aprenda a decifrar esses meios e a colocá-los a serviço de uma outra educação e de uma outra televisão. É preciso educar os alunos para não aceitarem esta televisão que aí está [...] é preciso antes estudar e conhecer os meios de comunicação de massa. (Fadul, 1993, p. 59).

Porcher (1982, p. 68, grifo do autor) diz que: “[...] a massa sonora, *radiocacofonia* cotidiana e permanente, provocam fenômenos de rejeição acústica, e literalmente ensinam a ‘desouvir’ [...]. Os professores são também, do mesmo modo como os seus alunos *consumidores*, igualmente submetidos às sugestões da mídia”. Apesar disso, o autor colo-

ca-se contra “os requintados partidários do estetismo aristocrático” e relata uma experiência de dosagem e progressão de apreciação musical, a partir dos “gostos espontâneos” dos alunos, segundo ele “produzidos em grande parte pelas *mass* média e pela manipulação publicitária” (Porcher, 1982, p. 80).

Nesse mesmo viés, Snyders (1992, p. 6, grifo do autor) apregoa a necessidade de guiar os estudantes rumo ao conhecimento musical “de alto nível” a partir da posse tanto “*de suas culturas primeiras* (adquiridas nas vivências cotidianas, diretas, simples), quanto *das culturas de massa* (assimiladas nas experiências com as mídias, com os meios de comunicação contemporâneos)”.

Ele defende a escuta, por parte dos alunos, de obras elaboradas (Bach, Beethoven, Debussy, Wagner, entre outros), das obras-primas consagradas, a partir de várias estratégias: “[...] o professor pode levá-los a exprimirem-se, sobre o papel da música no cinema e na TV, sobre como ela modifica as impressões suscitadas pelas imagens; pode levá-los a falarem também sobre a música de que gostam, sobre como a sentem – e sobre aquela que a escola propõe” (Snyders, 1992, p. 26). Mais adiante acrescenta: “O primeiro passo será escutar (ou cantar) mais ou menos as mesmas coisas ouvidas fora da escola: obras das quais os alunos já gostem, que não os choquem” (Snyders, 1992, p. 36). O autor faz uma análise do *rock* como gosto musical primeiro entranhado no cotidiano dos jovens, que não pode ser desconsiderado no processo de aquisição do conhecimento musical mais elaborado, e espera que se estabeleça uma ponte entre aquele e este.

Matte (1995, p. 27), ao estudar duas produções infantis musicais: o disco *Rá-tim-bum* e o disco *Xou da Xuxa 6*, considera que a questão é complexa e passa pelo político e ideológico: “[...] temos materiais completamente diferentes, do ponto de vista do conteúdo musical, poético, político, filosófico e mesmo de lugar na indústria cultural: a escolha não é e nunca será descompromissada ou apolítica”. Defende a idéia de que devemos “[...] ampliar o universo musical e cultural das crianças, dando-lhes a oportunidade de decidir e criticar, um voto de confiança que permita-lhes, inclusive, escolher o que jamais escolheríamos” (Matte, 1995, p. 28).

Penna (1990, p. 33) lembra que “A musicalização [...] não deve trazer um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser reverenciado, em contraposição à vivência do aluno”. A música da indústria cultural, com todas as ressalvas que possa suscitar “[...] é sempre significativa, no contexto de vida de seus produtores”.

Cabe também discutir a prática tanto das escolas quanto dos cursos formadores dos professores de reduzir a música do universo infantil ao folclore, conforme reflexões dessa autora:

[...] até que ponto (o folclore) está realmente presente na vivência musical, mesmo da criança? (É preciso ver qual criança, afinal.) A televisão não faz parte da sua vivência? Por que não se pode trabalhar, também, sobre um *slogan* de propaganda (ou uma palavra de ordem), em lugar de um provérbio? E a música popular? Por que a simplicidade desta é pobreza e a do folclore, riqueza? (Penna, 1998, p. 65).

Partir do que o povo canta e gosta, sem preconceitos, deveria ser alternativa para a educação musical. Segundo Bressan (1989, p. 37), “[...] não serão nossas esporádicas aulas de canto ou de iniciação musical, nas escolas, que, [...] imprimirão aquele pretensioso cunho ‘artístico’, previsto pelos currículos e programas, na alma do povo, como uma alternativa positiva contra a ‘nefasta’ influência dos meios de comunicação”. Segundo ele: “[...] é também essa música [...] que leva as crianças (e as de faixa etária mais tenra, sobretudo) a cantar, cantarolar tal qual acontece com as suas ‘garatujas’, no desenho e na pintura [...]”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Marinho (1993, p. 30) desafia os educadores a observar o óbvio: nossos alunos (e pode-se acrescentar, os professores) ouvem e cantam os produtos da mídia e a escola “torce o nariz” para essa realidade:

[...] talvez já seja hora de acabar com um certo ranço pedagógico e uma certa pseudo-intelectualidade de achar que tudo o que tem gosto de chicletes, cheiro de Esso e barulho de Pan-Am faz mal para a cabeça e para o coração. O que se quer aqui é apenas fazer uma alerta no sentido de eleger a Escola como espaço privilegiado para o diálogo e veículo dinâmico de informações. Rock é cultura *pop* e popular. Existe há mais de 30 anos e vive como corpo clandestino nos bancos escolares.

Nogueira (1998, p. 53, grifo da autora) diz que “é preciso admitir o papel preponderante que as mídias desempenham na *escolha* musical da população”. Ela reforça a pequena relevância desse tema nas instituições educacionais e culturais da América Latina, trazendo Canclini para lembrar que, os ministérios da cultura dos países latino-americanos dedicam atenção às “belas artes” e “quase nunca dizem ou fazem nada em relação às culturas modernas: o rock, os quadrinhos, as fotonovelas, os vídeos, enfim, os meios em que se movem o pensamento e a sensibilidade das massas [...] bases estéticas da cidadania” (Nogueira, 1998, p. 53-54).

A autora enfatiza a necessidade da construção de padrões de audição, e nesse sentido:

[...] a escola tem sido vista como um espaço preferencial para a formação de hábitos intelectuais, tais como ler e escrever [...] O mesmo não se dá com em relação a outras formas de comunicação tais como as diferentes linguagens artísticas. No caso particular da música [...] o quadro se agrava. A música, enquanto conteúdo específico, tem estado ausente da escola regular. No entanto, enquanto música incidental ou recurso didático de outras disciplinas ela é encontrada com facilidade. (Nogueira, 1998, p. 55).

É preciso compreender os aspectos contraditórios da *mídia* em relação à música na escola, supondo que ela (a mídia) é um modo peculiar de produção dos bens culturais numa sociedade capitalista, e assim como afirma a música de massa também serve de aporte da cultura musical universal. Nessa perspectiva, é importante considerar o papel da educação na humanização dos sujeitos, entendendo que o processo de aquisição e produção de conhecimentos musicais requer propostas e atividades mais complexas por parte dos professores do que apenas dublar canções midiáticas (Subtil, 2003).

Do que até aqui foi afirmado é válido reforçar que as mídias, em especial a TV, estão aí para ficar e são objetos que têm importante papel na produção e transmissão da cultura. A negatividade e a positividade desses instrumentos devem ser analisadas e avaliadas com discernimento para que não se perca de vista a possibilidade de formar os cidadãos do novo milênio, produtos da sociedade tecnológica, mas também co-produtores da cultura em que estão inseridos.

Considerações finais

Para Belloni (1995), o tema “educação para a mídia” deveria integrar o ensino regular do mesmo modo que a educação ambiental ou para o trânsito, como parte integrante da formação da cidadania e em sua visão isso constitui-se defesa do consumidor. Também é preciso considerar que o seu uso possibilita uma maior adequação às expectativas das novas gerações que possuem uma outra sensibilidade, mais audiovisual, resultante da imersão nas imagens e sons do cotidiano midiático. No entanto, não adianta falar em educar para os meios e referir-se somente às crianças, os professores precisam também ser “educados” *para* e *com* a mídia e isso foi enfatizado por diversos autores.

Entende-se a necessidade de pensar no conhecimento erudito, historicamente acumulado, como um direito de acesso às camadas populares, que têm na escola a única possibilidade de elevação do patamar cultural. No entanto, ignorar e mesmo desconsiderar a cultura que nos circunda, via emissão midiática, em especial a música, é manter uma

postura elitista, fechada, que considera tudo o que tem “cheiro de povo” como inculto, vulgar, de mau gosto.

É necessário que se “escolarize” a música veiculada pela mídia através de um trabalho consciente, fundamentado, que enfoque o conhecimento musical em suas diferentes dimensões. Esta é a função da escola: estabelecer pontes, preencher lacunas, construir significados entre os objetos culturais midiáticos e o saber elaborado.

Cabe repensar a prática musical escolar, sistematizando, historicizando e propondo diferentes audições dos objetos musicais, e dos próprios meios em si como construções humanas, em dadas condições históricas, econômicas e sociais, portanto passíveis de serem mudadas, transformadas. Nessa dimensão também é importante a ultrapas-

sagem dos estreitos limites das tradicionais comemorações escolares com músicas sempre repetidas, vazias de sentido estético e humano que servem de pretexto para conteúdos de diferentes áreas de conhecimentos, menos a arte.

O gosto musical, construído socialmente, não é privilégio de minorias e não mais diferencia classes sociais, gêneros ou idades. Essa constatação, no entanto, não deve obscurecer o fato de que quanto mais repertórios os sujeitos possuírem mais chances de escolhas terão. Cabe distribuir a todos o patrimônio musical (erudito, popular, folclórico, ou como se queira denominar), construído em diferentes tempos e contextos sociais, mas ainda presentes na história e no padrão do que se ouve canta e consome no Brasil. A humanização dos sentidos e a educação musical são tarefas para a escola, também.

Referências

- ADORNO, T. W. O fetichismo da música e a regressão da audição. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 79-105.
- BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1982.
- BELLONI, M. L. A. mundialização da cultura. *Sociedade e Estado*, v. 9, n.1-2, p. 35-53, jan./dez. 1994.
- _____. A espetacularização da política e a educação para a cidadania. *Perspectiva— Educação e Comunicação*, Florianópolis, ano 13, n. 24, p. 66-95, 1995.
- _____. *Da tecnologia à comunicação educacional*. Trabalho apresentado na 22. Reunião Anual da Anped. Caxambu: 1999. p. 1-21. Mimeografado.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- BRESSAN, W. J. *Educar cantando: a função educativa da música popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- CANCLINI, N. G. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.
- _____. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 1997.
- FADUL, A. Indústria cultural e comunicação de massa. *Idéias*, São Paulo, n. 17, p. 53-59, 1993.
- GOMES, I. Recepção e mediações – crítica à filiação crítica dos estudos da recepção. In: FAUSTO NETO, A.; PINTO, M. J. (Org.). *O indivíduo e as mídias*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 208-215.
- GOMEZ, O. G. Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar: Revista de Educación en Medios de Comunicación*, Andaluzia: Gráficas Huelva, ano 5, n. 8, p. 25-30, marzo 1997.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. A Indústria cultural – o Iluminismo como mistificação das massas. In: LIMA, Luiz costa (Org.). *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 1982. p. 159-204.
- JACKS, N. Tempo e espaço e recepção. In: FAUSTO NETO, A.; PINTO, M. J. (Org.). *O indivíduo e as mídias*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 197-207.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.
- MARINHO, J. M. Rock: um garoto sem vaga na escola. *Idéias*, São Paulo, n. 17, p. 29-33, 1993.
- MARTIN-BARBERO, J. Cidade virtual: novos cenários da comunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, p. 53-67, jan./abr. 1998.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Sobre literatura e arte*. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.
- MATTE, A. C. F. Xuxa versus Rá-tim-bum: uma análise musical e poética. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 14, n. 25, p. 19-28, jun. 1995.
- MIRANDA, V. S. de. Estética e indústria cultural. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 20, n. 35, p. 23-28. 1998.
- NOGUEIRA, M. A. *Música, consumo e escola: encontros possíveis e necessários*. GT Educação e Comunicação. Trabalho apresentado na 21. Reunião Anual da Anped. Caxambu: 1998. p. 50-58. Mimeografado.
- PENNA, M. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Ensino de arte: um momento de transição. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia: [s.n.], 1998. p. 89-100.

PORCHER, L. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

SUBTIL, M. J. *A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série do ensino fundamental.* 2003. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção)–Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. 227 f.

Recebido em 08/02/2007

Aprovado em 05/03/2007

Por dentro da matriz

Cecília Cavalieri França

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
poemasmusicais@terra.com.br

Resumo. Este artigo revisita os níveis prescritivo e descritivo do discurso educacional propostos por Walsh (1993) e expande a discussão iniciada em artigo anterior (França, 2006) sobre a necessidade de se estabelecer fundamentos para o ensino básico de música. O processo de formatação de uma matriz curricular experimental para a escola regular é explicitado. São abordadas as possibilidades para a avaliação diagnóstica e acompanhamento discente. Relatos de experiências em sala de aula reafirmam a importância de se esgotarem musicalmente as atividades propostas e de se otimizar a integração das modalidades composição, apreciação e *performance* em direção aos conceitos fundantes (materiais sonoros, caráter expressivo e forma), promovendo uma abordagem rizomática dos conteúdos musicais.

Palavras-chave: currículo de música, música na escola, avaliação em música.

Abstract. This article discusses the Prescriptive and Descriptive levels of educational discourse as proposed by Walsh (1993), expanding a previous article (França, 2006) about the need of stating principles for regular music teaching. It explains the process of building an experimental music curriculum for basic teaching and approaches the possibilities for assessment and student monitoring. Reports of real musical experiences illustrates the importance of optimizing classroom activities as well as the integration among composing, performing and audience-listening towards the founding concepts – musical materials, expressive character and form) within a rhizomatic approach of musical elements.

Keywords: music curriculum, music in schools, musical assessment

Prólogo

Eram quase 18 horas de domingo e o céu prometia chuva. Mas, devotos de dar gosto, os fiéis vestiram-se para a missa. Senhores, senhoras, moças, jovens e crianças adentravam a matriz. Do alto da torre, o sino anunciava o *Ângelus*: seis sonoras e pacíficas badaladas. Na terra começava a missa; no céu aprontava-se a tempestade. Padre e assembléia se alternavam em canto e oração. A chuva engrossava, gorda de trovão. No meio da missa, descia água de dar medo. Escorria pelos telhados, batia nos vitrais. Mas nada dura para sempre, nem missa, nem tempestade. Cansou-se São Pedro; calou-se “seu” padre. Soaram 19 horas.

A cena descrita não tem nada de original. Toda cidadezinha do interior tem igreja, padres, fiéis e chuva. Trago-a pela riqueza sonora que sugere, convidando a um rico trabalho musical com alunos de tribos e idades as mais diversas. Retratamos tal cena na audiopartitura figurativa reproduzida a seguir,¹ *Chuva na Matriz*, ou, como sugerido por um aluno, *Tem Gente que só Entra na Igreja Quando Chove*.

Partimos da observação cuidadosa da imagem. Entre elementos óbvios (os sinos, o diálogo

¹ A audiopartitura foi criada por esta autora em 1989; os desenhos foram produzidos pelo professor Ms. Abel Moraes (UFSJ/MG).



Figura 1: Audiopartitura Chuva na Matriz

solo *versus tutti* entre padre e assembléia, e a tempestade) e menos óbvios (como a inclinação do telhado, sugerindo a direcionalidade sonora e os vitrais, que remetem ao eco das catedrais), há uma pluralidade de possibilidades musicais a serem exploradas.

O aspecto mais evidente é a simultaneidade de fenômenos completamente distintos que sugerem dois estratos sonoros de extremo contraste em termos de material, caráter e organização formal: o primeiro, do mundo natural, com suas leis próprias; o segundo, um ritual humano, basicamente previsível e organizado em vários aspectos. A organização interna dos dois fenômenos aponta para linguagens e idiomas musicais distintos pela estrutura específica de cada um, pela ritmicidade inerente a ambos de maneiras tão diferentes e pelo arrojo de força e intensidade de um contra a linearidade do outro.

Em ambos os fenômenos, o tempo é soberano: tanto a missa quanto a tempestade são fenômenos temporais (sem trocadilho!). Embora toda chuva tenha começo, meio e fim, cada chuva é única e não se submete a regra. Ao contrário, tem uma temporalidade imprevisível. Sugere um poder primordial. Tem a sua própria ordem, porém mais próxima

da anarquia do que da liturgia.

É inevitável a exploração conjugada dos aspectos de intensidade, textura e densidade, adensamento e rarefação. Esses se conectam a uma colorida palheta de timbres e a uma ampla gama de alturas (mas não necessariamente melodias), desde as gotas que prenunciam a chuva até a fúria dos trovões.

Na chuva, o ritmo não é medido, embora se possam ouvir pulsos – instáveis, irregulares, sobrepostos. Ela tem como atributo a expressividade do tempo, acelerando e *rallentando*. O telhado da matriz representa uma interseção entre os dois estratos e idiomas. A água da chuva literalmente *toca* o telhado e afeta a sonoridade no interior da igreja. Esse movimento pode ser lido de forma linear (da esquerda para a direita, subindo e descendo) ou não linear (do alto do telhado para baixo em ambas as direções) e formar melodias tonais (pentatônicas, diatônicas, modais) ou atonais que remetam à sonoridade da chuva.

Já a missa sugere o tempo medido, o rigor comedido e a previsibilidade. As pessoas chegam conversando, andando ao passo; as crianças vêm

brincando e correndo. Cabe uma percussão de efeito, incidental, delicada e *piano*. Os elementos vão-se imbricando. O sino bate as horas, estabelecendo um pulso e instaurando uma ordem a que todos devem se submeter – decrescendo ao silêncio. O padre pode falar ou cantar, recitar ou improvisar; a assembléia então responderá de acordo. O tom mais intimista, introspectivo e contemplativo é dado pelo caráter vocal, pela tessitura das melodias e a quadratura das frases. A alternância entre padre e assembléia convida à exploração de procedimentos como solo e coro (*tutti*), cânone, pergunta e resposta (antecedente e conseqüente). Se forem cantadas, podem ser melodias modais, tonais, atonais ou em “línguas” (escalas) inventadas. Padrões rítmicos e melódicos resultantes podem ser registrados em notação gráfica ou tradicional, quando apropriado. Um pouco de acústica também é bem-vinda: o pé direito alto e os vitrais da igreja sugerem um eco ou reverberação peculiar que cria uma atmosfera mística. A seção final é quase retrógrada à primeira: a missa termina, o sino bate as horas, as pessoas deixam a igreja.

Essa viagem admite paradas em várias estações, onde as experiências de criação e *performance* serão alimentadas pelas atividades de apreciação. A relação entre dois estratos distintos é facilmente percebida em *A Pergunta não Respondida*, de Charles Ives, por exemplo. O caráter dramático e religioso é sentido no *Cantus in Memory of Benjamim Britten*, de Arvo Part. O vigor e a energia da tempestade lembram obviamente as traduções sinfônicas de Beethoven, além de passagens tempestuosas de Mahler ou Mozart, ou *O Grande Portal de Kiev*, de Mussorgsky. O jogo estrutural entre padre e assembléia acomoda diferentes conexões, de canto gregoriano, cenas operísticas, improvisações jazzísticas até diálogos entre Elis e Tom.

Nada disso é original. Tais conteúdos e procedimentos são inerentes ao dia-a-dia da nossa disciplina. Valemo-nos do exemplo relatado para clarear a relação entre a prática da educação musical e sua sistematização, ampliando a discussão sobre uma matriz curricular para o ensino de música proposta em artigo de nossa autoria (França, 2006), publicado no último número desta revista.

O mapa e a paisagem

Bastam alguns minutos navegando na Internet para constatarmos que a presença da música é pro-

gressivamente visível nos mais diversos contextos educacionais. A ferramenta de “busca avançada” do Google aponta mais de 36 mil entradas para a expressão “música na escola”.² Refinando-se a busca, encontramos nada menos do que 975 entradas para “projeto música na escola”, Brasil afora. Tal proliferação de iniciativas é bastante eloqüente. No entanto, para que a música seja implementada efetiva e definitivamente no âmbito escolar é preciso vencer algumas batalhas. E, mais do que vencer as batalhas políticas, precisamos vencer nossas batalhas internas e nos articularmos de forma mais objetiva. Entre as várias etapas a serem cumpridas, impõe-se a necessidade da construção e constante revisão de uma matriz curricular, cuja principal função é declarar que competências se esperam dos alunos ao final de um determinado segmento educacional. A pedagoga Dr^a Sylvania Garcia (2006, p. 1) explica:

A matriz não é a expressão do que os professores fazem no dia-a-dia. Ela precisa orientar os focos fundamentais [do trabalho]. Tais focos são oriundos do objeto de estudo da área, da proposta de ensino da disciplina, da adequação à idade dos alunos nos diferentes segmentos e, principalmente, deve expressar o que precisa ser avaliado, para orientar o ensino.

A matriz curricular consiste de uma sistematização tecnicamente complexa, quase uma provação para quem prefere a dinâmica da sala de aula. Ela representa um exercício necessário no processo de consolidação da música na escola, pois, através dela, dá-se a explicitação do *corpus* de conteúdos a ser trabalhado e das habilidades cognitivas a serem desenvolvidas – expressas através de verbos como “identificar”, “relacionar”, “analisar”, “criar” e outros. A música possui conteúdos, procedimentos, técnicas e produtos específicos como qualquer outra disciplina já consolidada, e a explicitação destes pode contribuir para a construção da sua identidade epistemológica. Do contrário, continuaremos a implorar pelo justo espaço da música no currículo alegando que ela desenvolve habilidades matemáticas e outras não musicais.

No artigo mencionado, apresentamos uma matriz curricular experimental cuja organização pode auxiliar a mapear o território da disciplina – especialmente para o professor iniciante. A matriz proposta é um mapa ainda rudimentar. Produzimos inúmeras e seguidas versões e ainda não a sentimos plenamente satisfatória.³ Declaramos no artigo anterior: “Não a proclamamos exaustiva, nem definitiva ou original. Esperamos, sim, provocar o diálogo, admi-

² Busca realizada em março de 2007.

³ Versões atualizadas da matriz podem ser encontradas em www.ceciliacavalerifrança.com.br.

tindo eventuais mudanças de curso.” (França, 2006, p. 72).

No entanto, se os fundamentos discutidos no artigo citado não forem compreendidos, pode-se ter uma visão distorcida da matriz curricular – tal qual tomá-la como uma lista de atividades. Tais fundamentos são verdadeiras idéias fixas e vale a pena reafirmá-los:

- Primeiro: esgotar as possibilidades musicais de cada atividade proposta, não a encerrando antes de se percorrer o maior território musical possível.
- Segundo: otimizar a integração das modalidades de composição, apreciação e *performance*, consenso teórico entre inúmeros autores freqüentemente esvaziado na prática.
- Terceiro: evitar a fragmentação e redução dos elementos musicais ao nível dos chamados parâmetros do som. Estes constituem a matéria-prima a partir da qual elaboram-se os gestos expressivos e as estruturas musicais – transformações metafóricas amplamente explicadas por Swanwick (1999). Optamos por denominar a tríade *materiais, caráter expressivo e forma*⁴ de *conceitos fundantes*, pois acreditamos que estes representam os pilares de uma abordagem de ensino musicalmente consistente.
- Quarto: promover uma abordagem rizomática dos conteúdos musicais. Quando se pensa rizomaticamente, pensa-se não em planejamentos fechados, mas em projetos ou programas delineados em linhas gerais. Parte-se de estímulos disparadores de uma multiplicidade de conteúdos que se entrelaçam e encadeiam, permitindo incursões recíprocas. Pois tudo o que é música é, ao mesmo tempo, altura, duração, timbre, intensidade, textura, densidade, caráter, forma e estilo, é situado em um dado tempo e lugar e passível de ser grafado de alguma maneira. Por isso, na matriz curricular proposta, sempre vinculamos os conteúdos ao repertório de apreciação e de *performance*. Além disso, incluímos descritores relativos à criação musical em todos os temas nela contemplados.

A formatação de uma matriz envolve uma

tecnicidade já incorporada em outras disciplinas e inerente à sua consolidação curricular. Ela representa a explicitação de conteúdos, ou seja, o mapeamento do território da disciplina. Outros já disseram que um mapa nunca é o território. Mas é uma sistematização necessária e bastante útil. *O mapa não é a paisagem*, assim como a matriz curricular não é a prática da educação musical.

A construção da matriz

A sistematização apresentada na matriz curricular citada se apóia no programa SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.⁵ Este foi criado em 1988 por iniciativa do Inep e consiste de um programa de avaliação em larga escala do desempenho escolar dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (desde 1995), História e Geografia (incluídas em 1999). Os testes são constituídos de questões de múltipla escolha (denominadas itens) concebidas a partir da matriz de referência criada para cada disciplina. Estes testes são aplicados em amostras probabilísticas nas séries finais de cada segmento, ou seja, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. A concepção teórica adotada é a do desenvolvimento de competências cognitivas e habilidades operacionais (Perrenoud, 1993, 1999). Na matriz os conteúdos são associados a habilidades cognitivas e subdivididos em unidades menores, chamadas “descritores”, que enunciam cada uma das habilidades específicas que serão avaliadas nos testes. Cada descritor comporta itens de diversos níveis de dificuldade e devem ser elaborados com grande rigor metodológico para que revelem problemas de aprendizado dos conteúdos e de desenvolvimento de habilidades específicas. As matrizes do SAEB são produzidas levando-se em conta os documentos oficiais (PCNs), os currículos praticados, os livros didáticos utilizados e a contribuição de profissionais e especialistas das áreas pertinentes.

Muito se tem escrito e discutido sobre a pedagogia das competências e da dialética *competências versus saberes* (Perrenoud, 1993). Entre uma tradição de ensino centrada nos conteúdos e outra tendendo para o pragmatismo, o mais prudente é buscar o equilíbrio entre ambas! Perrenoud (1999, p. 1) defende que “desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes”. Uma competência envolve um conjunto de esquemas de percepção, reflexão, avaliação e ação com os quais o indi-

⁴ Estes aspectos aparecem nessa seqüência a partir do Modelo Espiral de Swanwick e Tillman (1986). A eles, Hentschke (1993) se refere como “dimensões da crítica musical”.

⁵ Ver em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb.htm>.

víduo age sobre um dado estímulo, conceito, problema ou fenômeno. São diferentes modalidades cognitivas que envolvem tipos distintos de operações da inteligência. Ajustar o foco para o desenvolvimento de competências significa diminuir o peso sobre o conteúdo (no nosso caso, parâmetros musicais, notação, idiomas etc.) e aumentar o peso da capacidade de fazer e compreender música. Por isso, as modalidades de apreciação, *performance* e composição devem ser protagonistas nesse *script*.

Uma competência é constituída por várias habilidades⁶ (Garcia, L., [s.d.], p. 5). Estas se referem “ao plano imediato do ‘saber fazer’” (Camargo, 2001, p. 3) e são expressas por verbos que denotam operações mentais (ações internalizadas) tais como identificar, compreender, associar, ordenar, analisar, explicar e assim por diante. As habilidades são procedimentos gerais que se aplicam sobre conteúdos específicos e são transferidas entre eles. Por isso é importante que os descritores da matriz não sejam muito fechados para que possam denotar competências móveis, isto é, passíveis de transferência.

As competências cognitivas são divididas em três categorias: *básicas*, *operacionais* e *globais*. As competências básicas se relacionam a conhecimentos imediatos e abrangem operações como identificar, localizar, discriminar e representar, entre outras. As competências operacionais apontam para o estabelecimento de relações entre elementos e incluem: classificar, ordenar, compor, interpretar, justificar etc. Já as competências globais envolvem a emissão de juízo e são manifestadas através de operações mais complexas como analisar, avaliar, criticar, julgar, explicar e generalizar, entre outras.

Dentro de um extenso programa de reformulação curricular do ensino em uma escola regular particular de Belo Horizonte, fomos desafiados a produzir uma matriz para a área de música. Nossa resistência inicial em sistematizar (cristalizar) uma disciplina tão dinâmica em uma lista estática e fragmentária foi vencida a partir da constatação da necessidade e das vantagens desse empreendimento. O sentido da matriz é radiografar o território da disciplina para conseguirmos levantar lacunas e problemas de aprendizado. Após um percurso de dois anos de trabalho e pesquisa,⁷ chegamos a uma versão experimental da matriz curricular para o ensino de

música de 1ª a 4ª séries/8. Desta, extraímos a matriz de referência para avaliação, filtrando apenas os descritores possíveis de serem avaliados através de itens fechados.

O ponto de partida para se construir a matriz curricular foi delimitar o objeto de estudo da área, ou seja, definir um conjunto de conceitos e elementos que permitam compreender o mundo sonoro e dominar a linguagem musical. Em seguida, foi preciso considerar quais competências e habilidades cognitivas deveriam ser desenvolvidas com relação aos conteúdos eleitos. Conteúdos e competências cognitivas constituem os dois elementos estruturadores de uma matriz curricular.

Encontramos pistas incipientes sobre as habilidades cognitivas em música no livro *Iniciação Musical na Idade Pré-Escolar*, de Vera Cauduro (1989). A autora demonstra uma preocupação em abordar as “habilidades perceptivas” de “identificação (ou reconhecimento)” e “diferenciação (ou discriminação, comparação)” (Cauduro, 1989, p. 32-33). Utilizando terminologia empregada por Zenatti (1969 apud Cauduro, 1989, p. 32), ela explica tais habilidades com exemplos musicais. A habilidade de identificação ou reconhecimento envolve uma operação mental na qual o estímulo dado é comparado a algo já percebido anteriormente (ou seja, presume a existência de uma representação mental prévia do fato musical apresentado). Já a habilidade de diferenciação ou discriminação envolve a comparação entre dois estímulos simultâneos (ou quase). Esse é o caso de procedimentos como distinção de timbres, emparelhamento de sons, ordenação de sons e seriação de notas de uma escala (Cauduro, 1989, p. 33).

Exemplos de outras disciplinas ajudaram a clarear o cenário. Por exemplo: de uma matriz de geografia para a 1ª série do ensino fundamental podemos citar como competência básica “identificar os meios de transporte”. Uma competência operacional seria “descrever itinerários utilizando-se mapas”. Já uma competência global pode ser exemplificada pelo descritor “deduzir os pontos colaterais a partir dos pontos cardeais”.⁸

Em uma matriz para o ensino médio, de Língua Portuguesa, encontramos os exemplos: competência básica: “localizar informações num texto”;

⁶ Preferimos evitar a expressão “habilidades instrumentais” utilizada por Perrenou (1983) para não gerar confusão entre o seu sentido genérico e o especificamente musical.

⁷ A formatação técnica da matriz curricular foi orientada pela pedagoga Drª Sylvia Garcia (UFMG/Projeto Saga).

⁸ Descritores extraídos da matriz curricular para 4ª série/8 do Ensino Fundamental de Geografia do Projeto Saga (2007).

⁹ Descritores extraídos da matriz para prova de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (Fundação Luis Eduardo Magalhães, 2001).

operacional: “correlacionar, em um texto dado, termos, expressões ou idéias que tenham o mesmo referente”; global: “depreender de uma informação explícita outra afirmação implícita no texto”.

Nas matrizes dos segmentos iniciais (até ensino fundamental/I – 4ª série/8), observa-se uma ênfase em competências básicas e operacionais. O peso das competências globais aumenta em direção aos segmentos seguintes, sendo bastante expressivo em matrizes do ensino médio.

A matriz de música proposta para o ensino fundamental/I (1ª a 4ª séries/8) concentra-se, naturalmente, em competências básicas – como “Compreender os conceitos grave e agudo” – e operacionais – “associar pulsos de som e silêncio à representação gráfica”. Competências globais como analisar, julgar ou explicar serão construídas sobre as habilidades básicas e operacionais nas séries seguintes. Por exemplo: nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para 5ª a 8ª séries/8* (Brasil, 1998, p. 84), encontramos: “Audição de músicas brasileiras de várias vertentes, considerações e análises sobre diálogos e influências que hoje se estabelecem entre elas e as músicas internacionais, realizando reflexões sobre respectivas estéticas.” Esse enunciado representa um longo empreendimento a ser desenvolvido com os alunos, pois envolve operações mentais mais complexas como julgamento, crítica e generalização, que são desenvolvidas gradativamente sobre competências básicas e operacionais a respeito de aspectos rítmicos, melódicos, harmônicos, instrumentais, idiomáticos e outros.

Na versão revisada da matriz curricular incluímos novos descritores inspirados nas recomendações dos PCNs (Brasil, 1997, p. 7, 84) e que envolvem o desenvolvimento de competências globais. Entre eles, citamos: “posicionar-se criticamente com relação às produções musicais próprias e/ou de outrem” e “analisar a adequação da relação entre música e outras mídias artísticas (dança, teatro, *jingles*, trilhas sonoras)”. Vale lembrar que esses descritores devem ser trabalhados dentro de um nível musical e técnico acessível aos alunos do segmento em questão. Também ampliamos a ênfase em descritores que apontam para a diversidade cultural, as culturas locais e a importância da música nas sociedades. Incluímos, ainda, um novo tópico, “acústica e ecologia musical”, que integra conhecimentos transversais, explorando ética, saúde e cidadania. Tais conteúdos marcam presença em algumas obras a partir da década de 1990, como Grimshaw (1998) e Fonterrada (2004).

Várias competências recomendadas nos

PCNs encontram-se desdobradas em diferentes tópicos da matriz curricular. Por exemplo: “percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical” (Brasil, 1997, p. 55) aparece em descritores tais como:

- “Identificar o ritmo real a partir da notação gráfica” (Tema 1: Duração / Tópico 2: Modos rítmicos e noções de compasso).
- “Reconhecer indicações de dinâmica” (Tema 3: Timbre e intensidade / Tópico 2: Intensidade).
- “Registrar padrões sonoros utilizando signos da grafia contemporânea” (Tema 6: Notação musical / Tópico 1: Grafia contemporânea).
- “Criar trechos musicais utilizando *software* de notação musical” (Tema 6: Notação musical / Tópico 4: Leitura absoluta).

Muitos avanços têm sido conquistados, mas ainda há um longo caminho a se percorrer entre os documentos oficiais e a sala de aula e, principalmente, na relação entre competências e conteúdos. Garcia, L. ([s.d.], p. 3) relata:

O exemplo é verídico. Uma professora me perguntou: “O que é isso de habilidades que estão falando na minha escola?”. Depois de explicar um pouco, ela me respondeu: “Ah, são aqueles verbinhos que a gente coloca nas reuniões de início do ano na frente dos objetivos de ensino? Já aprendi a fazer isso faz tempo!”. Acho que não me engano ao imaginar que aquelas listas de objetivos cheias de “verbinhos” costumam ficar na gaveta da professora ou da diretora no restante do ano, enquanto se ministra “o conteúdo”.

Voltemo-nos, então, para o outro elemento estruturador da matriz curricular: os conteúdos.

O Padre Nosso

No processo de elaboração da matriz curricular examinamos quase 60 títulos nacionais e estrangeiros. Constatamos que a grande maioria das obras converge para os conhecidos parâmetros básicos do som, ou seja, variações sobre o mote *duração, altura, timbre, intensidade* e a iniciação à escrita e leitura musical – “noves fora” nuanças, ênfases, preferências e níveis de organização variáveis e, muitas vezes, bastante pessoais. Tanto na categoria *publicações didáticas* (livros para o aluno) quanto na categoria *livros teóricos ou teórico/práticos* (para o professor) observamos o predomínio dos parâmetros do som como elementos organizadores do conteúdo.

A matriz se estabilizou após o estudo de algumas dezenas de obras, quando chegamos ao que nos parecia um esgotamento dos conteúdos possí-

veis de serem abordados. A maioria dos títulos redundam, naturalmente, sobre tópicos relativos aos materiais sonoros – duração, altura, timbre e intensidade – e praticamente todos tratam da alfabetização musical – leitura, escrita e solfejo. A estrutura musical é abordada em algumas obras, mas pouquíssimas se preocupam com o aspecto mais patente da música: o caráter expressivo. Essa dimensão perceptiva tão primordial é praticamente esquecida na maioria das obras! A cultura musical é apontada de forma explícita em algumas e minimamente em outras, através da menção à modalidade da apreciação musical. A preocupação com uma abordagem mais integradora aparece em alguns títulos examinados. Na maioria deles, os conteúdos são apresentados de forma fragmentária. Outro problema importante detectado foi que conteúdos e modalidades do fazer musical – e até mesmo recursos didáticos como a canção – aparecem misturados em praticamente todos os livros examinados. Enfim, cada obra nos oferecia apenas uma visão parcial do território musical. Vejamos alguns exemplos.

Dentre as publicações da década de 1970 encontramos a obra de Sérgio Vasconcelos Corrêa (1971, p. 25-34), onde aparece uma listagem de “conceitos básicos”: o som, a altura dos sons, o ritmo, o movimento, a melodia, a polifonia, a harmonia, o timbre e a estruturação musical (formas). Na seção relativa à metodologia de trabalho, o autor especifica como técnica metodológica, por exemplo, a “diferenciação e classificação dos corpos sonoros segundo [...] a altura (o mais GRAVE, os intermediários e o AGUDO)” (Corrêa, 1971, p. 34).

Uma publicação importante dessa mesma década é *Musijugando*, das educadoras argentinas Maria Inês Ferreira e Silvia Furnó (1977). Nos vários cadernos da obra aparecem quadros sinóticos cumulativos, apresentando “Conteúdos” e “Conductas” abordados. No *Guía Metodológica do Musijugando 3* aparecem “Objetivos de las actividades propuestas em el Cuaderno 3” (Ferreira; Furnó, 1977, p. 3, tradução minha):

Timbre:

- fontes sonoras não tradicionais: discriminar, reproduzir, criar

- instrumentos: visualizar, classificar, identificar

- vozes humanas e instrumentos: identificar, visualizar

Intensidade: reproduzir, identificar, ler, interpretar

Duração: identificar, ler, reproduzir

Altura: identificar, grafar, ler, reproduzir, criar

Forma musical: identificar

Obra musical: escutar e apreciar, criar, analisar

Anexo – Processo da escrita musical

Ritmo: ler, representar graficamente, executar, compor.

Embora sejam listados conteúdos e condutas, observamos que a separação do item “obra musical” sugere uma fragmentação dos conteúdos – por que não trabalhar as alturas, os ritmos e outros de forma integrada nas obras musicais? Res salvamos que a dimensão do caráter expressivo – raramente lembrada nos títulos consultados – permeia a obra de Ferrero e Furnó (1977), embora não tenha sido citada nessa listagem de conteúdos.

Em 1988 Elvira Drummond lançou os dois primeiros livros de sua coleção de sete volumes para iniciação musical. O sumário do segundo livro da série (Drummond, 1988, p. 7-8), fortemente baseada em Willems, apresenta os conteúdos abordados: pulsação; pulsação *versus* duração; curto e longo; figuras rítmicas semínima e semibreve; escrita gráfica e escrita relativa de alturas e da escala (começando com uma linha até se completar o pentagrama), agregando as figuras rítmicas e a pausa de semínima; acento métrico a partir da sílaba tônica das palavras; compasso e acentuação; apresentação das claves e leitura absoluta.

Em 1990, Carmem Mettig publicou *Educação Musical*, no qual ofereceu sua leitura do Método Willems. Na seção “desenvolvimento do ouvido musical” (Mettig, 1990, p. 35, grifo da autora), por exemplo, enumera os seguintes passos:

Ouvir – escutar sons com material diversificado.

Reconhecer Reproduzir sons, intervalos, melodias, acordes.

Classificar Emparelhar Ordenar sons.

Exercitar o movimento sonoro (ascendência e descendência do som com suas variantes).

Exercitar a altura do som (grave e agudo).

A canção

Ordenação dos sons da escala

Ordenação das notas

Improvisação melódica.

Novamente, a relação entre conteúdos (ex.: duração; notas musicais) e habilidades cognitivas (reconhecer, classificar) é apenas incipiente e misturada a recursos didáticos como a canção. Além disso, a indicação da canção como um item de mesmo peso que outros de natureza técnica contrária,

de certa forma, o potencial globalizador desse poderoso recurso pedagógico, como pregado por Willems.

No já citado *Iniciação Musical na Idade Pré-escolar*, Vera Cauduro (1989, p. 35, 36-37) parte do universo sonoro da criança e seu próprio corpo, situando-a em relação aos sons da natureza e ambientais. São trabalhados os aspectos timbre, intensidade, duração, altura, registro gráfico, leitura e o som como “comunicação” – “o que esses sons nos dizem? nos indicam?” (Cauduro, 1989, p. 38).

Uma das contribuições da década de 1990 é *Musicalizando Crianças: Teoria e Prática da Educação Musical*, de Ieda Camargo de Moura, Maria Teresa Boscardini e Bernadete Zagonel (1996). Na “parte introdutória” prevalece uma abordagem criativa do fenômeno sonoro, seguida do trabalho com timbre e altura dos sons. A parte rítmica aborda contraste das durações, relação “inteiro e metade”, pulsação, ritmo real e apresenta os valores e padrões rítmicos básicos. A parte melódica trabalha a escala e introduz o solfejo a partir da abordagem do Dó Móvel.

A obra *Sound Inventions*, de Richard McNicol (1992), tem como diferencial uma abordagem ricamente integrada, tanto dos elementos musicais quanto das modalidades do fazer musical. O capítulo “Pulso e Ritmo” é expandido em direção à exploração do acento métrico das palavras, projetos de criação e apreciação e notação gráfica envolvendo os aspectos de duração, intensidade, textura, timbre e estrutura. Esta última é o tema do capítulo “Opostos e Contrastes”, onde aparecem forte e *piano*, grave e agudo, curto e longo, liso e áspero etc. Todos os capítulos seguintes enfatizam o caráter expressivo e a estruturação musical.

Em 1994, d’Reen Struthers publicou o livro *What Primary Teachers Should Know About Music for the National Curriculum*. Nele é apresentada uma tabela com os “elementos da música” (Struthers, 1994, p. 23): duração – pulso, ritmo, sons longos e curtos; estrutura (padrão, repetição e contraste), dinâmica (forte e fraco; silêncio); velocidade/tempo (rápido e lento); timbre (qualidade do som); altura (agudo e grave) e textura (um som ou vários sons).

A obra didática *Educação Artística*, de Schlichta, Tavares e Trojan (1996), em cinco volumes (pré-escola e 1ª à 4ª séries) apresenta duas partes: arte, na primeira, e música, na segunda. Além de adotar uma abordagem menos convencional dos conteúdos, essa obra aponta para um alargamento da cultura musical do aluno, apresentando compositores e algumas obras significativas e trabalhando a conscientização do papel da música na sociedade.

Também chama a atenção para a dimensão do caráter expressivo – canções de ninar, para dançar, músicas infantis etc. (Schlichta; Tavares; Trojan, 1996, p. 90, 92, 95).

Outra obra do final da década de 1990 que se destaca pela abordagem e pelo conteúdo é *Som: uma Jornada que Transforma o Silêncio em Som*, da autora inglesa Caroline Grimshaw (1998). O livro tem uma linguagem visual densa e cheia de janelas (“painéis”, “áreas de reforço”, “botões de desvio”) que tendem ao hipertexto, com referências cruzadas entre os conteúdos, chamadas de “atalhos”. Não encontramos nada mais rizomático durante nossa pesquisa! Há inúmeras atividades de experimentação e teste que consistem de experiências acústicas que levam a criança a perceber o mundo sonoro que a rodeia de forma prática e investigativa, despertando a sua curiosidade e promovendo a assimilação das informações. Temas ecológicos, históricos, geográficos, científicos e outros apontam para a responsabilidade social e cidadania. Esse livro amplia consideravelmente as possibilidades de trabalho em sala de aula, inspirando projetos transdisciplinares e sobre os temas curriculares transversais. Propostas apresentadas no livro estão sendo testadas em escolas e permitirão avaliar o alcance do tópico “Acústica e ecologia musical”, incluído na versão revisada da matriz curricular.

O texto *Proposta Curricular de Música para o Município de Florianópolis*, de Sérgio Figueiredo (2000) reitera a importância da sistematização curricular do ensino musical. O autor apresenta uma lista de conteúdos a partir do enunciado:

Os conteúdos poderão ser:

percepção sonora; timbre, altura, duração, intensidade, melodia, ritmo, forma, textura, outros; exploração de variados meios de produção sonora; de sons ambientais até tecnologia sonora; elementos de acústica básica; propagação sonora, relações material-som, tamanho-som, outros; exploração de diversos sistemas musicais; modal, tonal, atonal, outros; registros gráficos convencionais e não-convencionais; sinais, códigos, símbolos, leitura, escrita; habilidade motoras; corporais, vocais, instrumentais; execução, improvisação, recriação, arranjos; elementos musicais diversos, músicas diversas; apreciação significativa; audição, comparação, discussão; participação em apresentações que envolvam música; música ao vivo, gravações, outras manifestações com música; usos e funções da música no cotidiano. (Figueiredo, 2000, p. 7).

Essa listagem expande o cenário, transcendendo os tópicos tradicionalmente mencionados. No entanto, novamente, conteúdos, procedimentos, habilidades cognitivas e recursos didáticos estão embaralhados.

Em dia com as novas tecnologias, Clarice Miranda e Liana Justus (2003) realizaram um empreendimento valiosíssimo com o seu *Formação de Platéia em Música: Cultura Musical para Todos*. As autoras produziram um livro enxuto sobre história da música erudita, ampliado enormemente no CD-ROM que o acompanha. O formato hipertexto é incrivelmente “amigável”, na medida certa para leigos e perfeitamente utilizável nos laboratórios de informática das escolas regulares ou especializadas. Os períodos da história da música são contextualizados, ligados a outras linguagens artísticas, acontecimentos e personagens marcantes, características da música e instrumentos típicos e compositores e obras expoentes, das quais podem-se ouvir pequenos trechos. Destaque é dado à ópera e às famílias dos instrumentos, primorosamente retratados, à música erudita brasileira e contemporânea. O CD-ROM traz, ainda, jogos e brincadeiras. Cada página do CD-ROM contém janelas, *links*, informações complementares, curiosidades, obras de arte e minicaixas de diálogo com informações adicionais. Essa obra nos instrumentaliza com material suficiente para trabalharmos o tópico “Estilo, contexto e cultura musical” no que concerne à música erudita.

Esse breve apanhado revela todo um esforço de alargamento da perspectiva educacional do ensino de música, especialmente nos últimos dez anos. Essa preocupação corresponde ao que Walsh (1993) denomina de etapa *prescritiva* do processo educacional (o que deve ser feito), que engloba os níveis de discurso “utópico” e “deliberativo”. Nossa próxima parada é a etapa *descritiva* do processo (o que foi atingido), com foco na avaliação e suas funções.

A matriz em perspectiva

Autores como Haydt (2002), Libâneo (1991) e Piletti (1987) concordam que a avaliação seja “uma ação pedagógica necessária para a qualidade do processo ensino-aprendizagem”. Ela tem três funções complementares: a *diagnóstica*, a *formativa* e a *somativa*. A primeira é realizada para se identificar o nível do conhecimento inicial dos alunos e possibilitar o planejamento de estratégias de ensino. A segunda é “aplicada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem” e “visa basicamente informar sobre o rendimento do aluno” e “alinhamentos necessários [...] para se atingir os objetivos” (Santos, J., [s.d.], p. 2). A última é utilizada para classificar alunos segundo seu nível de aproveitamento e geral-

mente realizada ao final de um curso ou etapa. Segundo Penna (1999 apud Santos, J., [s.d.], p. 3), “é preciso fortalecer o caráter diagnóstico e formativo da avaliação”, atenuando seu caráter classificatório e até “punitivo”. Ao contrário da avaliação somativa, o sentido da avaliação diagnóstica é medir o desempenho do aluno para redirecionar o ensino visando otimizá-lo.

Os problemas que cercam a avaliação em música são amplamente conhecidos. Autores como Tourinho (2001), Tourinho e Oliveira (2003) e Andrade (2003) abordam o processo de avaliação musical em suas facetas diagnóstica, formativa e somativa. Tourinho e Oliveira (2003) defendem a prática da avaliação formativa, observando que professores que apontam para os alunos os aspectos a serem aperfeiçoados conseguem melhores resultados. Santos, C. (2003), Del-Ben (2003) e Bozzetto (2003) revelam problemas de embasamento e reflexão nos critérios de avaliação utilizados por professores em diferentes contextos de ensino musical. A literatura da área converge para a premência da explicitação dos critérios de avaliação e para a importância de se fornecer um *feedback* construtivo aos alunos.¹⁰ Manifestamos nossa preocupação a esse respeito em pesquisas e publicações anteriores (França, 2003, 2005a, 2005b; França; Pinto, 2003).

Naturalmente, uma parcela importante do fazer musical só será avaliada através do próprio fazer musical e preferencialmente no processo de avaliação formativa, como é o caso dos descritores da matriz curricular que envolvem competências e habilidades como “criar”, “realizar” ou “sonorizar”. Por outro lado, muitos descritores permitem a avaliação diagnóstica em forma de testes fechados, que possibilitam detectar eventuais problemas de aprendizado de conteúdos específicos. Tais descritores compõem a matriz de referência para avaliação. Esta tem nos possibilitado realizar avaliações diagnósticas bastante eficazes em escolas regulares. A elaboração dos itens (questões fechadas) deve ser rigorosa em cada um de seus componentes: enunciado, comando, alternativa correta e distratores. A cada item deve corresponder um único descritor da matriz curricular para possibilitar o mapeamento do desempenho dos alunos. Todos os itens são pré-testados com uma amostragem dos alunos e os que não atingem um índice satisfatório¹¹ são descartados do teste definitivo que é aplicado à totalidade da população. Os resultados são submetidos a estudos esta-

¹⁰ A obra organizada por Hentschke e Souza (2003) apresenta um panorama abrangente da problemática da avaliação em diversos contextos e modalidades do fazer musical.

¹¹ Uma média de acerto inferior a 0,3 indica que o item é muito difícil; o resultado superior a 0,7 aponta que é muito fácil.

tísticos que revelam o poder de discriminação de cada item e a curva de aproveitamento dos alunos.

Vejam alguns exemplos de itens produzidos a partir da matriz de referência para avaliação (onde permanecem apenas os descritores aplicáveis em questões de múltipla escolha).

O primeiro (Figura 2) se refere ao descritor “Associar a articulação estrutural a mudanças de caráter e organização do material sonoro”, do Tema 5: Estruturação musical / Tópico 1: Forma.

Você ouvirá o trecho de uma música de Villa-Lobos. É **CORRETO** afirmar que a primeira parte deste trecho

- A) é mais lenta que a segunda.
- B) apresenta sons mais longos que a segunda.
- C) é mais forte que a segunda.
- D) é tocada por instrumentos de corda.

Figura 2: Exemplo de item

O próximo item (Figura 3) se refere ao descritor “Reconhecer padrões de movimento sonoro no repertório de apreciação e performance”, do Tema 2: Altura – Tópico 1: Direcionalidade sonora.

Você ouvirá uma canção que explora subidas e descidas de sons. Qual frase da música apresenta duas descidas seguidas?

- A) Pela estrada afora, vai o trem.
- B) Maria Fumaça quer parar.
- C) Pois quer descansar; velha ela está.
- D) Oh, “seu” maquinista, por favor.

Figura 3: Exemplo de item

O item que se segue (Figura 4) se refere ao descritor “Identificar características e instrumentos de diferentes estilos”, do Tema 4: Caráter expressivo e contexto / Tópico 2: Estilo, contexto e cultura musical.

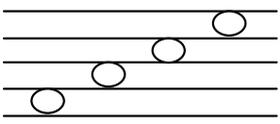
A capoeira é uma combinação de dança, luta e música. Qual dos instrumentos abaixo é característico da sua música?

- A) Berimbau.
- B) Flauta doce.
- C) Violão.
- D) Piano.

Figura 4: Exemplo de item

O último exemplo (Figura 5) se refere ao descritor “Compreender a estrutura do pentagrama”, do Tema 6: Notação musical / Tópico 2: Leitura relativa no pentagrama.

Observe as notas escritas no pentagrama.



É **CORRETO** afirmar que as notas

- A) estão descendo.
- B) estão nos espaços.
- C) são iguais.
- D) são vizinhas.

Figura 5: Exemplo de item

Os testes diagnósticos contribuem para avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem (e não apenas os alunos!). Aplicados sistematicamente, informam sobre a curva de aproveitamento dos alunos. Esses testes são instrumentos valiosos para o desenvolvimento curricular, especialmente se associados à avaliação formativa, nossa última estação.

Assim na terra como no céu

Para reafirmar os preceitos que subsidiam a aplicação rizomática da matriz curricular, voltemos à audiopartitura *Chuva na Matriz*. Sua temática conduz toda a exploração do material sonoro com o propósito imediato de valorizar seus contrastes expressivos e ressaltar sua estrutura, cabendo inúmeras leituras. Os alunos podem experimentar, selecionar e rejeitar idéias, refinando, assim, sua técnica de *performance*, apreciando e analisando a própria criação bem como outras obras nas quais sejam utilizados elementos semelhantes.

No decorrer dessa atividade o professor tem a oportunidade de observar o desempenho dos alunos com relação a todos os tópicos da matriz curricular: aspectos da duração do som – curto e longo (medido e não medido), pulso e ritmo, variações de andamento (tempo), padrões rítmicos e métrica; várias possibilidades de combinação do parâmetro altura – direcionalidade, registros, padrões melódicos e modo, se for o caso; uma multiplicidade de timbre e nuances de intensidade; caráter expressivo, idiomas, estilos, cabendo encontros com obras de diferentes compositores e tradições; forma musical, cânones,

pedais, ostinatos, melodia e acompanhamento; texturas; grafias alternativas ou convencionais. A matriz corrobora para o professor que se lembre de que o território musical é bastante amplo e que se deve esgotar musicalmente cada proposta levada para a sala de aula. Mas ela não é definitivamente seqüencial e, por isso, demanda uma forma de navegação não linear na qual os timoneiros devem ser os próprios alunos.

Resumo da ópera: o que importa não é a matriz curricular em si, mas os seus fundamentos: *a abordagem rizomática dos conteúdos em direção aos conceitos fundantes, potencializada pela integração de composição, apreciação e performance*. O vigor dos encontros verdadeiramente musicais com os alunos – por natureza práticos, dinâmicos, imprevisíveis e lúdicos – nunca caberá em matriz curricular alguma.

Referências

- ANDRADE, Margareth A. Avaliação do canto coral: critérios e funções. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 76-90.
- BOZZETTO, Adriana. Sistemas de avaliação presentes na prática do professor particular de piano. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 51-63.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/1ª a 4ª séries*. Brasília, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.
- CAMARGO, Paulo. Mapa do saber. *Educação*, n. 245, p. 3, set. 2001. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/setembro01/entrevista.htm>. Acesso em: 20 dez. 2006.
- CAUDURO, Vera Regina. *Iniciação musical na idade pré-escolar*. Porto Alegre: Sagra, 1989.
- CORRÊA, Sérgio O. de Vasconcelos. *Planejamento em educação musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1971.
- DEL-BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 29-40.
- DRUMMOND, Elvira. *Ouvir e criar: iniciação musical*. v. II. Fortaleza, 1988.
- FERRERO, Maria Inês; FURNÓ, Silvia. *Musijugando*. Buenos Aires: E. M. E Educación Musical Editores, 1977.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. Proposta curricular de música para o município de Florianópolis. *Revista Arte Online*, Florianópolis: Udesc, 2000. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/Revista_arte_Online/abemsul/artigo6.htm>. Acesso em: 20 dez. 2006.
- FONTEERRADA, Marisa T. O. *Música e meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Percepção e compreensão musicais: implicações para o vestibular de música. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 14., 2003, Anppom: Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2003.
- _____. Do discurso “utópico” ao “deliberativo”: fundamentos, currículo e formação de professores para o ensino fundamental de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 67-79, 2006.
- _____. Apreciação musical como indicador da compreensão musical no Vestibular da UFMG. In: CONGRESSO DAANPPOM, 16., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Anppom: Rio de Janeiro, 2005a.
- _____. Dizer o indizível? – considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi: Revista Acadêmica de Música*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, v. 10, p. 31-48, 2005b.
- FRANÇA, Cecília C.; PINTO, Leonardo B. M. Estudo longitudinal no Bacharelado em Piano da UFMG. In: CONGRESSO DAANPPOM, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Anppom: Porto Alegre, 2003.
- FUNDAÇÃO Luis Eduardo Magalhães. *Teste PEI 2000*. Salvador, 2001.
- GARCIA, Lenise A. M. Competências e habilidades: você sabe lidar com isso? *Educação e Ciência On Line*. p. 3, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.4pilares.net/text-cont/garcia-competencia.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2006.
- GARCIA, Sylvia. *Orientações para elaboração da matriz curricular*. Belo Horizonte, 2006. Material não publicado.
- GRIMSHAW, Caroline. *Som*. São Paulo: Callis, 1998.
- HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.
- HENTSCHKE, Liane. Musical development: testing a model in the audience-listening setting. Tese (Doutorado em Educação Musical)–Institute of Education, University of London, Londres, 1993.
- HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MCNICOL, Richard. *Sound inventions: 32 creative music projects for the Junior classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- METTIG, Carmem. *Educação Musical: Método Willems*. Salvador, 1990.
- MIRANDA, Clarice; JUSTUS, Liana. *Formação de platéia em música: cultura musical para todos*. São Paulo: Editora ARX, 2003.

- MOURA, Ieda C.; BOSCARDINI, M. Teresa; ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical*. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das atividades*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PILETTI, C. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 1987.
- PROJETO SAGA. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. No prelo.
- SANTOS, João Francisco S. Avaliação no ensino à distância. *Revista Iberoamericana de Educación*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1372Severo.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2006.
- SANTOS, Cynthia G. A. Avaliação da execução musical: a concepção teórico-prática dos professores de piano. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 41-50.
- SCHLICHTA, C.; TAVARES, Isis M.; TROJAN, Rose M. *Educação artística: pré-escola*. Curitiba: Módulo Editora, 1996.
- STRUTHERS, d'Reen. *What primary teachers should know about music for the National curriculum*. London: Hodder & Stoughton, 1994.
- SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.
- SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's compositions. *British Journal of Musical Education*, London, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.
- TOURINHO, Cristina. Avaliação em performance: critérios expressos por uma amostra de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13., Belo Horizonte, 2001. *Anais...*, Anppom: Belo Horizonte, 2001. v. 1, 2001, p. 131-136.
- TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-28.
- WALSH, Paddy. *Education and meaning*. London: Cassell, 1993.

Recebido em 12/02/2007

Aprovado em 25/03/2007

Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II)

José Nunes Fernandes

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

Resumo. Esta é a segunda parte do estudo referente à produção discente em educação musical dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, pertencendo, assim, ao campo da pesquisa em educação musical no Brasil. Tem como objetivo apresentar listagem de dissertações e teses de educação musical, produzidas em cursos de pós-graduação brasileiros de diversas áreas, de 2002 a 2005, dando continuidade aos trabalhos anteriores, e analisar quantitativamente o material com base nas especialidades da educação musical (CNPq). O método utilizado foi o estatístico/catalográfico. Os resultados apontam para: 1) com o aumento dos cursos de pós-graduação em música houve um significativo crescimento na produção discente, embora a produção em outros cursos continue a ser significativa; 2) a considerável produção discente em cursos de outras áreas que deve ser levada em consideração pelos pesquisadores; 3) a educação musical especial continua sendo a especialidade com o menor número de trabalhos, o que deve ser pensado pelos programas e cursos de pós-graduação em música e educação.

Palavras-chave: pesquisa em educação musical, teses e dissertações, pós-graduação em educação musical

Abstract. This is the second part of the study related to the student's production about music education in *stricto sensu* post-graduation Brazilian courses, so belonging to Brazilian musical education research field. The goal is to present a list of musical-education thesis and dissertation shaped in Brazilian post-graduation courses of several fields from 2002 to 2005, giving continuity to the previous works, and to quantitatively assess the material on a basis of musical education subjects (CNPq). The used method was statistic/catalographic. Results point out to: 1) with the increase of the courses of music post-graduation there is a significant growth of the student's production; 2) there is a large student production in other area courses that should be taken into account by researchers; 3) the least index of works still being on the special musical education, which must be thought by Brazilian post-graduation courses and programs.

Keywords: research in musical education, thesis and dissertations, post-graduation in music education

É preparando um bom pesquisador que se prepara o bom professor. (Severino, 2002, p. 69).

Introdução

Este estudo é uma continuação do artigo publicado na *Revista da Abem*, número 15, e tem como objetivo apresentar uma listagem das dissertações e teses de educação musical, produzidas em cursos de pós-graduação brasileiros de

diversas áreas (autor, título, data da defesa e orientador), de 2002 a 2005 (142 trabalhos), e analisar quantitativamente o material levando em consideração as especialidades da educação musical do CNPq (Nogueira, 1997).

As publicações anteriores deste estudo são as de Fernandes (2000, 2006a, 2006b), Oliveira e Souza (1997) e Ulhôa (1997).¹ Embora consideramos também como estado da arte, na área da educação musical, os “Índices de Autores e Assuntos”, organizados por Beineke e Souza (1998); Hentschke e Souza (2003) e Fernandes (2006a), tratando das publicações da Abem, de 1992-1997, 1998-2002 e 2002-2005, respectivamente.

Alguns autores já discutiram a pesquisa em educação musical no Brasil, mas não fazem uma listagem e uma análise de materiais produzidos, apenas comentam a produção do campo amplamente. Falar em estado da arte em educação musical e em música é complicado, uma vez que há, sem dúvida, uma lacuna na produção bibliográfica no que se refere a isso.² Talvez possa estar de acordo com o que Alves-Mazzotti (2002) já questionava na área da educação, o fato de os pesquisadores brasileiros não se interessarem pela produção de tais estudos.

Portanto, este estado da arte se refere aos relatórios de pesquisa de conclusão dos alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros de diversas áreas de 2002 a 2005. Não tem como objetivo mostrar e analisar a produção da pesquisa em educação musical do Brasil de uma forma geral, como, por exemplo, em livros, revistas, produção acadêmica, etc., envolvendo, como já foi dito, somente a produção discente.

Este trabalho não integra as listagens já publicadas (Fernandes, 2000, 2006a, 2006b; Oliveira; Souza, 1997; Ulhôa, 1997): portanto, o interessado deverá consultar as listagens anteriores, que são um complemento para esta, e assim terá uma visão integral da produção brasileira. É um trabalho relevante para a área, pois ajudará os pesquisadores e alunos dos cursos de pós-graduação, interessados na subárea da educação musical, a conhecerem como se encontra o campo da pesquisa em educação musical no Brasil, no que se refere às dissertações e teses dos diversos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Isso, a importância deste estudo, se refere à questão do acesso, ou seja, da divulgação do que foi produzido na área, além de uma necessidade, pois há inexistência de tal tipo de

levantamento atual. Por outro lado, ele se justifica por ser continuação de estudos publicados anteriormente (Fernandes, 2000, 2006a, 2006b; Oliveira; Souza, 1997; Ulhôa, 1997), sendo, assim, uma atualização destes.

Procedimentos de coleta e resultados

Utilizamos o portal da Capes (Banco de Teses)³ para localizar o material, buscando por quatro palavras-chave: música, ensino da música, musicalização e educação musical; assim, as teses e dissertações que não apresentem tais palavras no título, nas palavras-chave ou no resumo não foram captadas. O portal apresenta somente dissertações/teses de 1997 a 2004. Enviamos e-mail para todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em artes e em música solicitando a produção discente (dissertações e teses) de 2005, muitos não responderam. Os que responderam foram: Unirio, UFRGS, Uerj, UFMG, Fasm e UFPB. Devido a tais fatores sugerimos que uma pesquisa futura deve ser feita, com uma revisão do que já foi levantado nos artigos anteriores (Fernandes, 2000, 2006a, 2006b; Oliveira; Souza, 1997; Ulhôa, 1997) e neste artigo.⁴

A Tabela 1 foi usada inicialmente para fazer o levantamento, ou seja, 18 cursos de artes/música, e em seguida uma tabela com os 78 de educação. Encontramos também um número significativo de trabalhos em outros cursos, isso pode ser visto facilmente na listagem anexa. Cabe dizer aqui que no ano de 2006 foram abertos e reconhecidos cursos de pós-graduação em música na UFPR e na Udesc.

Considerações finais

A análise final desta listagem e da elaborada em 2006 será publicada posteriormente, mas podemos adiantar que, na produção apresentada, assim como as análises anteriores feitas por Fernandes (2000, 2006a, 2006b), a maioria dos trabalhos está na especialidade (2) Processos Formais e Não-Formais da Educação Musical. Comparando com a análise anterior feita por Fernandes (2000), houve um aumento do número de trabalhos nas especialidades (5) Educação Musical Instrumental (conjuntos instrumentais) e (6) Educação Musical Coral, mas

¹ Não utilizamos aqui a publicação organizada por Ulhôa (2001), tendo em vista que é a compilação de outras listagens, algumas utilizadas por nós e outras referentes a teses e dissertações que não tratam da educação musical.

² Vale mencionar aqui os trabalhos de Fausto Borém (2001, 2006), que podem ser considerados como estado da arte na performance e na pedagogia da performance. Além dos trabalhos de Borém, podemos citar o excelente estado da arte feito por Kerr e Carvalho (2005).

³ http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco_Teses.htm, acesso em julho de 2006.

⁴ Devemos levar em consideração que do ano de 2005 foram incluídos somente os trabalhos dos programas de pós-graduação (música e artes/música) que responderam nossa solicitação, como já citado.

Tabela 1: Cursos de Mestrado/Doutorado Reconhecidos: Artes/Música

PROGRAMA	IES	UF
ARTES	UFES	ES
ARTES	UERJ	RJ
ARTES	USP	SP
ARTES	UNICAMP	SP
ARTES	UNESP	SP
ARTES	FASM	SP
MÚSICA	UFBA	BA
MÚSICA	UNB	DF
MÚSICA	UFG	GO
MÚSICA	UFMG	MG
MÚSICA	UFPB/J.P.	PB
MÚSICA	UFRJ	RJ
MÚSICA	UNIRIO	RJ
MÚSICA	UFRGS	RS
MÚSICA	UNICAMP	SP
MÚSICA	UNESP	SP
PPG-MÚSICA	UFPR	PR

Fonte: <http://www.capes.gov.br> (Data da última atualização: 17/04/2006).

Tabela 2: A produção discente e as especialidades da Educação Musical do CNPq (até 2005, incluindo a listagem publicada por Fernandes (2006b)⁵

Especialidade da educação musical	Quantidade de dissertações e teses		
	Listagem de 2006	Listagem apresentada anexa	Total
(1) Filosofia e Fundamentos da Educação Musical	5	9	14
(2) Processos Formais e Não-Formais da Educação Musical (educação básica e educação especializada)	102	99	201
(3) Processos Cognitivos na Educação Musical	2	16	18
(4) Administração, Currículos e Programas em Educação Musical	4	3	7
(5) Educação Musical Instrumental (conjuntos: Banda, Orquestra, etc)	5	4	9
(6) Educação Musical Coral	5	9	14
(7) Educação Musical Especial	2	2	4
Total por listagem	125	142	267

⁵ Observação: na especialidade 2 incluímos os processos de ensino, formais, não-formais e informais de instrumentos musicais e canto, bem como os relativos à Educação Básica. Deixando para a especialidade 5 somente os conjuntos (banda, orquestra, grupos de percussão, fanfarra, etc.).

que não foi significativo, e uma diminuição na especialidade (3) Processos Cognitivos na Educação Musical. O menor índice continua sendo na especialidade (7) Educação Musical Especial. Isso, talvez, se deve ao fato do interesse dos pesquisadores pelo tema. Acreditamos que com a inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular o número de pesquisas nessa especialidade cresça.

O levantamento aqui apresentado é fundamental para alunos e pesquisadores, uma vez que eles passam a conhecer a situação do campo, o que ajuda na contextualização de seus objetos de estudo (verificando os estudos antecedentes) e também na produção de conhecimento novo (Alves-Mazzotti, 2002).

No Brasil houve um aumento do número de cursos de pós-graduação em música e, conseqüentemente, um aumento na produção discente, em relação aos levantamentos anteriores. Mas existe uma

grande produção de trabalhos em outros cursos que não são de música, artes e educação. Isso é verificado na produção por ano, mas devemos levar em consideração que houve também aumento da produção de pesquisas em educação musical em cursos que não são de música, artes e educação, o que gera pesquisas com os mais diversificados fundamentos teóricos e abordagens metodológicas. Isso torna o campo ainda mais rico, e faz com que os pesquisadores da educação musical obrigatoriamente conheçam tal produção.

Uma sugestão para os programas de pós-graduação em música: criação ou ênfase em linhas de pesquisa que estejam ligadas às especialidades mais carentes, apontadas neste e nos levantamentos anteriores. Aos orientadores: fazer com que todo relatório de pesquisa produzido tenha obrigatoriamente a contextualização do problema, incluindo os antecedentes, ainda não muito presente nas teses e dissertações brasileiras.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, L. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC: Cortez, 2002. p. 25-44.
- BEINEKE, Viviane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos: 1992-1997*. Santa Maria: UFSM, 1998.
- BORÉM, Fausto. Metodologias de pesquisa em performance musical no Brasil: tendências, alternativas e relatos de experiência. *Cadernos da Pós-Graduação*, Campinas: Unicamp, v. 5, n. 2, p. 19-34, 2001.
- _____. Por uma diversidade da pedagogia da performance. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.13, p. 45-54, mar. 2006.
- FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. *Revista da Abem*, n. 5, p. 45-57, set. 2000.
- _____. (Org.) *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos: 2002-2005*. Rio de Janeiro: Unirio/PPGM, 2006a.
- _____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da Abem*, n.15, p. 11-26, set. 2006b.
- HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos: 1998-2002*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- KERR, Dorotéia; CARVALHO, Any R. A pesquisa sobre órgão no Brasil: estado da arte. *Per Musi*, Belo Horizonte: UFMG, v. 12, p. 25-38, 2005.
- NOGUEIRA, Ilza. Estrutura da Área da Música na Tabela de Classificação do Conhecimento. Relatório junto ao CNPq. ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 10., 1997, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Anppom, 1997. p. 327.
- OLIVEIRA, Alda; SOUZA, Jusamara. Pós-Graduação em Educação Musical (resultados preliminares). *Revista da Abem*, n. 4, p. 61-98, set.1997.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, L. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 67-87.
- ULHÔA, Martha (Org.). Dissertações de mestrado defendidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em música e artes/música até dezembro de 1996. *Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música-ANPPOM*, ano 4, n. 4, p. 80-94, ago. 1997.
- _____. (Org.). *Dissertações e teses em música defendidas nos cursos de pós-graduação stricto sensu em Música e Artes/Música, Educação e Comunicação e Semiótica sobre música*. 2001. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/teses%20html/teses_html.html>. Acesso em: 21 nov. 2006.

Recebido em 31/01/2007

Aprovado em 10/03/2007