

ISSN 1518-2630

revista da
abem

associação brasileira de educação musical



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

v.20 | n.29 | jul./dez.2012

revista da
abem

associação brasileira de educação musical



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

Associação Brasileira de Educação Musical | ABEM | 2011-2013

DIRETORIA

PRESIDENTE	Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber, UEL, PR magali.kleber@gmail.com
VICE-PRESIDENTE	Profa. Dra. Jusamara Souza, UFRGS, RS jusa.ez@terra.com.br

TESOURARIA

1º TESOUREIRA	Profa. Dra. Cristiane Almeida, UFPE, PE cmgabr@yahoo.com.br
2º TESOUREIRA	Profa. Ms. Vânia Malagutti da Silva Fialho, UEM, PR vaniamalagutti@hotmail.com

SECRETARIA

1º SECRETÁRIO	Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, UFPB, PB luisrsq@uol.com.br
2º SECRETÁRIA	Profa. Ms. Flavia Narita, UNB, DF flavnarita@yahoo.com.br

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE	Profa. Dra. Maria Cecília Torres, IPA, RS mariaceciliaartorres@yahoo.com.br
EDITORA	Profa. Dra. Cássia Virginia Coelho de Souza, UEM, PR cvcoelhosouza@gmail.com
MEMBROS	Prof. Dr. Carlos Elias Kater, UFSCar, SP carloskater@gmail.com Profa. Dra. Lília Neves Gonçalves, UFU, MG lilianeves@demac.ufu.br

DIRETORIA REGIONAL

NORTE	Profa. Dra. Rosemara Staub de Barros, UFAM, AM rosemarastaub@hotmail.com
NORDESTE	Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho, UFPB, PB vanildom@uol.com.br
CENTRO-OESTE	Profa. Ms. Flávia Maria Cruvinel, UFG, GO fmcruvinel@gmail.com
SUDESTE	Prof. Dr. José Nunes Fernandez, UNIRIO, RJ jonufer@globo.com
SUL	Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio, UFSM, RS claubell@terra.com.br

CONSELHO FISCAL

PRESIDENTE	Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben, UFRGS, RS lucianadelben@uol.com.br
MEMBROS	Profa. Dra. Valéria Carvalho, UFRN, RN vcarvalhodeart@msn.com Profa. Dra. Ana Lúcia Louro, UFSM, RS analouro@brturbo.com.br Profa. Dra. Inês Rocha, Colégio Pedro II, RJ ines.rocha2006@hotmail.com
SUPLENTES	Profa. Ms. Juciane Araldi, UFPB, PB juciane.araldi@gmail.com Profa. Dra. Viviane Beineke, UDESC, SC vivibk@gmail.com Prof. Ms. Darcy Alcantara, UFES, ES darcyalcantaraneto@gmail.com

revista da
abem

Revista da Abem | v.20 | n.29 | Londrina | jul./dez. 2012 | ISSN 1518-2630

Revista da Abem, v.20, n.29, jul./dez 2012

A REVISTA DA ABEM publica artigos inéditos em Educação Musical, em especial resultantes de pesquisas de caráter teórico, revisões de pesquisa e reflexões críticas sobre experiências pedagógicas. No sistema *Webqualis* (CAPES), a Revista da ABEM está avaliada como qualis A2.

Revista da ABEM, v.20, n. 29, jul./dez 2012.
Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000
Semestral
ISSN 1518-2630
1. Música: periódicos

Indexada em / Indexed in:

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

GEODADOS - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

CLASE - Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades (México, UNAM)

BMB - Bibliografia Musical Brasileira (Academia Brasileira de Música - ABM)

Versões on-line / On line versions:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>

Copidesque e revisão / *Copy desk and proofreading*: Trema Assessoria Editorial

Projeto gráfico / *Graphic design*: Visualitá

Impressão / *Printing*: Gráfica Calábria

E-mail: revistaabem@hotmail.com

Aceita-se permuta

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.

Apoio



sumário

7 *Editorial*

ARTIGOS

- | | | |
|---|------------|--|
| Luz Dalila Rivas Caicedo | 11 | Nuevos retos para la educación musical. El docente de música como investigador |
| Luis Ricardo Silva Queiroz | 23 | Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008 |
| Andréia Veber | 39 | A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica |
| Luciana Del-Ben | 51 | Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música |
| Luciane Cuervo | 62 | Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais” |
| Bruno Westermann | 78 | A autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo sobre os fatores de influência |
| Francine Kemmer Cernev
Liane Hentschke | 88 | A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música |
| Cristina Porto Costa | 103 | A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical |
| José Estevão Moreira | 116 | O que a filosofia da linguagem pode nos ensinar sobre a ideia de linguagem musical e quais as implicações deste diálogo para a educação musical? |
| Lucielle Farias Arantes | 129 | Jovens musicando: a constituição da condição juvenil marcada pela aprendizagem das práticas musicais |
| Lia Braga Vieira | 143 | Nas rotinas do cotidiano: educação musical em Belém do Pará na primeira metade do século XX1 |
| André Müller Reck | 159 | Práticas musicais gospel no cotidiano e educação musical |
| José Davison da Silva Júnior | 171 | Música e saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical |

contents

7 *Editorial*

ARTICLES

- Luz Dalila Rivas Caicedo **11** New challenges for music education. The music teacher as a researcher
- Luis Ricardo Silva Queiroz **23** Music at school: historical aspects of national legislation and current perspectives from Law 11.769/2008
- Andréia Veber **39** The full time school: a potential space for music lessons in primary and secondary school
- Luciana Del-Ben **51** On teaching music in basic schools: ideas from music education students
- Luciane Cuervo **62** Musical education and the idea of pedagogical architectures: practices in the teacher training of the “digital natives” generation
- Bruno Westermann **78** The guitar students autonomy in a undergraduate distance learning music course: a case study on the influence factors
- Francine Kemmer Cernev
Liane Hentschke **88** The self-determination theory and the influences of basic psychological needs in the motivation of music teachers
- Cristina Porto Costa **103** Vocational education in music at high school technical level from the perspective of instrumental teachers
- José Estevão Moreira **116** What the Philosophy of Language can teach us about the idea of musical language and the implications of this dialogue for the Musical Education?
- Lucielle Farias Arantes **129** Youngs musicking: the constitution of the youth condition marked by learning of musical practices
- Lia Braga Vieira **143** In the routines of everyday life: music education in Belem in the first half of the twentieth century
- André Müller Reck **159** Gospel musical practices in everyday and musical education
- José Davison da Silva Júnior **171** Music and health: a hospital humanization aim of music education

Neste novo número da *Revista da Abem* vimos mais uma vez apresentar à área da educação musical no Brasil artigos resultados de pesquisa que abordam temáticas variadas passando pela formação do professor de música, pela discussão da música no ambiente escolar, tanto na educação básica como no ensino superior. Além disso, são realizadas reflexões que permitem aprofundar questões sobre educação musical enquanto conhecimento e ainda temáticas que miram o ensino/aprendizagem de música em outros tempos e outros espaços em que a prática musical está presente.

O primeiro artigo, de Luz Dalila Rivas Caicedo, “Nuevos retos para la educación musical. El docente de música como investigador”, ensaio derivado da tese de doutorado da autora, contextualiza a formação do professor de música na Colômbia e propõe alguns elementos que, acredita, podem resolver as necessidades dessa formação. Tais elementos são pensados a partir de considerações sobre a educação musical como um “fato social”, da educação superior em música e da formação docente e sua articulação com o mercado de trabalho.

No texto “Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008”, Luis Ricardo Silva Queiroz apresenta reflexões acerca da música nas escolas de educação básica do Brasil e a trajetória do ensino de música no âmbito da legislação nacional e da sua conjuntura política a partir da LDB 9.394/1996 e da Lei 11.769/2008. Tendo em vista uma análise e entendimento da LDB em um contexto mais abrangente, o autor aponta que a trajetória do ensino de música nas escolas pode oferecer parâmetros importantes para reflexões acerca da conjuntura atual da educação musical no país, suas diretrizes, regulamentação e implementação do ensino da música na escola.

Pensando a música no âmbito escolar, Andréia Veber, em seu estudo de caso qualitativo, intitulado “A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica”, discute a escola de tempo integral como espaço potencial para a inserção do ensino de música na escola. Os resultados dessa pesquisa mostraram que a partir de sua inserção no currículo escolar a música foi estabelecendo seu lugar e passando a ser considerada por toda a comunidade escolar como indispensável na educação básica. Salienta que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola foi essencial para a inserção do ensino de música e para essa conquista.

Já os potenciais profissionais que atuarão no ensino de música na escola são o foco do estudo de Luciana Del-Ben em seu artigo “Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música”. A pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais desses alunos licenciandos que estavam em diferentes etapas de sua formação. A partir de dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados de forma indutiva, os resultados apresentam ideias sobre ensinar música na educação básica, valores nelas implicados e práticas por elas inspiradas, dando visibilidade à interpretação que esses alunos constroem acerca da escola como espaço de atuação profissional.

Pensando nos futuros docentes da escola básica, no artigo “Educação musical e a ideia de arquiteturas

pedagógicas: práticas na formação de professores da geração ‘nativos digitais’”, Luciane Cuervo apresenta e discute estudos e práticas que vêm sendo realizados no âmbito do ensino superior, em disciplinas focadas na educação musical com a utilização de novas TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação, nas modalidades presencial e a distância. A autora defende nesse artigo uma abordagem fundamentada no conceito de “arquiteturas pedagógica”, visando a apontar recursos metodológicos a alunos do curso de licenciatura em música imersos no processo de formação docente enquanto integrantes da geração que vem sendo chamada de “nativos digitais”.

No que se refere à formação do professor de instrumento nos cursos de licenciatura a distância, Bruno Westermann, em seu texto “A autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo sobre os fatores de influência”, apresenta um estudo de caso que investiga os fatores que influenciam a presença ou ausência de um comportamento autônomo no estudo de violão. Nessa perspectiva defende que a capacidade de reflexão do aluno é essencial para que se desenvolva a capacidade de autonomia. Fatores como a capacidade de se perceber como estudante de instrumento e o *conhecimento musical prévio*, apesar de não determinante, foram considerados fatores importantes. Já a *predisposição/motivação dos alunos em relação ao seu estudo*, a *capacidade de se expressar*, a *compreensão do conteúdo* e *interferência do tutor residente* no atendimento presencial foram outros fatores considerados influentes para a constituição do comportamento autônomo do estudante.

Dentre os fatores importantes envolvidos na atuação dos professores de música, está a motivação. Nessa temática, Francine Kemmer Cernev e Liane Hentschke estudam “A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música”, a partir de um *survey* interseccional e da teoria da autodeterminação. As autoras identificaram as percepções psicológicas de professores de música sobre sua própria autonomia, competência e senso de pertencimento, consideradas como necessidades psicológicas básicas. Essas necessidades revelaram que o contexto social pode auxiliar ou prejudicar essa tendência natural psicológica, incidindo sobre suas percepções, comportamentos e, conseqüentemente, sua motivação. Portanto, a satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas é tida como sendo relevante para as práticas dos professores de música.

O artigo seguinte é o estudo exploratório “A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical”, de Cristina Porto Costa. Essa pesquisa teve como objetivo conhecer a visão de professores de instrumento, que atuam em um curso técnico em nível médio, sobre os ajustes curriculares que consideram essenciais, a função que este nível pode ter para os que o procuram e as possibilidades de inserção laboral de seus egressos. Os resultados mencionados pontuam discrepâncias entre a formação nesses cursos e possibilidades de trabalho para o técnico em música.

Como a educação musical tem dialogado com outras áreas? Em “O que a filosofia da linguagem pode nos ensinar sobre a ideia de linguagem musical e quais as implicações deste diálogo para a educação musical?” José Estevão Moreira problematiza a noção de “linguagem musical” com um

enfoque da “linguagem sobre música”. Tal reflexão foi realizada a partir de um referencial teórico oriundo do universo da filosofia analítica e da linguagem, o pensamento de Ludwig Wittgenstein. A partir das ideias desse autor, José Estevão busca vislumbrar as implicações para a educação musical, ponderando sobre a noção de “linguagem musical” confrontando duas perspectivas antagônicas de linguagem: a concepção normativa e a concepção pragmática. Como desdobramento desta última, com base no conceito wittgensteiniano de *jogos de linguagem*, chega à noção de “jogo de linguagem musical”.

No que se refere à relação entre geração e música, a condição juvenil é problematizada a partir das práticas de jovens em uma orquestra que faz parte de um projeto social. Em “Jovens musicando: a constituição da condição juvenil marcada pela aprendizagem das práticas musicais”, Lucielle Farias Arantes estuda a relação de jovens com as práticas musicais vivenciadas na Orquestra Jovem de Uberlândia (MG). Caracterizada como um estudo de caso qualitativo, a investigação buscou apreender as circunstâncias do envolvimento dos jovens com as práticas musicais no projeto social; os modos como construíam seu conhecimento sobre práticas musicais e os significados que atribuíam a tais práticas frente à sua condição juvenil. O estudo aponta que os participantes dessa orquestra tinham experiências que marcavam sua vivência, repercutindo em seu relacionamento com outras instâncias como a familiar, a escolar e a do trabalho. Ao passo que experimentavam o fazer musical naquele contexto, construíam conhecimentos e constituíam seus modos de serem jovens.

Lia Braga Vieira se dedicou ao estudo intitulado “Nas rotinas do cotidiano: educação musical em Belém do Pará na primeira metade do século XX”, que consiste em uma investigação no campo da educação musical, em interface com a musicologia, a história e a sociologia, sobre modos de apropriação, entendidos como práticas de educação musical, relacionados a práticas musicais de gêneros “populares” veiculadas por partituras que circularam no dia a dia de Belém do Pará, na primeira metade do século XX. A investigação também se apoiou em jornais e revistas como fontes históricas desse período. Os resultados permitem o entendimento sobre pedagogias locais de apropriação musical e discernimentos que marcaram hierarquias musicais e, por conseguinte, hierarquias sociais que representam e que, por sua vez, as ratificam.

Também focando em práticas musicais vividas fora do ambiente escolar, André Müller Reck oferece possibilidades de reflexão e anuncia problematizações referentes à educação musical, ao cotidiano e aos significados religiosos. Em seu artigo “Práticas musicais *gospel* no cotidiano e educação musical”, analisou práticas musicais na cultura *gospel*. A análise é realizada a partir da articulação com outras áreas do conhecimento, como sociologia, antropologia e etnomusicologia, tendo em vista um debate sobre uma educação plural que considere o contexto sociocultural dos sujeitos, suas construções de identidades musicais e suas experiências cotidianas. Através de um estudo de caso, realizado mediante entrevistas, observações e diários de pesquisa, o autor buscou lançar um olhar sobre os processos pedagógico-musicais e a construção de identidades musicais no grupo de louvor Somos Igreja da comunidade evangélica Igreja em Cruz Alta (RS).

Pensar a educação musical no ambiente de um hospital foi objetivo de José Davison da Silva Júnior em seu trabalho “Música e saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical”. É uma investigação realizada em um hospital público, em que foi utilizada a música como estratégia de humanização dos pacientes internados na clínica médica e cirúrgica. Consiste em uma pesquisa exploratória e tem como procedimentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os pacientes e com os profissionais de saúde, além de terem sido realizadas atividades musicais como tocar, cantar e ouvir música com os pacientes. Para o autor, essa investigação mostrou que a música utilizada por educadores musicais serviu como ferramenta de humanização hospitalar, alcançando efeitos fisiológicos e psicológicos nos pacientes.

Agradecemos a todos os autores que acreditam na revista e se dispõem a escrever para divulgar suas pesquisas; aos pareceristas *ad hoc* que têm se dedicado a contribuir com seus conhecimentos para que, enquanto área, possamos aperfeiçoar nossa escrita, nossos métodos de pesquisa, nossas reflexões sobre a construção no conhecimento musical. Agradecemos aos colegas do Conselho Editorial pelo apoio incondicional e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela aprovação do projeto submetido ao Programa Editorial – Chamada MCTI/CNPq/MEC/Capes nº 15/2011.

Cássia Virgínia Coelho de Souza

Líliá Neves Gonçalves

Maria Cecília de Araújo Torres

Nuevos retos para la educación musical. El docente de música como investigador

NEW CHALLENGES FOR MUSIC EDUCATION. THE MUSIC TEACHER AS A RESEARCHER

LUZ DALILA RIVAS CAICEDO Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas – CEILAT – Universidad de Nariño

► luzdalilarivas@gmail.com · luzdalilarivas@yahoo.com.mx

resumen

El siguiente artículo es un ensayo derivado de mi trabajo doctoral que se contextualiza en la formación docente de música en Colombia; propone algunos elementos que pueden resolver las necesidades de formación del docente en música. Aborda tres aspectos que en conjunto expone la problemática e intenta dar alternativas y opciones para la formación. En primer lugar se aborda la educación musical como un hecho social. En segunda instancia expone la problemática de la educación superior en música y la formación de los docentes y la articulación de esta con el mercado laboral. Concluye con el planteamiento de tres aspectos desde el punto de vista de la filosofía de la educación que pueden contribuir a la formación docente con estrategias para comprender de manera reflexiva y crítica la educación musical, su práctica y enseñanza.

PALABRAS CLAVES: formación docente, investigación, educación superior

abstract

The following article is an essay derived from my doctoral work is contextualized in music teacher education in Colombia; proposes some elements that can meet the needs of teacher training in music. It approaches three aspects that altogether the problematic and to try to give to alternatives and options for the formation. In the first place the musical education like a social fact is approached. In second instance it exposes problematic of the higher education of the music and the teacher formation and the joint of this with the labor market. It concludes with the exposition of three aspects from the point of view of the philosophy of the education that can contribute to the teacher training with strategies to understand of reflective and critical way the musical education, their practice and education.

KEYWORDS: teacher training, research, higher education

introducción

En conversaciones con colegas músicos y docentes de música he encontrado múltiples preocupaciones que se traducen en frustraciones, no sólo como músicos sino como docentes de esta disciplina, que van desde aquellas relacionadas con su formación como artistas y como personas creativas, pasando por el cuestionamiento de su desempeño y su actividad en el aula; en varias ocasiones sintiendo que no saben cómo comunicar y construir estrategias que conlleven al proceso de enseñanza y aprendizaje. A esto se suma que de cualquier manera, los docentes de música en algún momento asumimos el rol de intérpretes y/o instrumentistas, directores, gestores, arreglistas, compositores y demás actividades dentro de la música y viceversa. Es bien sabido entre nosotros los músicos, que sea cual sea nuestro papel dentro de la música, en algún momento nos encontraremos cara a cara con la docencia. Es en ese momento en el que en casi todos los casos “echamos mano” de lo que tenemos más próximo o de lo que “nos suena conocido”. Las músicas tradicionales, folklóricas, populares, urbanas y demás se convierten en elementos metodológicos de fácil acceso. Es más viable a nuestros estudiantes y a nosotros mismos como músicos, pues muchos hacemos y participamos de estas músicas.

Asimismo la necesidad de cubrir los requisitos y obligaciones que demandan las exigencias expuestas por los organismos gubernamentales de cada país e internacionales en cuanto a educación musical, de considerar que cada cultura debe incluir sus prácticas musicales en la enseñanza con el fin de ayudar a reconstruir valores y crear conciencia por el respeto de la identidad cultural propia y del otro. Sin embargo, no siempre somos conscientes de qué tipo de música estamos utilizando, qué calidad musical tiene, qué usamos de ella, cómo la usamos, para qué y por qué. Estas razones me llevan a considerar que comprender y entender de manera reflexiva, crítica y analítica estas músicas, puede complementar y enriquecer la formación de los docentes; de ahí que plantear rasgos y aportaciones que pueden realizar la filosofía y sociología dentro de ésta, despejaría al menos algunas de las necesidades de dicha formación.

La educación musical se ha ido transformando y modificando poco a poco, se busca en la música elementos que favorezcan la convivencia pacífica y desarrollar la sensibilidad y la creatividad de quien la escucha y de quien tiene contacto con ella, entre otras. Cada vez se hace más consciente y evidente, reconocer la música como un aporte importante en la formación del sujeto que contribuye a la construcción de identidades propias y al reconocimiento y valoración de diversos contextos sociales y culturales.

Por ello hay que tener en cuenta: 1. La formación docente estará siempre en constante cambio y modificación de acuerdo a las necesidades que el contexto social y cultural requiera y 2. La música, al igual que el contexto se modifica y va ajustándose a los cambios sociales, políticos, económicos globales y culturales. Si alguna vez se pensó que las manifestaciones musicales se “quedaban quietas” es creer que el ser humano no ha tenido ningún tipo de evolución.

la música como expresión cultural y social

¿Qué es la música? Recuerdo que cuando inicié mis estudios formales en música uno de mis maestros comenzó su curso con esta pregunta, la diversidad de definiciones que mis compañeros y yo atinábamos a contestar presumía que todas ellas eran correctas, sin embargo, al final, después de desbordarnos en conceptos no llegamos a una conclusión concreta o a una verdad absoluta.

Definir qué es música puede resultar fácil y a la vez desencadenar un sinnúmero de reflexiones en la que podríamos pasar mucho tiempo tratando de resolver. Se dice que la música es el arte de organizar sonidos de acuerdo a reglas establecidas que deben ser placenteros al oído... que

es la combinación de sonidos y silencios... que es la producción de un objeto acústico, el mismo objeto o la recepción de este objeto (Molino, 1990, p. 105-156), en fin.

Múltiples disciplinas y/o ciencias como la física, la filosofía, la antropología, la sociología, la psicología o la semiología han intentado dar respuesta a esta pregunta. La música está perfectamente ligada o relacionada con el conjunto de hechos humanos, colectivos e individuales en sí; en general, al conjunto de hechos sociales. La música es sin duda una construcción, un hecho social comprendido en tiempo y espacio. En palabras de Adorno (2000, p. 10) la música puede entenderse como un fenómeno central de la cultura, como una entidad histórico-social, producto del hombre y su historia que tiene origen en la oralidad y que ha seguido una evolución paralela a las demás manifestaciones culturales.

Entre la gran diversidad de definiciones o formas de describir y entender la música hay un punto en común, o de partida, la música está conformada por tres elementos: 1. el objeto sonoro aislado, 2. el sonido producido como hecho musical siempre relacionado con el conjunto de hechos humanos y 3. lo que es percibido. Desde estas tres dimensiones se puede entender la música como una construcción individual y colectiva, en la que confluyen una parte biológica y otra social y cultural del sujeto. Este proceso de construcción de la música supone la conjugación de varios elementos. Ésta como hecho musical es un hecho social, es decir, una construcción social.

En este sentido, comparto con John Blacking (2006), la idea de considerar la música como un sonido humanamente organizado. Para este etnomusicólogo, la música es una actividad social y por lo tanto solo puede entenderse dentro de ese contexto y de la participación colectiva. Sin embargo, no se puede dejar de lado saber que en dicha construcción, la parte biológica del ser humano es tan importante como la construcción social de la cultura. La premisa de la que parte Blacking (2006) es precisamente ésta: la música se apoya en la doble concepción biológica y social. Es así como en ella se puede encontrar la síntesis de los procesos cognoscitivos propios de una determinada cultura y de los resultados de las interacciones sociales. Por lo tanto, sólo se la puede entender dentro de este contexto, entre la interrelación de los actores que le confieren un valor y generan un sinnúmero de emociones inherentes a los eventos y manifestaciones colectivas. Sin embargo hay que tener en cuenta que la música por sí misma, ella como tal, no comunica emociones, valores estéticos o intelectuales sino que adquiere el significado que la sociedad le ha dado de acuerdo a lo que ésta última quiere expresar. Schopenhauer (2006, p. 38) advierte que la música podría adquirir un significado cuando ha de relacionarse con el mundo como la representación de lo representado. Y Meyer (2001, p. 16) considera que el significado es el resultado de las relaciones entre el objeto sonoro y lo que el receptor o escucha percibe acerca de lo que es referido por dicho objeto. Es decir, la música puede adquirir una función que significa y comunica cuando es condicionada por el contexto social, histórico y cultural.

Entendida así, la música es una constante en el ser humano. Expresa actitudes, procesos sociales y culturales: identifica. Preguntarnos quién escucha, quién la construye, quién la canta y la interpreta, para qué y por qué, nos indica qué funciones cumple dentro de una sociedad que solo se puede entender cuando asumimos una identidad tanto individual en la construcción musical como colectiva. Según Gilberto Giménez (1997, p. 9), la identidad es una distintividad cualitativa socialmente situada y que se basa en tres criterios básicos: una red de pertenencia social, un sistema de atributos distintivos y una narrativa bibliográfica. Es decir, la identidad consiste en la apropiación de los rasgos culturales que se encuentran dentro del contexto social, es el lado subjetivo de la cultura que es interiorizada de forma específica por los actores sociales y su relación con ellos mismos. Se constituye dentro de la representación y no fuera de ella, por ello es preciso, considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos y en

el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas. Según Stuart Hall (2003, p. 17), las identidades en la actualidad cada vez están más fragmentadas y fracturadas, construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes. Es decir, que éstas se construyen de la diferencia y no al margen de ella; sólo a través de la relación con el otro. La identidad se mueve, es un proceso de construcción individual y colectiva; en palabras de Simón Frith (2003, p. 184), la mejor manera de entender el hecho musical es verla como “ese Yo en construcción”. La música como identidad describe lo social en lo individual y viceversa. Verla desde esta perspectiva, nos puede ayudar a comprender que no solo expresa las manifestaciones culturales de los grupos sociales, sino que contribuye a que se reconozcan a sí mismos por medio de dichas manifestaciones. El hecho musical no sólo es una forma de expresar ideas sino también una forma de vivirlas.

educación musical

Desde esta perspectiva y adentrándonos en la educación musical, ésta se puede concebir como un hecho social. Entre otros aspectos, se ha entendido a través del tiempo, que la educación es aquella práctica o profesión que modela y transmite una cultura, es decir, su tarea es que, sujetos ya formados auxiliados en la necesidad misma de educación a quienes carecen de ella.

Al igual que la música dar una definición exacta de lo que es la educación nos lleva a un debate en el que no siempre salimos bien librados, pues han sido tantas las definiciones, conceptos e ideas que se tiene de la misma, que resulta bastante agotador tratar de encerrar en una sola idea lo que se entiende por ella. Durkheim (1976, p. 97-98) plantea que la educación “no es para la sociedad más que el medio por el cual logrará crear en el corazón de las jóvenes generaciones las condiciones esenciales para la propia existencia”; además, “es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; y tiene como objetivo, suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica”.

Pensar la educación desde esta perspectiva social, como lo plantea Durkheim, se sugiere que su ideal es construir dentro de cada individuo un ser social, es decir, que a través de la educación, nos hacemos miembros de la sociedad.

Asimismo de acuerdo con Berger y Luckmann (1968), el sujeto no nace como parte de la sociedad, sino que se hace miembro de la misma a partir de una internalización que se lleva a cabo a través de la transmisión de elementos que le permitirán ser parte de ella. De este modo la educación –al igual que la música– es el medio por el cual el individuo internaliza la sociedad en la que vive. Los autores plantean tres tipos de socialización: 1. La socialización primaria, aquella que se da a partir de los primeros vínculos sociales, es decir, los padres, o tutores, la familia, o los miembros más cercanos al sujeto. 2. La socialización secundaria, en la que el sujeto, entra en contacto con otros sujetos diferentes a los existentes en su primer contexto social, en este proceso de socialización secundaria, el contexto más importante es la escuela u otra institución en la que el sujeto se desarrolla. Hasta este punto de la socialización, el sujeto ya ha adquirido ciertos rasgos sociales y culturales característicos del contexto en el que se ha desarrollado. 3. La re-socialización, los autores la describen como aquel proceso en el cual el sujeto desaprende aspectos que ha internalizado en los anteriores procesos y se dispone a aprender o re-aprender otros que va adquiriendo a partir de este proceso.

Retomando lo anterior, considero que, dentro de la socialización primaria, el sujeto está predisposto socialmente a lo que los miembros de la sociedad puedan darle. Si se comprende este proceso de internalización a través de la educación, coincide con la referencia que hace Durkheim, en el sentido de que este proceso se da porque sujetos ya socializados brindan elementos suficientes a otros, para poder construirse como ser social.

Según Durkheim (1976, p. 98), la educación es “una socialización metódica de la generación joven”; el sujeto está formado por dos individuos, uno de ellos está compuesto de los estados mentales que guardan aspectos de la vida de cada persona. El segundo es aquel que carga con todos los aspectos sociales y culturales que ha recibido de la sociedad en la que se desenvuelve. El objetivo de la educación entonces, es construir, a partir de lo anterior un solo sujeto social. En este sentido, retomando la definición de la escuela durkheimiana y aplicándola, en este caso a la educación musical como hecho social, podemos decir que ésta, contribuye e impulsa el desarrollo y la integración del sujeto en la sociedad hasta involucrarlo dentro de los grupos sociales. Así mismo, es de suma importancia reconocer que a partir de la música se resuelve en alguna medida la necesidad de restituir en el sujeto el sentido de la colectividad, del poder que la sociedad tiene sobre el sujeto y la cultura, pues solamente en su integración con el contexto social puede construir plenamente su identidad.

De esta manera, se puede comprender un poco más el papel que juega la educación musical dentro de una sociedad. Siempre hemos escuchado lo importante que es para el individuo, sea niño o adulto, la necesidad de aprender un instrumento musical o simplemente saber escuchar música. Educar al sujeto en las artes y en la música en general, ha sido parte fundamental de la formación como personas sociales dentro de una realidad social. El hecho de reconocer una obra musical, ejecutar un instrumento o conocer el mundo de la música implica la aceptación de una cultura y el ser parte de la conciencia colectiva de la sociedad que habita.

La necesidad de transmitir la música hace que surjan modelos de formación y enseñanza. A partir de la conciencia colectiva, al estar en contacto con una realidad diversa, los sujetos han de interactuar dentro de la sociedad. Vista así la educación musical, es una realidad colectiva importante para erigir una sociedad y una cultura determinada. Tal es el caso de muchas comunidades étnicas que basan sus sistemas culturales y estructuras sociales con sistemas musicales; por ejemplo, la importancia socio-cultural que tiene el toque del tambor *Kaluli* entre los Kaluli de Papúa-Nueva Guinea (Field, 2001, p. 331-356), o también el significado social de las canciones dentro de los *Venda*, como ritual de iniciación de los niños, así como de otros contextos sociales (Blacking, 1967). Estos son algunos ejemplos de lo que la música puede significar dentro de una sociedad. Sin ir más lejos, podemos hablar del poder que tiene la música al identificarnos entre unos países y otros. El Himno Nacional y aquellas canciones y melodías que son escuchadas e inmediatamente nos hacen referencia a cierto tipo de sociedades y culturas. Se entiende que la música y por ende la educación musical, ayuda a construir el ser social.

La educación musical de alguna manera va ligada intrínsecamente a una sociedad y por lo tanto a una cultura; el hecho de ser ésta quien coadyuve a construir al sujeto como parte de la sociedad, hace que haya un vínculo estrecho del sujeto con la cultura. De ahí que en los últimos años se haya comenzado a hablar de una educación musical multicultural y/o de educar en la diversidad musical. Lo anterior como resultado de la inclusión de grupos étnicos y culturales dentro de contextos sociales amplios. Entiendo por multicultural aquella unión, inmersión o conjunción de grupos étnicos y sociales dentro de un gran espacio socio-cultural. Aquí ya no se puede hablar de varias sociedades o grupos culturales, sino más bien de una sola sociedad construida a partir de una diversidad socio-cultural.

la educación superior en música y la formación de docentes

La educación superior en música ha ido cambiando. Las instituciones de educación superior se encuentran ante los problemas conceptuales, teóricos, epistemológicos y metodológicos; su contradicción entre las antiguas estructuras y los nuevos enfoques que se ha caracterizado por sus conflictos y discusiones. Existe la posibilidad de poner en entredicho los fines, creencias, valores, supuestos y orientaciones que determinan su finalidad. Más aún si se tiene en cuenta la escasa investigación en el área de formación profesional en música.

La tarea consiste en articular las expresiones musicales y su estudio en la formación docente. Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje parte del reconocimiento de lo que se tiene, se sabe, se piensa, de los patrones culturales y de los gustos, concepciones, teorías y prácticas musicales que trae el estudiante, que tiene el docente y con lo que cuenta la institución. Se pretende dar al alumno los múltiples saberes y crear expectativas que le permitan su propia construcción del conocimiento. La posibilidad de ampliar el horizonte musical y cultural permitiría enriquecer su formación en la investigación musical y en su propia formación docente; facilita proyectar acciones que conduzcan a la identificación de las manifestaciones musicales vigentes y a la reivindicación de aquellas que se desconocen.

Hay múltiples aspectos que la educación superior en música debe resolver en la formación de profesionales. Introducirse en el sector laboral diversificado y cumplir con las exigencias planteadas por los organismos internacionales, hacen pensar en una formación que les brinde las competencias específicas, para insertarse no solo en el sector laboral, sino también en ser competentes en los diversos escenarios profesionales fuera de sus propios contextos socioculturales.

la práctica profesional y el mercado laboral

En la actualidad existe un debate enfocado en reconocer los cambios que están sucediendo en diferentes campos en la sociedad: la educación, interculturalidad, ciencia y tecnología, globalización, entre otros; cuestiones que como lo expresé anteriormente, han llevado a reflexionar y formular preguntas sobre cómo se comprende y se construye la realidad. Es necesario pensar y repensar la educación en una realidad compleja como la que hoy se vive. Se debe pensar la educación como una acción primera y universal centrada en la formación integral del sujeto. La educación entonces es una práctica constituida en una relación de sujeto, institución y sociedad que interactúan en la búsqueda de una identidad que a su vez nos lleva a intercambios culturales, sociales y políticos.

En este sentido la educación superior en música debe concebir el cambio desde sus estructuras epistemológicas, formar al sujeto para comprender una sociedad construida por diversas culturas que está en constante cambio y que nos hace receptores de éstas para enriquecer la propia.

A partir de lo anterior se enfatiza en ¿cómo la formación académica del docente en música puede vincularlo a la sociedad y hacer de él un sujeto que contribuya ser actor partícipe de la construcción social, cultural e identitaria, además de ser productivo para la misma?

Durante las últimas décadas ha surgido una gran transformación del modelo educativo y laboral de la que merece la pena destacar dos aspectos importantes. 1. La aparición de nuevas formas de organización de producción, educación y del trabajo en las que juega un papel primordial la introducción de innovaciones tecnológicas, a su vez sociales y culturales y la búsqueda de flexibilidad educativa y laboral. Esta situación de cambio se refleja en la configuración del mercado de trabajo caracterizado por la reestructuración del empleo y por el desempleo masivo, sobre todo, dentro de los jóvenes profesionales. 2. En este contexto de grandes cambios que afectan al

trabajo, al empleo, a las instituciones y a las políticas educativas y culturales en diversas escalas, se ha puesto de manifiesto el debate sobre la relación entre la educación musical (y artes en general) y con ella de la mano, la formación profesional y el empleo. Los requerimientos de inserción de los jóvenes en el actual escenario laboral han puesto de manifiesto la creciente complejidad que ha adquirido el proceso de transición escuela-universidad-vida laboral.

Ubicarnos de cara a esta problemática desde la educación superior implica revelar las condiciones y los espacios en que se dan y persisten las tradiciones culturales. Para la sociedad los saberes y conocimientos deben estar estrechamente ligados a las prácticas culturales en un proceso de permanente intercambio cultural.

El reto de la educación superior en música estaría en fortalecer cambios de pensamiento, cuestionar la validez de lo que conocemos para enriquecer la disciplina y la participación de los actores en relación a sus intereses, necesidades y condiciones específicas de cada contexto.

La educación superior en música requiere políticas y estrategias de interculturalidad que posibiliten el fortalecimiento de las identidades culturales como condición indispensable para el establecimiento del diálogo entre los diferentes grupos socioculturales.

Es necesario establecer un sistema educativo coherente, eficaz dentro del contexto cultural en el que se desarrolla el docente. Considero que se debe pensar en hacer una reforma de pensamiento paradigmática y no programática en la educación musical; es decir, en la enseñanza superior de educación musical hay que cambiar la forma de pensamiento acorde a los valores que se desea identificar dentro de la sociedad. Hay que tener en cuenta el contexto social y cultural que encierra: 1. lo global, 2. lo multidimensional y 3. lo complejo. El conocimiento se debe contextualizar, adherir a un conjunto organizador y globalizador para entender que el individuo se construye de la parte física, mental, emotiva, psíquica y biológica; entender que es un ser multidimensional y por ello es un ser complejo.

La educación musical se sugiere en varias perspectivas: 1. la formación de músicos profesionales; 2. aquella que se vincula directamente con la escuela y 3. la que se realiza a través de la música tradicional, folklórica y popular de los países latinoamericanos (en este caso). Estas perspectivas y sus respectivos campos de actividad no sólo se complementan, sino que se influyen y condicionan mutuamente.

Morin (1999) propone que la educación del futuro debe ser una enseñanza que se centre en el sujeto y su condición. Significa, que no podemos separar al individuo del mundo que lo rodea: la naturaleza y la cultura, sino más bien comprender que somos duales, pues tenemos una parte biológica y otra cultural (muy coherente con el planteamiento de Blacking), sin embargo la educación debe constituir la unidad de lo que él llama la humana condición (Morin, 1999, p. 49). Así mismo, resalta como diversidad humana, que cada individuo tiene una unidad y diversidad, biológica y social, estas características le dan a su vez una diversidad cultural. Esta diversidad también hace parte de los factores importantes para una educación del futuro, puesto que el ser humano está integrado por una parte biológica y una social, y esta última, en consecuencia, se lo da la cultura en la cuál se desenvuelve el individuo. Esto hace que haya múltiples culturas, por lo tanto múltiples identidades. Dentro de este aspecto la educación tiene la responsabilidad de preservar las culturas y por lo tanto las identidades culturales, así como también de respetar y valorar a través del conocimiento de las culturas diversas. Estas, mantienen las identidades sociales, que pueden aparentar estar encerradas en si mismas para salvaguardar su identidad.

retos de la educación superior en música

Sin embargo, las culturas son abiertas entre sí y permiten intercambios culturales que son enriquecedores. De ahí que también a través de la educación musical se conozca, se valore y se respete la diversidad de culturas. Es sumamente importante tener en cuenta este planteamiento, en lo que respecta a mis reflexiones, ya que a través de la música es posible preservar, valorar e identificar las culturas, propias y ajenas; por lo tanto es necesario una educación musical pertinente y atinada a conocer reconocer la diversidad musical de una sociedad, así como inculcar en el maestro el valor por la misma para que a través de su formación, eduque en la identidad y preservación de la propia cultura.

El intercambio cultural comienza, según Morin (1999) con el nacimiento de las civilizaciones, el intercambio entre los continentes, la diversidad de lenguas y costumbres; hace que exista una diversidad creadora. Esto se traduce en el mundo global actual.

planteamientos para la formación docente

De acuerdo a lo dicho anteriormente quiero proponer algunos elementos que, en mi opinión, podrían ayudar a mejorar la formación de los docentes en música. Considero que son propuestas que puedan ayudar a realizar ese cambio que los maestros y los que tenemos la maravillosa tarea de formarlos podemos tener en cuenta para ir poco a poco transformando la educación musical. Estas son: 1. Educar en el saber y aprender a pensar, 2. Educar en la expresión oral y el diálogo y 3. Educar en la construcción de sentido.

Educar en el saber y aprender a pensar

Dentro de la práctica escolar, en muchos casos, son los maestros quienes toman la responsabilidad total de ser quienes imparten el conocimiento y no hay verdad más absoluta que la que ellos proponen.

En este primer punto propongo, de acuerdo a los argumentos de Lipman, que el educar en el pensamiento, es decir, en enseñar a pensar, no sólo a los niños sino a los maestros en general, es necesario para un cambio en la educación. La clave principal para lograr ese cambio, es "cultivar a través de la práctica, tanto las habilidades y las disposiciones que conducen a una conducta reflexiva y razonable, como también las mismas formas de conducta que están vinculadas al pensar mejor" (Splitter; Sharp, 1996, p. 24-25). Por ejemplo: hacer preguntas y cuestionarse ante aspectos de la vida como ¿por qué es tan importante esto a aquello? O ¿qué pasaría si...? O ¿el mundo sería diferente si...?. Preguntas que quedan abiertas a discusiones que, dependiendo del profesor pueden llevar a una reflexión y por lo tanto a la construcción de conocimientos.

Para lograr el cómo enseñar a pensar, está en la actitud del profesor, como lo menciono en líneas anteriores, en hacer que las preguntas tengan cabida para llevar a cabo una discusión, éstas deberían tener un significado en los estudiantes que implique aspectos de interés para su propia vida o que haga reflexionar sobre la misma, así como el docente debe lograr depositar la confianza suficiente en los estudiantes para que puedan expresar ampliamente su inquietudes y pensamientos. Pensar en esta propuesta, implica cualquier tipo de actividad mental, ya sea ejecutar un instrumento, cantar, dibujar, conversar, imaginar, entre otras; éstas deberían estar presentes siempre como recursos importantes con los que el profesor cuenta para llevar a cabo sus clases, además, con ellos se puede llegar al objetivo principal que es entender la idea de cómo deben pensar los estudiantes más que el hecho mismo de cómo ellos piensan.

Educar en la expresión oral y el diálogo

Educar en la expresión oral, así como en el enriquecimiento del lenguaje, significa desarrollar en el estudiante la capacidad de transmitir sus propias ideas y conocimientos, que ha creado y construido en el transcurso de su vida, a través del diálogo y la interacción con el entorno social.

La expresión oral es aquella reciprocidad que existe dentro de un contexto social. Si lo trasladamos al aula de música, sería aquella que se da entre todos los miembros del grupo cuando el estudiante está consciente de su identidad y propio conocimiento, así mismo cuando está en capacidad de admitir la presencia del otro. "La habilidad de comprender y aplicar el lenguaje es un componente vital de esa reciprocidad e interdependencia que existe entre uno mismo y los demás" (Splitter; Sharp, 1996, p. 56). Es por medio del lenguaje que el estudiante puede expresar absolutamente todos sus conocimientos, sentimientos y percepciones del mundo que lo rodea. Este es importante para la reflexión y para sentirse una persona en armonía con el mundo. Podemos decir, que en este caso, el lenguaje es la música, la cual nos sirve para comunicar y expresar las manifestaciones identitarias y los rasgos propios de lo que está inmerso en una cultura y en la sociedad.

Para llevar a cabo la práctica de la expresión oral sugiero, tomar como metodología la conversación y el diálogo, es decir, con una estructura determinada y no como una conversación común y corriente. La conversación como diálogo debe implicar poner a discusión un tema y desarrollarlo, criticar, juzgar, dar opiniones, reflexionar; diálogo que, a su vez, exige que se respete las opiniones de los demás. Este tipo de dinámica debe existir dentro del salón de clase de música y permitir la plena comunicación de los sujetos y el florecimiento de sentimientos, expresiones y emociones que surgen a partir de la interacción, el conocerse, aceptarse y tolerarse como seres que conviven en una sociedad.

El objetivo primordial de la educación en la expresión oral y el diálogo es que los estudiantes reconstruyan sus puntos de vista a partir de compartir sus visiones y opiniones con sus compañeros. Esto es, pedir a todos los integrantes de la clase que al dar sus opiniones fundamenten lo que dicen con razones de peso y que a su vez puedan formular preguntas a partir de lo que se reflexiona. En este momento el papel del maestro es muy importante, pues debe tener un manejo equilibrado en sus clases, es decir, como moderador y expositor, plantear las preguntas y las reflexiones que den pie para la discusión. El maestro debe tener la capacidad de fortalecer todos los lazos y procesos dentro de la interacción, así como de tener la capacidad de establecer el diálogo y las conexiones entre los miembros de la clase.

Educar en la construcción del conocimiento

Dentro de los planteamientos que he expuesto aquí, éste es el que considero más importante, pues abarca los anteriores y además es la manera cómo los estudiantes llegan a construir su propio conocimiento. Considero fundamental el hecho de pensar la educación musical a partir de la construcción del sentido, esto es, educar en la forma cómo se debe construir el conocimiento, pues esto implica que las clases sean más participativas desde el punto de vista del estudiante y que, como lo he expuesto a lo largo del trabajo, no sea solamente un receptor de ideas, sino a la vez un constructor de las mismas.

No hay que olvidar, como lo plantea Splitter y Sharp (1996), que los niños en sus etapas más tempranas aprenden a partir de la curiosidad y de aquellas inquietudes diarias que a ellos los motivan a preguntar, reflexionar y aprender. Este aspecto se va perdiendo a medida que el niño

va avanzando en sus niveles en la escuela, al punto que se vuelve tedioso y aburrido para ellos buscar ese conocimiento.

El cambio que propongo, es volver a fomentar en los futuros docentes de esa curiosidad y capacidad de asombro para buscar las cosas, el poder preguntarse e investigar a través de una inquietud que le permita formular preguntas y reflexiones que pondrá en conocimiento a todos sus compañeros de clase; y que en el desarrollo de la discusión podrá formar su propio conocimiento. Lo anterior no sería posible si no tenemos en cuenta la forma en cómo construyen sus pensamientos y por lo tanto el conocimiento. Para ello se puede plantar algunas estrategias según los autores, como: 1. Razonamiento e indagación, 2. Formación de conceptos y finalmente 3. La construcción del sentido (Splitter; Sharp, 1996, p. 178).

La primera de ellas consiste en puntos específicos que nos permiten formular preguntas, dar razones, juzgar, identificar, criticar, opinar, así como participar de manera reflexiva y respetuosa, todos aquellos, entre otros permitirán al estudiante lo que los autores llaman una apertura mental, es decir, precisamente la capacidad de desarrollar estas habilidades. Todas ellas deben ser utilizadas por los estudiantes de manera autoconsciente y reflexiva, es decir, a partir de haberse educado en el pensar y en el diálogo.

Lo anterior nos permite seguir con la segunda estrategia. La formación de conceptos. El mismo hecho de pensar, reflexionar y compartir con los demás sus ideas hace que el estudiante comience a estructurar pensamientos que rodean su vida y su propia experiencia; arte, belleza, justo, falso, ciencia, entre otros, son conceptos que están presentes en su cotidianidad y que de alguna manera le interesa discutir y reflexionar sobre ellos. En el momento de formar conceptos, los estudiantes han tenido la oportunidad de indagar sobre ellos mismos e interpretar lo que ellos consideran importante dentro de sus vidas. Es en este momento en el que pasamos a la tercera estrategia.

La construcción del sentido es el momento crucial en la construcción del conocimiento. Esto es, la manera cómo se entretreje las ideas y experiencias, todo esto a través del diálogo.

En este punto es clave el papel del docente formador; el maestro juega un papel fundamental en la formación de la construcción de conocimiento, sin embargo es aquí donde vemos con claridad que el maestro debe cumplir con ciertos requisitos, por llamarlos de alguna manera, esenciales. Considero que nada de lo anterior se lograría si el maestro no tiene la formación y la capacidad total de llevar a cabo una clase basada en los anteriores planteamientos. La formación del maestro implica conocerlos y ponerlos en común en el aula. ¿Cómo? La propuesta es, educar a los maestros en estos planteamientos, que se pueda tomar conciencia de que lo dicho anteriormente está presente en todas las actividades de la vida diaria. El maestro debe saber cómo elegir su material didáctico, cómo mantener la atención y el respeto en la clase, así como también contribuir a la evaluación y a la reflexión de las ideas que se plantean; pero fundamentalmente, motivar la actitud del estudiante, que es el fin último de la educación. Su papel debe ser el de un mediador, una persona que no se puede ver como la autoridad, pero que sí es el que canaliza las acciones y lleva de algún modo la batuta en la clase. El maestro tiene la responsabilidad de motivar a los estudiantes a reflexionar, darles confianza y educarlos en el respeto por los demás y por las diversas culturas para poder llegar a la construcción de su propio conocimiento y pensamiento. Los anteriores planteamientos no se lograrían si el maestro no se preocupa por educarse él mismo en ellos y esto lo puede hacer a través de la realimentación con sus compañeros de trabajo, investigadores en educación y de sus propios estudiantes.

Los anteriores planteamientos permiten que la formación docente se enfoque en formar al maestro como investigador. Es decir, que el futuro maestro tenga la capacidad de indagar,

cuestionarse, reflexionar su práctica docente y su disciplina de conocimiento. A partir de ello construya su quehacer metodológico así como su propio trabajo dentro del aula; además de conocer la realidad social y cultural a las cuales se enfrenta. En este sentido, siguiendo a Stenhouse (1998) se debe pensar en que la educación que reciba el futuro docente debe buscar una enseñanza basada en la investigación, lo anterior vinculado a su propio proceso de formación como maestro.

Esto le dará la oportunidad, ya como docente, de ser partícipe activo, entre otras acciones, por ejemplo: de la elaboración del plan de estudios de música de una institución específica. Implica, que el docente no sólo debe ser el ejecutante de un plan establecido, sino que debe ser creador, hacedor y colaborador dentro del diseño de dicho plan. Con ello se pretende entonces, que la experiencia adquirida en el aula, por parte del profesor, sea tomada en cuenta a la hora de hacer el diseño. De esta manera se sugiere que el currículum, puede generar en el profesor la iniciativa de ser un investigador en el aula de su propia experiencia de enseñanza. Esto es: cambiar la práctica, desarrollar el currículum y perfeccionar al docente. Aspectos que siempre deben ir juntos de manera indisoluble.

Se busca entonces dos perspectivas que se deben tener en cuenta en la formación del docente: 1. una nueva concepción del quehacer docente y 2. buscar un nuevo enfoque para hacer investigación en la enseñanza de la música. Esto se puede complementar con otro aspecto importante referido por Stenhouse (1998), quien menciona que para diseñar un plan con estas características el docente debe tener el dominio de la materia que enseña y aprende. Esto logra que el maestro se construya y se vea a sí mismo como un investigador de su propia disciplina y su enseñanza.

En este sentido, se consideran algunas propuestas, las cuales pueden generar consenso dentro de la comunidad académica. Se propone: 1. una educación basada en la investigación especializada, es decir, inculcar en el futuro docente una formación científica de su campo específico de conocimiento, además de estar en la capacidad de realizar investigación en educación musical. 2. una formación en la didáctica propia de la enseñanza de su área de conocimiento. Y 3. una formación social y humanística que contribuya a generar la toma de conciencia de la situación política, ideológica y social del país.

Para llevar a cabo lo anterior, se necesita que quienes forman a los docentes en el área de la educación musical, tengan conocimiento de las diferentes manifestaciones musicales con sentido crítico y reflexivo. Esto es, no desconocer las músicas que traen aprendidas los estudiantes cuando ingresan a la educación superior, las cuales se pueden potenciar de muchas maneras dentro de su desarrollo académico. Sino que junto con el conocimiento que de estas músicas comparten docentes y estudiantes, se logre construir interesantes procesos musicales. Esta posibilidad de ampliar el horizonte musical y cultural permitiría enriquecer la formación académica del estudiante en la investigación de las músicas y en su propia formación educativa.

La idea fundamental es que se puede lograr dar un paso a un cambio paradigmático en la educación musical. De esta manera, se podría pensar en el futuro en una educación a partir de la construcción de los propios conocimientos que están inmersos en la cultura y en la sociedad en la que vive el sujeto.

referências

- ADORNO, T. W. *Sobre la música*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.
- BLACKING, J. *The Venda Children's songs: a study in ethnomusicological analysis*. Johannesburg: Witwatersrand University Press, 1967.
- _____. *¿Hay música en el hombre?* Traducción de Francisco Cruces. Madrid: Alianza Editorial, 2006.
- BERGER, P.; LUCKMAN, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.
- DURKHEIM, E. *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme, 1976.
- FIELD, S. El sonido como sistema simbólico: el tambor Kaluli. In: CRUCES, F. (Comp.). *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta, 2001. p. 331-356.
- FRITH, S. Música e identidad. In: HALL, S.; DU GAY, P. (Comp. *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. p. 181-213.
- GIMÉNEZ, G. Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, v. 9, n. 18, p. 9-28, jul./dic. 1997.
- HALL, S. Introducción: ¿quién necesita "identidad"? In: HALL, S.; DU GAY, P. (Comp. *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. p. 13-39.
- MEYER, L. *La emoción y el significado de la música*. Madrid: Alianza, 2001.
- MOLINO, J. Musical fact and the semiology of music. Translated by J. A. Underwood with an introduction by Craig Ayrey. *Music Analysis*, v. 9, n. 2, p. 105-156, 1990.
- MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Unesco, 1999.
- SCHOPENHAUER, A. *Pensamiento, palabras y música*. Madrid: EDAF, 2006.
- SPLITTER, L.; SHARP, A. *La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial, 1996.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 4. ed. Madrid: Morata, 1998.

Recebido em
29/04/2012

Aprovado em
04/06/2012

Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008

MUSIC AT SCHOOL: HISTORICAL ASPECTS OF NATIONAL LEGISLATION AND CURRENT PERSPECTIVES FROM LAW 11.769/2008

LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ► luisrsq@uol.com.br

resumo

Este trabalho apresenta reflexões acerca da música nas escolas de educação básica do Brasil, tendo como foco analítico dois eixos centrais: a trajetória histórica do ensino de música no âmbito da legislação nacional e a atual conjuntura política da educação musical na escola a partir da alteração da LDB 9.394/1996, realizada pela Lei 11.769/2008. O trabalho é resultado de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental que contemplaram, respectivamente, publicações acerca do ensino de música na educação básica e documentos oficiais do Brasil: decretos, decretos-lei, leis, pareceres e outras fontes documentais relacionadas à educação básica e às perspectivas de inserção da música nesse universo. A partir das análises realizadas, o estudo demonstra que a trajetória educativa do ensino de música nas escolas pode nos oferecer importantes parâmetros para refletirmos acerca da conjuntura atual da educação musical no país. Além disso, o texto evidencia que, para uma compreensão ampla da Lei 11.769/2008, é preciso analisá-la e entendê-la no contexto mais abrangente da LDB, que fornece diretrizes fundamentais para a regulamentação da educação nacional e, conseqüentemente, para a implementação do ensino da música na escola.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de música na escola, educação básica, legislação educacional

abstract

This paper presents reflections on music at basic education schools in Brazil, having as its analytical focus two central themes: the historical background of music education in the context of national legislation and the current political situation of music education at school from the change in the LDB (Educations Bases and Aims act) 9.394/1996 held by Law 11.769/2008. The paper is a result of a bibliographical and documentary research that included, respectively, publications about teaching music in primary education and official documents of Brazil: decrees, laws, guidelines and other documentary sources related to basic education and the perspectives of music insertion in this universe. From the analysis conducted the study demonstrates that the educational trajectory of music at schools can offer us important parameters to reflect on the current situation of music education in the country. In addition, the text shows that for a broader understanding of Law 11.769/2008 we must analyze it and understand it in the broader context of the LDB, which provides basic guidelines for the regulation of national education and, consequently, for the implementation of music teaching at school.

KEYWORDS: music education in school, basic education, educational legislation

O interesse em estudar e compreender a realidade da educação básica brasileira é crescente, sendo resultado de uma conscientização nacional acerca da importância social, cultural e humana desse contexto de formação. Os estudos e pesquisas realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011) (Inep), as políticas implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2011), bem como as investigações e reflexões de pesquisadores de diversas áreas relacionadas ao campo educacional (Gasque; Tescarolo, 2010; Giambiagi; Henriques; Veloso, 2009; Tenório; Machado, 2010) evidenciam a importância atribuída à educação básica no Brasil atualmente.

No que tange à educação musical, a promulgação da Lei 11.769, em 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008), trouxe grande euforia, expectativa e dúvidas, fazendo emergir questões que precisam ser, cada vez mais, pensadas, analisadas e discutidas pela área. Todavia, apesar da mencionada lei trazer grande contribuição, tanto para as reflexões acerca da educação musical escolar quanto para o estabelecimento de ações efetivas para a inserção da música como componente curricular da educação básica, é preciso reconhecer que diversas outras iniciativas já foram realizadas no país a partir de decretos, leis, diretrizes e outros documentos oficiais que vislumbraram a presença curricular do ensino de música nas escolas brasileiras.

Com vistas a apresentar um panorama que evidencie inserções do ensino de música na educação básica a partir de definições e ações políticas, a primeira parte deste trabalho traz uma síntese de importantes incursões da música na legislação educacional do país. Delineada tal trajetória, a segunda parte do texto busca uma análise das definições da LDB (Brasil, 1996) e suas implicações para a área de música, sobretudo a partir das alterações geradas pela Lei 11.769/2008. Assim, o texto apresenta uma contextualização das especificações definidas no artigo 26 da LDB com dimensões mais abrangentes que constituem a lei como um todo e que, portanto, têm impacto direto nas definições para o ensino de música na escola.

O trabalho tem como base uma pesquisa documental, que contemplou decretos,¹ decretos-lei,² leis,³ pareceres⁴ e outros documentos oficiais relacionados à educação básica que estabelecem, ou estabeleceram, normas, princípios e metas fundamentais para os rumos da educação musical nesse contexto. Além disso, as discussões realizadas estão alicerçadas em uma pesquisa bibliográfica que possibilitou a análise de publicações da educação musical, identificando tendências, avanços e problemas que permeiam a literatura da área dedicada ao tema em discussão.

1. Decreto: “[...] todo ato ou resolução emanada de um órgão do Poder Público competente, com força obrigatória, destinado a assegurar ou promover a boa ordem política, social, jurídica, administrativa, ou a reconhecer, proclamar e atribuir um direito, estabelecido em lei, decreto legislativo, decreto do Congresso, decreto judiciário ou judicial.” (Brasil, [s.d.]).

2. Decreto-lei: “Decreto com força de lei, que num período anormal de governo é expedido pelo chefe de fato do Estado, que concentra nas suas mãos o Poder Legislativo, então suspenso. Pode, também, ser expedido pelo Poder Executivo, em virtude de autorização do Congresso, e com as condições e limites que a Constituição estabelecer.” (Brasil, [s.d.]).

3. Lei: “Regra geral, justa e permanente estabelecida por vontade imperativa do Estado. Qualquer norma jurídica obrigatória, de efeito social, emanada do poder público competente. Conceitua-se como dispositivo a parte da lei que contém os preceitos coercitivos devidamente coordenados e articulados.” (Brasil, [s.d.]).

4. Parecer: Documentos resultantes de análises técnicas, de um especialista ou de uma comissão de especialistas, que orientam a apreciação de um determinado assunto por colegiado competente. Não tem caráter obrigatório, como uma lei, mas, no âmbito da educação, pode ser utilizado como orientação para decisões e ações acerca de determinados conteúdos e/ou áreas de conhecimento.

As “histórias” da educação musical retratadas na literatura nacional têm evidenciado que, dada a diversidade brasileira (territorial, cultural e social), é impossível traçar uma história que abranja as distintas realidades do ensino de música nas escolas de educação básica. Para mencionar apenas alguns estudos que abordam histórias locais, relacionadas à música na escola, pode-se citar: o trabalho de Garbosa (2003), acerca de escolas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul; a pesquisa de Silva (2006), que retrata, entre outros aspectos, práticas formativas do canto orfeônico em escolas da Paraíba; a investigação de Fuks (1991), que dá ênfase ao ensino de música na escola normal; e as análises de Jardim (2011), que destacam o movimento de ensino de música em São Paulo desde o final do século XIX, enfatizando práticas do canto orfeônico na cidade, antes de sua difusão nacional a partir da proposta de Villa-Lobos. Certamente, se comparados à amplitude do território brasileiro, os trabalhos existentes cobrem, ainda, uma limitada parcela de abordagens, mas já evidenciam o crescimento das pesquisas acerca da história do ensino de música na educação básica nacional.

Considerando essa realidade, este artigo analisa incursões da música nas escolas do Brasil. Incursões que, em momentos distintos e por motivações múltiplas, buscaram estabelecer definições e práticas para a inserção da educação musical nesse universo. Vale salientar que as abordagens apresentadas se atêm especificamente a documentos da legislação brasileira, sobretudo os que ganharam dimensões nacionais. Nesse sentido, aspectos ligados a movimentos, encaminhamentos e definições políticas mais locais, embora demasiadamente importantes para a trajetória da educação musical nas escolas de cada estado e município, não estão contemplados nas discussões aqui realizadas.

Portanto, de forma sintética, analiso a seguir cinco momentos históricos caracterizados pela promulgação de leis, decretos e decretos-lei, bem como pelo estabelecimento de ações que marcaram, consideravelmente, a história político-educacional da música nas escolas brasileiras. Certamente diversos aspectos importantes ficaram de fora dessa análise, mas, devido aos limites do texto, foi necessária a seleção de informações que retratem, mais amplamente, dimensões ligadas ao ensino da música na trajetória educacional do país.

A música na escola primária e secundária do Império a partir do Decreto nº 1.331 de 1854

De maneira mais ou menos sistemática, desde que existem práticas musicais no Brasil há formas de ensinar e aprender música. Todavia, o ensino de música no cenário da educação básica, que nos interessa com mais afinco neste trabalho, tem sua institucionalização estabelecida somente a partir do século XIX, tendo com um de seus marcos o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que “aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte” – cidade do Rio de Janeiro (Brasil, 1854).⁵

5. Como mencionado ao longo do trabalho não foram pesquisados documentos de abrangência mais local, que não alcançaram uma projeção abrangente no país, sendo, portanto, essa realidade não contemplada nas análises realizadas no texto. Todavia, documentos relacionados à legislação educacional estabelecida para o Distrito Federal, cidade do Rio de Janeiro, foram considerados, tendo em vista que as definições para a capital do país acabavam obtendo respaldo e legitimidade em outras localidades do Brasil. Além disso, o pensamento e as concepções em voga no Distrito Federal eram dominantes nos rumos políticos de todo o território nacional.

O ensino de música é incluído nesse decreto como possível componente da “instrução publica secundária” do “Município da Côrte” (Brasil, 1854, p. 61). Nesse sentido, o texto do documento faz referência específica a conteúdos de música no artigo 47, ao enfatizar que: “O ensino primário nas escolas publicas comprehende: [...] A instrução moral e religiosa, A leitura e escripta [...]. *Póde* compreender também: O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas [...]. A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, *noções de musica e exercícos de canto* [...]” (Brasil, 1854, p. 55, grifo meu).

O uso da palavra “pode” certamente coloca os conteúdos da segunda parte da citação como complementares e optativos, mas não diminui a importância de a música ser elencada entre os conhecimentos considerados relevantes para a formação do indivíduo. Merece destaque ainda a ênfase dada a dois aspectos relacionados ao fenômeno musical: um mais geral, *noções de musica*; e outro mais específico, *exercícos de canto*. Certamente essa última especificação tem relação com a forte valorização que a prática do canto teve no Brasil, principalmente durante o Império.⁶ Para o ensino secundário, além de uma série de “cadeiras” específicas, definidas no artigo 79, o texto do decreto faz menção, no artigo 80, a conteúdos mais amplos que incluem a música, ao estabelecer que “além das matérias das cadeiras mencionadas no artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se *ensinarão no Collegio* [Pedro II] huma das línguas vivas do meio dia da Europa, e as *artes* de desenho, *música* e dança.” (Brasil, 1854, p. 61, grifo meu).

Apesar de não ser extensivo a todo o Brasil, um aspecto importante a ser considerado na análise desse decreto é que, nesse momento histórico, o “sistema de ensino nacional” instituído praticamente se limitava à capital, à exceção de algumas ações pontuais nos principais centros urbanos do país, o que fez com que tal documento ganhasse uma legitimidade “quase” que nacional. Mas o que realmente importa para as análises aqui realizadas é que esse decreto representa mais uma ação, entre outras efetivadas nesse período, que revela um forte movimento em prol da música, que começou a se institucionalizar no país a partir dessa época, inclusive, na esfera das escolas especializadas, já que a primeira instituição dessa natureza, criada e reconhecida ainda no Império, foi o Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro,⁷ que começou a funcionar seis anos antes da aprovação desse decreto, ou seja, em 1848⁸ (Escola de Música da UFRJ, [s.d.]). Uma análise mais aprofundada do Decreto, que foge à abordagem e aos limites deste texto, retrataria o perfil almejado para os professores, já sendo destacados no Documento: a necessidade da qualificação profissional; a responsabilidade do “governo” no processo de definição e regulamentação da educação básica do cidadão; bem como aspectos gerais relacionados às dimensões culturais da época, com suas tendências, preconceitos, valores etc.

6. Para mais informações sobre a importância e o valor do canto durante o Império, cf. Andrade (1965).

7. Essa instituição se tornou, a partir de diversas mudanças ao longo da história, a atual Escola de Música da UFRJ.

8. Segundo informações do *site* oficial da Escola de Música da UFRJ ([s.d.]), “com o objetivo de formar novos artistas para as orquestras e coros do Rio de Janeiro a Sociedade de Música solicitou ao Governo Imperial, em 1841, autorização para a criação de um Conservatório de Música. O Decreto Imperial nº. 238, de 27 de novembro de 1841, autorizou a Sociedade de Música a extrair duas loterias anuais para a criação e a manutenção do Conservatório. [Todavia,] Sua inauguração de fato só ocorreu em 13 de agosto de 1848.” Na pesquisa documental realizada, o mencionado decreto não foi localizado.

O Decreto nº 981 de 1890 e as primeiras aspirações para a música na escola do Brasil republicano

O Decreto 981, de 8 de novembro de 1890, que “aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal” (Brasil, 1890), definiu novas perspectivas para a educação no Distrito Federal tendo, conseqüentemente, impacto em outras realidades educacionais do país. Para o foco de análise deste estudo, o que vale destacar é que esse decreto, em relação ao anterior, trouxe definições mais pontuais acerca dos conteúdos de música que deveriam fazer parte da formação na instrução primária e secundária. Assim, os termos “elementos de música” e/ou “música” são utilizados entre os conteúdos e disciplinas que deveriam compor os diferentes níveis de ensino, caracterizando a inserção da música no conjunto de conhecimentos fundamentais para a formação básica.⁹ O decreto faz menção, então, a conteúdos musicais como: “Canticos escolares aprendidos de outiva.¹⁰ [...] Conhecimento e leitura das notas. [...] Conhecimento das notas, compassos, claves. [...] Primeiros exercicios de solfejo. [...] Exercicios de solfejo. Dictados [...]” (Brasil, 1890).

Numa breve análise dos conteúdos de música descritos, percebe-se que eles têm ampla conexão com as propostas de ensino vigentes nos conservatórios de música, aspectos que têm relação com o momento histórico em que tal documento foi concebido, considerando que nessa época o Conservatório Republicano de Música¹¹ já era uma instituição de ensino estruturada e consolidada no país. Assim, os conteúdos dão ênfase a aspectos relacionados ao canto e a elementos “tradicionalmente” estabelecidos para o ensino musical no contexto da música erudita (leitura de notas, compasso, claves, solfejo, ditados, etc.).

Outro aspecto importante desse documento é que ele lista o professor de música entre os diversos professores que deveriam fazer parte da estrutura das escolas. O texto do artigo 28 destaca: “Cada um dos estabelecimentos [de ensino] terá os seguintes professores: 1 de desenho; 1 de gymnastica, evoluções militares esgrima; 1 de musica.” (Brasil, 1890, grifo meu).

Assim, era previsto um professor para atuar especificamente com o ensino de música, apesar de não haver no documento qualquer menção a respeito da formação desse docente. Vale mencionar que as definições para a contratação de professores e para o seu reconhecimento profissional eram bastante distintas das que estão em voga atualmente. A concepção de que o profissional de ensino deve ser um professor formado em curso de licenciatura e, portanto, habilitado em nível superior para o exercício da docência nas distintas áreas de conhecimento, conforme as análises que serão realizadas na segunda parte deste trabalho, começaram a ser definidas somente a partir dos anos de 1930, consolidando-se na segunda metade do século XX (cf. Saviani, 2006).

9. O termo “educação básica” é relativamente recente, sendo utilizado de forma mais precisa na legislação brasileira a partir da LDB 9.394/1996. Todavia, neste trabalho, utilizarei o termo para me referir à educação musical na escola nos diferentes documentos e momentos históricos aqui analisados.

10. “*Sf (lat auditiva)* 1 Ouvido, audição. 2 *Dir* Ato de ouvir a parte. *Var: outiva. De oitiva*: de cor, de ouvir dizer.” (Dicionário Michaelis, 2009).

11. Nome atribuído ao Conservatório Imperial de Música a partir de 1890, após a proclamação da República.

Os dois decretos mencionados anteriormente são fundamentais para o entendimento de que a música, mesmo de forma vaga e limitada frente às perspectivas atuais, já estava presente em definições para escolas de educação básica no Brasil desde, pelo menos, o ano de 1854. Todavia, as definições estabelecidas em tais documentos, inclusive no Decreto nº 981, de 1890, não ganharam respaldo suficiente para garantir a presença da música na realidade das escolas brasileiras, tanto que outros documentos da legislação nacional destinados à educação básica, publicados nas duas primeiras décadas do século XX, não dão qualquer destaque à presença de conteúdos musicais na formação escolar.

A inserção e a prática do canto orfeônico como base para as aulas de música no ensino secundário

Principalmente partir dos anos de 1920, as concepções, propostas de ensino e dimensões políticas para a formação básica passaram por muitas transformações, inclusive com a incorporação de tendências pedagógicas diversas, que ganharam projeção em vários contextos educacionais do mundo (Brasil, 1997). Sem desconsiderar a complexidade de fatos e ações que certamente foram importantes, em momentos distintos, para aproximar o ensino de música da escola de educação básica, conforme apontado em estudos com os de Jardim (2011) e Fuks (1991), é preciso destacar a amplitude, importância e legitimação que o canto orfeônico alcançou no Brasil a partir dos anos de 1930.

Apesar de Villa-Lobos ter contribuído efetivamente para a inserção dessa prática no contexto escolar, estudiosos brasileiros têm destacado que, antes da proposta villalobiana, já existia, desde o início do século XX, um significativo movimento de educação musical em São Paulo (Fuks, 1991, p. 51; Jardim, 2011, p. 1282). Para Fuks (1991, p. 100), o movimento consolidado no estado “foi de grande importância, pois lá ocorreram as primeiras tentativas de canto coletivo bem organizado a várias vozes, com e sem acompanhamento de instrumentos musicais”.

Todavia, em se tratando da legislação nacional, o canto orfeônico foi legitimado a partir da aprovação do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que “dispõe sobre a organização do ensino secundário”, para o Distrito Federal (Brasil, 1931). O documento também não era extensivo para o país, mas apresentava diretrizes para o ensino secundário que, de maneira geral, acabaram sendo ampliadas para muitos contextos de ensino existentes no território nacional. Entre as áreas estabelecidas para a formação no curso fundamental do ensino secundário, o decreto destaca:

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português – Francês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – *Música (canto orfeônico)*.

2ª série: Português – Francês – Inglês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – *Música (canto orfeônico)*.

3ª série: Português – Francês – Inglês – História da civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História natural – Desenho – *Música (canto orfeônico)*. [...] (Brasil, 1931, grifo meu).

A análise desse documento ressalta a importância dada ao canto orfeônico para esse nível educacional, já que foi definido como conteúdo obrigatório em três das cinco séries estabelecidas para o ensino secundário. Entretanto, da mesma forma que os decretos anteriores, não há nas diretrizes do decreto uma proposição do perfil dos professores e da formação exigida para a sua atuação na escola.

Três anos após o estabelecimento do canto orfeônico como obrigatório para o ensino secundário, o Decreto 24.794, de 14 de julho de 1934 (Brasil, 1934), estendeu a sua obrigatoriedade. Assim, o artigo 11 do documento destaca que “o ensino do Canto Orpheonico previsto pelo decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, *fica extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministerio da Educação e Saude Publica*” (Brasil, 1934, grifo meu). Todavia, o parágrafo único desse artigo enfatiza que tal prática será facultativa “nos estabelecimentos de ensino superior, commercial e outros, que serão previstos em regulamento”. O que fica evidente nesse Decreto é a intenção de ampliar as atividades do canto orfeônico, sobretudo para o ensino primário, considerando que o seu artigo 12 estabelece: “O ensino do Canto Orpheonico em todo o paiz obedecerá a normas estabelecidas pelo Governo Federal e *fica obrigatorio nas escolas primarias dentro do que dispuzer a legislação em vigor*” (Brasil, 1934, grifo meu). Ainda nesse documento, o seu artigo 13 especifica: “Fica creado o Curso Normal do Canto Orpheonico que opportunamente será instalado nos gymnazios e cujo regulamento, elaborado pelo Ministerio da Educação e Saude Publica, será submettido á aprovação da autoridade superior.” (Brasil, 1934).

Também é importante mencionar que esse decreto apresenta, em seu enunciado, a concepção vigente acerca das características e da importância do canto orfeônico para o processo educacional. Nesse sentido, o documento descreve que foi elaborado considerando:

[...] que o ensino do Canto Orfeônico, como meio de renovação e de formação moral e intelectual, é uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo;

[...] que a utilidade do canto e da música como fatores educativos e a necessidade de difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia (Brasil, 1934).

Oito anos mais tarde, retratando a crescente inserção dessa atividade no Brasil, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, a partir do Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de 1942 (Brasil, 1942), com o objetivo de qualificar profissionais para atuar em diferentes localidades de ensino do país, especificamente com o canto orfeônico. Diferente dos demais documentos analisados até então, esse decreto tem dimensões nacionais, evidenciando que, a partir dessa época, o canto orfeônico já era aceito como atividade reconhecida e legitimada para o ensino de música em escolas de diversas realidades do Brasil.

Ainda em relação ao canto orfeônico, sua inclusão no Decreto-Lei nº 8.529 – de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário) (Brasil, 1946), reforçou a importância de a atividade ser parte integrante “da estrutura do ensino primário”. Dessa forma, os artigos 7º e 8º do documento mencionado relacionam os conteúdos que deveriam fazer parte, respectivamente, do “ensino primário elementar” e do “ensino primário complementar”, incluindo o canto orfeônico entre as “disciplinas e atividades educativas” listadas.

Na área de educação musical, alguns estudos já retrataram importantes questões acerca do canto orfeônico (cf. Goldemberg, 2002; Lisboa, 2005). Todavia, dada a complexidade da legislação que regulamenta suas diferentes incursões no ensino de música no Brasil e a difusão que o tema alcançou no âmbito da educação musical brasileira, ainda é preciso que sejam realizadas pesquisas mais aprofundadas sobre documentos e fontes históricas em geral que permitam uma visão panorâmica e minuciosa acerca do assunto.

A LDB 4.024/1961: novas definições para educação nacional

O quarto pilar desta breve análise histórica, a LDB 4.024/1961 (Brasil, 1961b), primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem sido alvo de grande equívocos na literatura

da área de educação musical, entre outras, que se propuseram a analisar a inserção da música nessa lei. Nesse sentido, a LDB 4.024/1961 vem sendo mencionada como a lei que instituiu a “educação musical” nas escolas, informação que pode ser encontrada, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial brasileiro. De acordo com o texto do PCN: “depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o *Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961*, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60.” (Brasil, 1997, p. 22, grifo meu).

Todavia, conforme já enfatizado por Queiroz e Marinho (2009, p. 61, grifo meu), a leitura detalhada do texto da lei evidencia que ele “*não faz qualquer referência ao termo educação musical*”. O que mais se aproxima do campo da música nesse documento é a definição do artigo 38, parágrafo VI, ao estabelecer, entre as “normas” que devem ser observadas “na organização do ensino de grau médio [...]”, o oferecimento de “atividades complementares de iniciação artística” (Brasil, 1961b). O termo “iniciação artística”, genérico e pouco claro, não permite uma relação direta com educação musical, haja vista que não destaca qualquer elemento mais específico do ensino de música.

Vale salientar que o documento desse período que faz menção à educação musical é o Decreto 51.215, de 21 de agosto de 1961, que “estabelece normas para a *educação musical* nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país”¹² (grifo meu), aprovado seis meses antes da LDB 4.024. O fato de o referido decreto ser do mesmo ano da lei pode ser um dos fatores que acabaram gerando a distorção encontrada na literatura, que confundiu as especificações do documento para a educação musical com as definições da LDB.

A Lei 5.692/1971 e a inclusão da educação artística na escola: perspectivas e espaços para o ensino de música

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que “fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, trouxe uma importante contribuição para a educação básica, já que estabeleceu definições mais precisas relacionadas à organização, gestão e financiamento da formação do indivíduo nos 1º e 2º graus. Entre outras conquistas, essa lei definiu como responsabilidade do governo a gestão da educação básica, garantindo o direito e o acesso dos cidadãos brasileiros a, pelo menos, oito anos de formação básica em ensino público.

Os conteúdos trabalhados nas escolas, de acordo com a definição dessa lei, deveriam ser organizados em disciplinas, áreas de estudo e atividades, conforme evidenciado no artigo 5º, que estabelece: “*as disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.*” (Brasil, 1971, grifo meu).

12. Este Decreto, infelizmente, não está disponível para consulta pública no site da Presidência da República, como é o caso de diversos outros documentos, inclusive desse período (<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1/decretos1/1969-1960#content>). Todavia, há menção ao documento e às suas atribuições na *Coleção das Leis de 1961 – volume v – Atos do Poder Legislativo: leis de julho a setembro* (Brasil, 1961a, p. 103).

A partir da 5.692/1971 foi, então, estabelecida a Educação Artística na escola, pois conforme a redação do “Art. 7º. Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, *Educação Artística* e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (Brasil, 1971, grifo meu). A instituição da educação artística no âmbito da educação nacional e a consolidação do “ensino polivalente” das artes, contemplando artes plásticas, artes cênicas e música, são aspectos que vêm sendo amplamente discutidos na literatura da educação musical e áreas afins (cf. Penna, 2004, 2010).

Todavia, mesmo havendo grandes avanços em relação às análises e compreensão da 5.692/1971, há, também, muitos equívocos em relação à interpretação dessa lei. Um exemplo disso é a recorrência de publicações que enfatizam que a educação artística foi definida neste documento como “atividade educativa” para a escola e não como “disciplina” (Zanin, 2004, p. 58), informação que está explícita, inclusive, no PCN de arte, tanto no volume para os 1º e 2º ciclos, quando no do 3º e 4º. Os dois documentos destacam: “em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada ‘atividade educativa’ e não *disciplina* (Brasil, 1997, p. 24; Brasil, 1998, p. 26, grifo meu).

Uma leitura mais atenta da 5.692/1971 deixa claro que não há, no texto da lei, menção acerca de quais são os conteúdos que compõem cada uma das três categorias: “disciplinas, áreas de estudo e atividades”. Ou seja, não há em nenhum lugar algo que diga que a educação artística seria uma “atividade” e não uma “disciplina” obrigatória para a educação básica, como tem sido enfatizado inclusive por textos da área de educação musical. Na verdade, pelas definições da lei, todas as “matérias” escolares podem receber esses diferentes tratamentos, a depender do nível de ensino, da idade dos alunos, entre outros aspectos.

Diversos desdobramentos emergiram a partir dessa lei, a exemplo do Parecer 540 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 10 de fevereiro de 1977, que dispôs “sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da Lei 5.692/71”. O objetivo de documentos dessa natureza foi regulamentar e, de certa forma, esclarecer as perspectivas acerca da função e dos objetivos dos diferentes componentes curriculares previstos na Lei. Nesse sentido, as definições do Parecer 540 evidenciam as expectativas em relação à inserção da educação artística na realidade escolar. O documento enfatiza que:

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade da vida. (Brasil, 1982, p. 11).

Assim, percebe-se a expectativa de que a disciplina fornecesse uma educação centrada em aspectos subjetivos como o “desenvolvimento da imaginação” e o “ensinar a sentir”, dando ênfase também ao “ensinar a ver”, elemento mais específico do campo de formação das artes visuais. Uma análise mais ampla de documentos como o mencionado anteriormente exigiria uma abordagem que transcende aos objetivos e aos limites deste texto. Entretanto, é importante destacar a necessidade dos pesquisadores da educação musical realizarem análises mais profundas acerca desses pareceres, considerando a importância que têm para elucidar perspectivas que nortearam a inserção da educação artística nas escolas. Outros documentos que tratam de questões, direta ou indiretamente, relacionadas à implementação de tal área e

que, portanto, são importantes de serem consultados são: os pareceres nº 4.833/75 – Núcleo Comum e Organização Curricular a nível de 1º grau; nº 355/72 – Elevação dos níveis de preparo do Magistério de 1º e 2º graus; nº 49/74 – Estudos Adicionais e Exercício de Magistério no Ensino de 1º grau; e nº 781/78 – Formação Profissionalizante Básica nas Áreas de Comunicação e Artes; as indicações nº 23/73 – Cursos e habilitações para as Licenciaturas da Área de Educação em Geral; e nº 36/73 – Mínimos de Conteúdos e Duração a Observar na Organização do Curso de Licenciatura em Educação Artística; bem como a Resolução nº 23/73 – Fixa os Mínimos de Conteúdo e Duração a Observar na Organização do Curso de Licenciatura em Educação Artística.¹³

Um diagnóstico claro é que a partir da Lei 5.692/1971 a educação artística ganhou espaço na escola, o que levou, por consequência, a uma difusão da polivalência no ensino das artes, enfraquecendo, demasiadamente, a presença da música como componente curricular escolar. Com vistas a atender essa realidade, os cursos superiores de educação artística formaram, ao longo de aproximadamente três décadas, diversos professores para a educação básica, tanto nos cursos de licenciatura curta quanto nos cursos de licenciatura plena. Essas duas modalidades de formação eram previstas na lei como base para a formação dos professores (Brasil, 1971). No âmbito da educação artística, a licenciatura curta era, geralmente, oferecida em cursos de dois anos de duração, contemplando conteúdos relacionados às diferentes linguagens artísticas e, ainda, conteúdos específicos da educação. Para a licenciatura plena, de maneira geral, eram acrescidos mais dois anos, considerando a opção do aluno por uma das linguagens (artes plásticas, artes cênicas, desenho ou música) a fim de obter a uma habilitação específica.

definições da LDB 9.394/1996 e suas implicações para o ensino de música a partir da Lei 11.769/2008

A aprovação da LDB vigente, a Lei 9.394/1996, consolidou novas perspectivas e diretrizes em relação à organização, formação, atuação docente, componentes curriculares, entre outros aspectos, nos diferentes níveis educacionais. Essa lei atribuiu ainda mais responsabilidade ao poder público no que tange à gestão e financiamento da educação básica, conforme pode ser verificado no seu Título III, “Do Direito à Educação e do Dever de Educar” (Brasil, 1996).

Além das conquistas em relação à obrigatoriedade do ensino gratuito e de qualidade, a LDB traz, de forma mais precisa, definições acerca do perfil profissional para a docência, nos diversos níveis de ensino, bem como maior clareza em relação aos objetivos da educação básica e sua inserção social.

No que concerne ao ensino de arte, a LDB avança, pois traz uma nova definição que, mesmo não sendo clara em relação às especificidades das diferentes linguagens artísticas que caracterizam o campo das artes, não utiliza mais o termo “educação artística”, o que, de certa forma, aponta para a não continuidade das práticas estabelecidas nas escolas a partir das definições da Lei 5.692/1971. Assim, de acordo com o parágrafo 2º do artigo 26 da LDB vigente: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).” (Brasil, 1996).

Todavia, mesmo que na lei não haja qualquer especificidade que evidencie que o termo “arte” se refere ao ensino de artes visuais, dança, música e teatro, documentos oficiais publicados

13. Para consultar esses documentos, cf. Brasil (1982).

posteriormente com vistas a apresentar orientações acerca de objetivos e conteúdos relacionados aos diferentes componentes curriculares determinados na LDB, apresentam definições mais precisas acerca dos contornos e singularidades de cada área. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem perspectivas mais claras, com informações acerca das quatro linguagens artísticas que devem compor o ensino de arte na escola.

Essas publicações evidenciam a necessidade de que se contemple o ensino de música, teatro, dança e artes visuais, “garantindo” aos estudantes, ao longo da educação básica, a vivência em profundidade de pelo menos uma dessas linguagens. O documento dos 1º e 2º (Brasil, 1997) e também do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1998) têm volumes específicos para a área de arte, com capítulos direcionados para cada uma das linguagens artísticas. O documento para o ensino médio (Brasil, 1999) não possui volumes específicos por áreas de conhecimento, mas apresenta um capítulo destinado ao ensino de arte, também com definições separadas para cada uma das linguagens, inclusive a música.

Com o objetivo de garantir uma definição mais precisa na legislação educacional brasileira, a área de música, através de um amplo movimento nacional, conseguiu alterar, em 2008, o artigo 26 da Lei, inserindo o parágrafo 6º, com a seguinte redação: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2008). A partir da conjuntura definida por essa mudança, atendo-me, a seguir, a uma análise mais detalhada da LDB e dos seus impactos na definição do ensino de música na escola.

Um equívoco constantemente cometido na interpretação da Lei 11.769/2008 é a leitura isolada do documento, problema presente, sobretudo, na área de música. Assim, há uma nítida falta de inter-relação das definições da mencionada lei com o texto completo da LDB e o problema é que, lida isoladamente, a 11.769/2008 é bastante limitada, pois no fundo ela apenas altera uma estrutura e normatização legal muito mais complexa e abrangente.

Assim, para uma análise ainda restrita, mas um pouco mais contextualizada com o todo, é preciso, pelo menos, fazer a leitura do artigo 26 completo e, então, podemos tomar a LDB como base para refletir acerca de algumas questões bastante recorrentes na área de educação musical e afins, que ganharam projeção a partir da aprovação da Lei 11.769/2008. Entre as diversas reflexões possíveis me aterei, especificamente, a duas questões centrais: 1) Quem poderá ministrar as aulas de música? 2) A música deverá ou não ser disciplina na estrutura curricular da escola?

Quem poderá ministrar as aulas de música?

Ora, se considerarmos o que está definido na LDB, essa é uma questão facilmente respondida, basta uma leitura detalhada do artigo 62, que determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental,¹⁴ a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 2006).

14. A partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passou a ter duração de nove anos. Assim, foi somado mais um ano às quatro primeiras séries, ficando o ensino fundamental I com cinco anos (Brasil, 2006).

Voltando à questão, sobre quem poderá dar aula de música na escola, podemos responder, embasados na LDB, que são profissionais formados em cursos reconhecidos, especificamente em cursos de licenciatura em música. Certamente, como prevê a lei, poderão ser abertas exceções para a educação infantil, o ensino fundamental I e a educação de jovens e adultos, modalidades da educação básica em que atua o professor “generalista”, profissional que pode ser formado em licenciatura, em pedagogia ou ter a formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

É sabido que a lei não diz nada especificamente acerca de curso de licenciatura em música, mas ela também não diz que é preciso licenciatura em matemática para ensinar matemática ou em letras para ensinar português, ou em qualquer outro campo de conhecimento. Todavia, não se cogita mais, nas redes de ensino consolidadas, que um profissional formado em outra área possa ministrar as mencionadas disciplinas, a não ser, de forma provisória, na ausência de profissionais habilitados. Sendo coerente com as interpretações e implicações da LDB para outras áreas, essa também deve ser a prerrogativa para docência no campo da música.

A música deverá ou não ser disciplina na estrutura curricular da escola?

Não há na LDB nenhuma definição que determine que a música deverá ser disciplina, como também não há qualquer especificação de que áreas como biologia, ciências, geografia, história, língua estrangeira, entre outras, deverão ser disciplinas. Portanto, respeitada a autonomia estabelecida na Constituição Federal e na própria LDB, cada sistema de ensino definirá as disciplinas que compõem a estrutura curricular de suas escolas e isso se aplica a todas as áreas de conhecimento. Não cabe a imposição de que a música deve ser uma disciplina, mas sim a reflexão sobre as implicações de ela ser ou não uma disciplina específica na escola.

Se retomarmos ao artigo 26 perceberemos que grande parte dos conteúdos trabalhos na escola são definidos pelo parágrafo 1º, que tem a seguinte redação: “§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” (Brasil, 2006). Assim, verifica-se facilmente que não está dito que física, química, geografia, entre outras, são disciplinas. Mas nosso sistema educacional, em linhas gerais, tem definido disciplinas específicas para esses campos de formação, a fim de possibilitar “o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Brasil, 2006).

Assim, da mesma forma, o componente curricular Arte, definido no parágrafo II, pode ser desdobrado em várias disciplinas ou não, a depender das definições estabelecidas pelas redes de ensino. Refletindo sobre a realidade específica da área de música, o que se pode afirmar é que, assim como não é possível congrega, em uma única disciplina, os conhecimentos relativos ao “mundo físico e natural e da realidade social e política” (Brasil, 2006), também não é possível condensar, em uma única disciplina, os conhecimentos relativos ao campo da música, do teatro, da dança e das artes visuais e, por tal razão, acreditamos que esses conteúdos devam se caracterizar como disciplinas específicas.

Querer abarcar em uma única disciplina um leque tão amplo de conhecimentos, como os das várias linguagens das artes, simplesmente porque elas têm algo em comum, seria como, exemplificando de forma grosseira, mas legítima a título de ilustração, acabássemos com a disciplina de língua estrangeira, colocando o seu conteúdo dentro das aulas de música, porque nas atividades musicais se canta e se aprecia músicas em inglês, espanhol, etc. e, portanto, o conteúdo estaria contemplado.

Mesmo de forma grosseira, esse exemplo ilustra que colocarmos os conteúdos de música dentro das aulas de arte implica uma redução simplista da área, em termos de conhecimentos específicos, habilidades técnicas e inserção cultural. Mais uma vez, seria como se o ato de ler e escrever em português nas aulas de história, geografia, matemática, entre outras, fosse suficiente para não necessitarmos de uma disciplina específica para trabalhar tal conteúdo; e se, porque utilizamos fórmulas e resolvemos operações matemáticas nas aulas de física, não fosse preciso uma disciplina específica de matemática. Certamente não é essa a lógica que queremos aplicar nas definições de ensino para a educação básica brasileira.

Com base nessa interpretação da LDB entendo que é necessário termos uma disciplina específica de música, ministrada por professores especialistas na área, portanto, formados em curso de licenciatura em música. Tal fato não impediria que os professores “generalistas” continuassem atuando com o ensino de música na educação infantil, no ensino fundamental I e na educação de jovens e adultos, desde que tivessem uma preparação mínima para atender às especificidades dos conhecimentos musicais.

Enfim, essas são apenas duas questões centrais entre as muitas que poderiam ser discutidas e melhor refletidas, na ótica da legislação, a partir de uma análise detalhada e contextual da LDB, tendo em vista que ela nos possibilita, inclusive, incursões acerca dos objetivos da educação musical nas escolas, bem como dos conteúdos e demais aspectos que devem alicerçar as aulas de música. Assim, para travamos uma discussão consistente sobre o ensino de música a partir das definições da legislação brasileira atual, é importante uma análise detalhada dos diversos documentos oficiais que delineiam o cenário político-educacional, bem como inter-relacionar as bases legais da educação em geral às especificidades das distintas áreas de conhecimento, no nosso caso em específico, a música.

Sem a pretensão de ter esgotado o tema abordado neste trabalho, entendo que, a partir das análises e discussões realizadas, foi possível refletir acerca de aspectos importantes para a compreensão de características que vêm marcando o ensino de música na legislação nacional em diferentes momentos históricos do país. Acredito que, a partir das discussões realizadas, vislumbramos questões que podem contribuir efetivamente para (re)pensarmos caminhos que possibilitem uma inserção significativa da música como componente curricular da escola.

O fato de perspectivas para o ensino de música na escola estarem inseridas em documentos oficiais da legislação nacional desde, pelo menos, 1854, evidenciam que definições de leis, decretos e outros documentos normativos não são suficientes para uma implementação da educação musical na escola como componente curricular. Se assim o fosse, já teríamos no Brasil, desde muito tempo, uma legitimação da música nos currículos escolares. Esse indicativo é um importante elemento para refletirmos acerca da inserção da música na escola, principalmente a partir das definições da LDB estabelecidas pela Lei 11.769/2008.

Dessa maneira, baseados na nova configuração política que vem se consolidando no país, é preciso que os profissionais da área tenham a convicção de que é necessário o estabelecimento de um conjunto de ações, reflexões e discussões que possam apontar caminhos “ideais” e “reais” para a música na escola, a partir das singularidades desse contexto educacional. Os entraves políticos e burocráticos são grandes, como também são grandes os problemas internos da área no que tange à preparação de profissionais capazes de defender, discutir, argumentar e atuar consistentemente na educação musical escolar. Todavia, tais entraves não podem e não devem ser maiores que a nossa vontade e necessidade de inserir na escola a riqueza, a diversidade e

conclusão

as contribuições em geral que a música pode oferecer para a formação básica dos cidadãos brasileiros.

Precisamos ter a consciência de que não cabe à área de educação musical ditar normas e definições “absolutas” acerca dos caminhos para a música na escola. Mas é responsabilidade da área, a partir das suas pesquisas, debates, reflexões e análises, contribuir para minimizar os equívocos, e, sobretudo, apontar tendências e diretrizes que possam nortear o ensino de música. Um ensino realizado com foco nos princípios e objetivos que alicerçam a formação nas escolas, estruturado a partir de uma gestão democrática e participativa das redes de ensino, mas também estabelecido com base em definições claras e coerentes com os preceitos da educação musical na contemporaneidade.

referências

ANDRADE, M. de. *Aspectos da música brasileira*. São Paulo: Martins, 1965.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte. *Coleção das Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 17 fev. 1854. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html>. Acesso em: 29 abr 2011.

_____. Senado Federal. *Decreto n. 981*, de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em: 26 jun 2009.

_____. Presidência da República. *Decreto n. 19.890*, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm>. Acesso em: 26 jun 2009.

_____. Senado Federal. Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextosIntegracao.action?id=16886&norma=31962>>. Acesso em: 12 dez 2011.

_____. Senado Federal. *Decreto-Lei n. 4.993*, de 26 de novembro de 1942. Institue o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=4406>>. Acesso em: 29 abr 2011.

_____. Senado Federal. *Decreto-Lei n. 8.529*, de 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário). Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=8529&tipo_norma=DEL&data=19460102&link=s>. Acesso em 20 abr 2011.

_____. Departamento de Imprensa Nacional. *Coleção das Leis de 1961 – v. V Atos do Poder Legislativo: leis de julho a setembro*. Brasília, 1961a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/leisocericizadas%5CLeis1961v5.pdf>>. Acesso em 28 fev 2012.

_____. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961b. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 30 abr 2011.

_____. Presidência da República. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 27 jun 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus. *Educação Artística: leis e pareceres*. Brasília: PRODIARTE, 1982.

_____. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 27 jun 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. v. 6: Arte.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª a 8ª séries): arte. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei no 9.394/96 e DCNEM.

_____. Presidência da República. *Lei nº 11.274*, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em : 16 mar. 2011.

_____. Presidência da República. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 27 jun 2009.

_____. Ministério da educação. *Secretaria de educação básica: programas e ações*. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12492&Itemid=811>. Acesso em: 30 abr 2011.

_____. Ministério da Fazenda – Tesouro Nacional. *Glossário*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.stn.fazenda.gov.br/servicos/glossario/glossario_d.asp>. Acesso em 28 fev 2012.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Edição eletrônica. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

ESCOLA DE MÚSICA DA UFRJ. *Histórico*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=64>. Acesso em: 30 abr 2011.

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

GARBOSA, L. W. F. *Es tönen die Lieder*: um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois canceiros selecionados. Tese (Doutorado em Música)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003..

GASQUE, K. C. G. D. e; TESCAROLO, R. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 41-56, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 dez 2011.

GIAMBIAGI, F.; HENRIQUES, R.; VELOSO, F. *Educação básica no Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 2009

GOLDEMBERG, R. *Educação musical: a experiência do canto orfeônico*. 2002. Disponível em: <<http://www.samba-choro.com.br/debates/1033405862>>. Acesso em: 2 fev. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *IDEB: resultado e metas*. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 30 abr 2011.

JARDIM, V. L. G. Intelectuais da música: um estudo sobre João Gomes Jr. e o ensino de música nas escolas públicas paulistas. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: UFPB; Abem, 2011. p. 1275-1282.

LISBOA, A. C. *Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2005.

PENNA, M. 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, 2004.

_____. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. ver. ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na Educação Básica*, n. 1, p. 60-75, 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia: SBHE, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 10 dez 2011.

SILVA, L. C. da. *Gazzi de Sá compondo o prelúdio da educação musical da Paraíba: uma história musical da Paraíba nas décadas de 30 a 50*. Tese (Doutorado em Letras)–Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

TENÓRIO, R. M.; MACHADO, C. B. *Indicadores da educação básica: avaliação para uma gestão sustentável*. Salvador: EDUFBA, 2010.

ZANIN, V. P. M. Arte e educação: um encontro possível. *Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste*, v. 2, n. 1, p. 57-66, 2004. Disponível em: <<http://www.arteducacao.pro.br/downloads/arte-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2011.

Recebido em
15/12/2011

Aprovado em
05/02/2012

A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica

THE FULL TIME SCHOOL: A POTENTIAL SPACE FOR MUSIC LESSONS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL

ANDRÉIA VEBER Universidade Estadual de Maringá (UEM) ▶ andreiaveber@gmail.com

resumo

Este artigo traz em sua essência uma discussão sobre a música na educação básica, tendo como objetivo discutir a escola de tempo integral como espaço potencial para a inserção do ensino de música na escola. Tal discussão resultou de pesquisa mais abrangente desenvolvida dentro dessa temática, na qual o método consistiu em um estudo de caso qualitativo utilizando como ferramentas entrevistas, observações e análise de documentos. A análise dos resultados mostra que foi a partir de sua inserção no currículo escolar que a música foi construindo seu lugar, passando a ser considerada por toda a comunidade escolar como área de conhecimento essencial para a formação integral do ser humano e, assim, indispensável na educação básica. Dessa forma, foi possível destacar que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola foi essencial para a inserção do ensino de música, contribuindo assim com a conquista de seu lugar naquela escola.

PALAVRAS-CHAVE: educação básica, escola de tempo integral, ensino de música na escola

abstract

This paper brings in its essence a discussion about music in primary and secondary school, aiming to discuss the full time school as potential space for the insertion of music teaching in school. Such discussion resulted from comprehensive research made in this theme, in which the method consisted in a qualitative case study using tools such as interviews, observations *in loco* and analysis of documents. The analysis of the results showed that it was from the insertion of music in the school curriculum that music was constructing his place, becoming considered throughout the school community as a field of knowledge, essential to the whole formation of the human being and, therefore, indispensable in primary and secondary school. This way, it was noted that increasing the time spent in school was essential for the inclusion of music education, thus contributing to the conquest of its place in that school.

KEYWORDS: primary and secondary school, full time school, music education in school

introdução

A inserção do ensino de música na escola de educação básica é uma discussão que se tornou constante nos últimos anos, não somente na área da educação musical, mas também junto a outras esferas da sociedade e nas políticas públicas, devido à aprovação da Lei 11.769/08 (Brasil, 2008), que trata da obrigatoriedade da inserção do conteúdo de música na escolarização básica.

De forma paralela, outras discussões que vêm ampliando seus espaços entre especialistas, nas políticas públicas educacionais brasileiras e, também, nas mais diversas esferas sociais são: a escola de tempo integral e a educação integral. Isso, em razão da ampliação dos programas governamentais e da divulgação das Novas Diretrizes para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.

Essas ações são iniciativas do governo federal nas quais o objetivo descrito é levar educação de qualidade a toda população. Esse foi um dos compromissos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assumido pelo Brasil e por vários outros países em desenvolvimento no Fórum Mundial da Unesco, realizado na Tailândia, em 1990. Na ocasião, os representantes dos países participantes assinaram um tratado responsabilizando-se, em seus respectivos países, pela tomada de iniciativas para que a educação de qualidade fosse levada a toda a população (Unesco; Conced, 2001). Como iniciativa no Brasil, a LDBEN nº 9.394/96 passou a prever a ampliação progressiva do tempo de permanência dos alunos na escola para período integral (Brasil, 1996). Esse compromisso foi reafirmado em 2001, com o Tratado de Dakar (Unesco; Conced, 2001). Assim, os países envolvidos teriam como meta ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, ou seja, oferecer uma escola de tempo integral.

O termo escola de tempo integral, por vezes, é confundido ou tomado como sinônimo de educação integral. No entanto, esses são conceitos diferenciados, já que a escola de tempo integral está relacionada basicamente com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Já o conceito de educação integral, de forma ampla, está associado à educação do indivíduo por inteiro. Este, segundo Yus (2002), está relacionado com o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual.

A utilização da expressão “escola de tempo integral” como sinônimo de “educação integral” acontece devido à relação direta que, por vezes, acaba se estabelecendo entre as duas. Como aponta Cavaliere (2007), ampliar o tempo de permanência do aluno na escola significa comprometer-se com uma educação que vai além daquela até agora oferecida na maioria das escolas. Para a autora, deve-se levar em conta não só a quantidade, mas a qualidade desse tempo, ou seja, o significado que esse tempo tem para a escola e para aqueles que dela participam. Ao aumentá-lo, aumenta também a responsabilidade, daqueles que atuam na escola, de tornar significativo esse tempo. Assim, como reflete Chaves (2002, p. 43), “a qualidade do ensino/aprendizagem liga-se tanto à quantidade de tempo diário de escolarização quanto à possibilidade de a escola oferecer muito mais do que um simples aprender a ler, escrever e contar”.

A ampliação do tempo diário de permanência do aluno na escola, segundo Cavaliere (2007, p. 1015), pode ser entendida e justificada de diferentes formas:

- (a) Ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares;
- (b) Ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher;
- (c) Ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Essa autora considera que, sendo função da escola preparar os indivíduos para a vida social, a escola de tempo integral pode ser uma aliada. Porém, para isso, as instituições precisam ter condições de infraestrutura e organização do tempo e do espaço, precisam preparar seus profissionais e ter definições curriculares compatíveis. Segundo a autora, faz-se necessário construir experiências de compartilhamento e reflexão no interior da escola, entendendo o tempo integral como oportunidade de maior qualidade na experiência escolar.

Assim, parece necessário uma reorganização do tempo de escola que leve em conta as peculiaridades culturais de cada contexto. A escola necessita de uma organização flexível de modo a desenvolver a autonomia, o pensamento e a ação independente do aluno. Trata-se de recriar os horários e regras da escola em função de projetos que possam abrir oportunidades para os alunos. Nessa perspectiva, "a escola pública de horário integral deve ser vista como uma conjugação de extensão – tempo físico, qualificável – e intensidade – tempo qualitativo trabalhado como educação integral" (Coelho, 1997, p. 55). É sob essa perspectiva que a educação em tempo integral tem uma ligação com a educação integral.

Ao observar os documentos e ações referentes à escola de tempo integral e educação integral e ao olhar para a história da educação no Brasil percebe-se que a discussão em torno dessas temáticas é antiga, formando um conjunto de ideias já discutidas em projetos implantados ao longo da história da educação no país.

Alguns desses projetos ganharam destaque na literatura e podem colaborar com a compreensão do processo de desenvolvimento da escola de tempo integral e da educação integral no cenário nacional. Como exemplo, temos o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), criado na década de 1950, no estado da Bahia, idealizado por Anísio Teixeira e que mais tarde tornou-se conhecido como escola-parque. Outro exemplo de grande relevância é a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), criados na década de 1980 no estado do Rio de Janeiro. Na mesma década, no estado de São Paulo, o Programa de Formação Integral da Criança (Profic). Também em São Paulo, é possível destacar os Centros Educacionais Unificados (CEUs), que contam hoje com 45 unidades atendendo aproximadamente 120 mil alunos. Na década de 1990, o projeto Minha Gente, de iniciativa federal, depois denominado Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica). Atualmente, também de iniciativa federal, há o programa Mais Educação, com ações sendo desenvolvidas em todas as regiões do país. Esse programa, como aponta seus documentos, foi criado como estratégia do governo federal para introduzir a ampliação da jornada escolar para período integral e a organização curricular na perspectiva da educação integral (Ministério da Educação, 2010).

Várias propostas a partir do Programa Mais Educação e outros projetos mais pontuais estão sendo desenvolvidas em diversas regiões. São projetos que vão desde a implantação de turnos diferenciados, geralmente denominados de turno curricular e atividades diversificadas, até propostas nas quais todas as atividades são articuladas no currículo obrigatório da escola. Em alguns projetos, conta-se com a parceria de organizações não governamentais (ONGs) e espaços comunitários, nos quais são oferecidas atividades em forma de oficinas (Neephi, 2007).

Em Santa Catarina, o projeto de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola é denominado Escola Pública Integrada (EPI). Nele, em todas as escolas participantes as atividades oferecidas devem fazer parte do currículo obrigatório (Santa Catarina, 2005). Desse projeto faz parte a escola escolhida como campo empírico da pesquisa-fonte deste artigo, que, por desejo de sua direção, foi identificada apenas por sua sigla: EEBCAL.

O *status* de unidade-modelo e referência da implantação do projeto EPI em Santa Catarina, adquirido junto aos órgãos administrativos do projeto no estado, foi um fator determinante para

a escolha dessa escola. Também, o fato de ter trabalhado como professora nessa escola me fez estabelecer uma relação de confiança com a comunidade escolar, facilitando o acesso aos colaboradores da pesquisa e ao ambiente escolar. Esses fatores foram considerados positivos, pois possibilitaram um maior aprofundamento das questões trazidas na pesquisa.

Na escola, a ampliação do tempo impôs à comunidade escolar a tarefa de decidir quais as áreas de conhecimento e atividades que ocupariam esse tempo. Inicialmente, na área de artes, a música foi escolhida para compor o currículo da escola na forma de disciplina específica. Assim, a experiência da EEBCAL, quando de sua adesão ao projeto EPI, projetou um espaço para a música naquela escola.

A referida pesquisa teve, então, como objetivo investigar o processo de inserção do ensino de música em uma escola pública de educação em tempo integral. O método utilizado foi o estudo de caso qualitativo, utilizando como instrumentos para a construção dos dados: observações, análise de documentos e entrevistas com representantes dos diferentes grupos que formam a comunidade escolar (equipe diretiva, professores, funcionários, alunos e pais). As observações foram realizadas de fevereiro a junho de 2008. Foram entrevistados 14 professores; 7 pais e/ou responsáveis; e 36 alunos. Seu referencial teórico foi constituído pelos conceitos de escola de tempo integral, educação integral, e currículo integrado, bem como pelo conceito de tempos escolares (Gimeno Sacristán, 2008). Todos trazidos do campo da educação.

No presente artigo, a ênfase das discussões está na escola de tempo integral como espaço potencial para a inserção do ensino de música na educação básica, por isso, esse conceito, junto às reflexões em torno de sua relação com a educação integral, ganhou destaque como fundamento às discussões acerca da inserção do ensino de música na escola.

a inserção da música na escola

Na área da educação musical há um número crescente de pesquisas e estudos, na última década, que têm como objeto o ensino de música na escola de educação básica. Os objetivos desses trabalhos giram em torno de entender as perspectivas para o ensino de música na escola sob diferentes enfoques, contribuindo para a compreensão das políticas educacionais e das práticas de educação musical nas escolas, bem como dos fundamentos e concepções que as sustentam. Em síntese, os resultados indicam que, na legislação educacional, há espaço para o ensino de música nas escolas (Fernandes, 2004; Penna, 2004a, 2004b). Indicam, ainda, que esses espaços são ocupados de diferentes maneiras (ver Del Ben, 2005; Diniz, 2005; Hirsch, 2007; Loureiro, 2001; Queiroz; Marinho, 2007; Souza et al., 2002) e que são diversos os significados e funções atribuídos à música e ao ensino de música na escola (ver Beineke, 2001; Diniz, 2005; Furquim; Bellochio, 2009; Hummes, 2004; Pedrini, 2008; Puerari, 2008; Sanchotene, 2006; Souza et al., 2002). Por outro lado, algumas dessas pesquisas sinalizam que a área de educação musical parece ainda enfrentar certa instabilidade, visto serem escassas as escolas que contam com a atuação de um professor de música e que oferecem música como um de seus componentes curriculares (ver Álvares, 2005; Del Ben, 2005; Hirsch, 2007; Loureiro, 2004; Penna, 2002, 2004b; Souza et al., 2002). Alguns estudos também sugerem que, em muitas escolas, as atividades de ensino de música são esporádicas e não parecem integrar os projetos pedagógicos das instituições, visto serem definidas e construídas somente a partir de interesses e iniciativas individuais de seus professores (ver Del Ben, 2005; Hirsch, 2007), o que aponta para certa intermitência do ensino de música como parte dos processos de escolarização na educação básica.

“Instabilidade e intermitência do ensino de música nas escolas parecem sugerir certa dificuldade em constituir o lugar da música na educação básica” (Veber, 2009, f. 14), entendendo lugar sob a perspectiva trazida por Viñao Frago (2001), para o qual lugar é algo que se constrói. Para o autor, o espaço é algo que é projetado, visualizado, ou seja, que é dado *a priori*. O lugar é algo que se constrói a partir da ocupação desse espaço. A escola, por exemplo, ocupa um espaço, porque esse lhe é dado *a priori*; e ela constitui, também, um lugar, que é construído a partir da utilização desse espaço.

Conhecer como a escola concebe e organiza as atividades que a constituem aparece como um dos caminhos para entender as diferentes formas pelas quais o ensino de música pode construir seu lugar na escola. Como sustentam Souza et al. (2002, p. 113):

Não basta desenvolvermos propostas curriculares de música para o ensino fundamental e pensarmos na formação de um professor supostamente “ideal”, se ignorarmos como os professores e a administração escolar percebem a presença da música nas escolas.

Resultados de trabalhos nessa perspectiva podem contribuir para a consolidação de um caminho que visa à aproximação das realidades vividas nos contextos escolares, de modo a construir referências teóricas e práticas para o ensino de música nas escolas de educação básica.

Na EEBCAL, a escolha das áreas que seriam acrescentadas ao currículo foi feita por toda a comunidade escolar. A música foi uma das primeiras áreas a contemplar o novo currículo, fazendo parte dele desde a adesão da escola ao projeto. Antes, a escola nunca havia passado por nenhuma outra experiência de ensino de música. Os motivos apontados para essa escolha foram os mais diversificados e estavam associados às funções da música na escola, descritas em pesquisas já realizadas na área (ver Hummes, 2004; Souza et al., 2002).

O espaço dado para a música na EEBCAL, seguindo as concepções de espaço e lugar apresentadas por Viñao Frago (2001), pode-se dizer que foram as três aulas semanais que eram oferecidas para cada turma.

Nesse espaço, as práticas musicais desenvolvidas focavam as vivências dos alunos com a música por meio das atividades de execução: da flauta doce, da percussão, do canto; nas atividades de apreciação musical e, também, nas atividades de composição, improvisação e arranjo. Para os alunos, era nessas aulas que eles poderiam aprender a tocar, cantar, conhecer instrumentos e brincar.

[U gosto da aula de música] porque eu aprendo a cantar, a tocar, a fazer coisas de música. Eu gosto de brincar de tocar instrumento, e a parte mais legal da aula, quando a gente toca a flauta e quando a professora deixa a gente tocar aqueles outros instrumentos que tem lá na sala [referindo-se aos instrumentos de percussão]. (Aluno da 2ª série).

Nos dias da aula de música, além do som vindo da sala (das flautas doces, dos instrumentos de percussão e dos alunos cantando com a professora), era comum a movimentação dos alunos com seus instrumentos fora da sala, em horário de aula, estudando em pequenos grupos. O tempo que os alunos tinham para estudar fora da sala durante as aulas parecia dar a eles um senso de responsabilidade pelo trabalho que teriam que desenvolver sozinhos, pois, ao retornarem para a sala, seriam cobrados os resultados de seu estudo.

O ensino de música e o tempo integral

A ideia de ter mais tempo para a realização das atividades permitia a utilização de dinâmicas variadas de organização do tempo, possibilitando maior atenção aos processos individuais de desenvolvimento musical dos alunos, o que permitia, também, uma desaceleração dos processos de ensino com o objetivo de proporcionar vivências visando à qualidade da aprendizagem musical desses alunos.

Os intervalos, tanto o de lanche como o de almoço, eram considerados tempo livre para os alunos, nos quais cada um podia escolher as atividades que desejava realizar. Nos horários de lanche as salas ficavam fechadas e a movimentação dos alunos no pátio era acompanhada pelos assistentes técnico-pedagógicos da escola. Nesses horários era comum encontrar alunos no pátio da escola com flautas na mão, tocando e brincando com jogos musicais (brincadeiras de roda, jogos de mão ou jogos com objetos sonoros alternativos). Para a professora Amanda (pedagoga), eles estavam o dia inteiro na escola e aprendiam a tocar um instrumento musical e isso fazia com que essa prática acabasse sendo uma das escolhas para ocupar o tempo livre nos intervalos. Como relata a professora Bia (pedagoga), eles sentiam prazer em aprender a tocar:

Na horinha do almoço, na horinha de folga, era comum encontrar uma equipe, uma turminha de crianças, sentados ou em pé, fazendo alguma atividade que fosse com brincadeiras relacionadas à música. Um pegava uma flauta imitando o professor e os outros estavam brincando juntos. Ou alguma coisa assim de ritmo, mas a gente via que eram umas coisas que eles aprendiam na aula de música, que dava pra ver, na forma de falar e tudo mais, a gente via que isso era na aula de música.

Tocar juntos no intervalo era algo prazeroso, segundo eles. Nas entrevistas, quase todas as falas apontam para esse momento como “divertido”, “prazeroso”, associado com a brincadeira: “Porque é bom brincar ali com os colegas, de tocar no recreio.” (Aluno da 2ª série). Eles falam de brincar, de se divertir com os colegas nesse momento de intervalo e as práticas musicais realizadas fundamentam-se nas práticas advindas das aulas de música. Parecia existir uma relação entre esses dois momentos. O repertório executado pelos alunos e as brincadeiras musicais que eles faziam eram aprendidas também durante as aulas.

As vivências musicais nos tempos escolares mostravam que o ensino de música ocupava um espaço na escola, que ia além daquele tempo destinado as aulas de música inseridas no currículo. Na escola, essa prática era vivida, também, nos tempos considerados livres para os alunos e passava a fazer parte da rotina diária da escola.

Ao pensar na ampliação do tempo de escolarização, talvez, uma das contribuições seja o fato de ela possibilitar mais tempo para que os alunos estejam juntos, em um mesmo espaço, submetidos às mesmas experiências e tempos, além daqueles destinados às aulas. Isso permite conhecer melhor a forma como os alunos se relacionam com os conhecimentos aprendidos, além do tempo das aulas.

Além dos tempos escolares, as vivências musicais também eram levadas pelos alunos para além da escola, como apontou a professora Amanda:

Eles iam pela estrada com a flauta na mão e já iam tocando e cantando. A gente ia passando em frente às casas e ficava escutando as flautas tocando. Às vezes, ficavam até tarde tocando, não importava a hora. Principalmente quando a professora dava uma música nova. Tinha dias que eu olhava e tinha aluno que nem tirava o uniforme, já ficava sentado na calçada, tocando.

Como os alunos permaneciam na escola em período integral, todas as atividades obrigatórias eram ali realizadas. Assim, usar o tempo de casa, depois de ter passado mais de nove horas na escola, para reproduzir as atividades musicais aprendidas nas aulas, sugere que tal vivência com a música teria adquirido significado para a vida do aluno.

A possibilidade de inserir a música no currículo ocorreu, primeiramente, devido à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. A partir daí, o ensino de música foi construindo seu lugar nessa organização social, conquistando aliados, atingindo reconhecimento e se tornando uma prática valorizada e vista como necessária na escola:

É uma disciplina que ganhou a legitimidade, digamos. A gente percebe que as crianças gostam muito de fazer a disciplina, de participar da disciplina. Assim, o que eu percebo da escola é que a música tem sido importante e tem dado conta daquilo a que se propõe em termos de educação musical em instituição escolar. Os nossos alunos, eles estão vivendo a música, eles estão aprendendo com a música. (Professora Simone, pedagoga).

Os professores falaram da conquista de legitimidade, de um convencimento por parte de todos, colocando a música como uma área tão valorizada quanto aquelas que já faziam parte do currículo da escola. Quando a professora Simone afirmou que “eles estão vivendo a música”, ela o fez a partir de suas próprias percepções com relação às vivências musicais que acontecem na escola.

A garantia de um espaço estabelecido para as aulas de música junto ao trabalho que fora realizado pelos diferentes profissionais que passaram pela escola instituíram ali uma rotina com a música. O que gerou certa visibilidade às práticas musicais. Com isso, os demais professores passaram a conhecer e reconhecer diferentes possibilidades para a música na escola, que eram evidenciadas nas aprendizagens dos alunos, a partir das quais os professores identificavam um diferencial na forma de trabalhar com a música. Com isso, eles passaram a sentir a necessidade de ter na escola um profissional com formação específica em música. Essa necessidade ficou evidenciada nas falas dos professores, exemplificada aqui com a fala da professora Vívian (pedagoga):

Pegar qualquer música, levar pra sala, trabalhar uma reflexão em cima do conteúdo, isso qualquer pedagogo faz. Mas tem algo que eu não sei te explicar, nas aulas de música que eu já vi aqui da escola, que o professor habilitado tem como desenvolver, diferente de nós. [...] Eu não sei agora citar tudo que vocês, como professores formados em música, conseguem, porque não sei exatamente como se diz, mas eu via a diferença das crianças cantando, das crianças trabalhando na aula de música.

Para os professores da EEBCAL, era perceptível que existia uma falta de conhecimento por parte deles em relação ao papel da educação musical na escola. Talvez pela falta de contato dos próprios professores com essa prática na escola, por nunca terem passado pela experiência de ter o ensino de música no currículo, como observa a professora Amanda:

[...] a gente foi ver a música em si, assim, o ensino de música, aqui com os alunos, agora nesses últimos anos. Porque, antes, a gente nem tinha aula de música, a gente cantava qualquer coisa, a professora dava uma letra, a gente nem sabia a melodia, nem sabia como cantar, ela trazia uma fita e a gente cantava junto com ela. [...] Eles aprendem a cantar, a

construindo o lugar da música na escola: algumas contribuições

tocar e a gente consegue ver o quanto isso é importante pra eles. [...] e é bem diferente de tudo que a gente tinha visto na escola. Mas a gente vai conhecendo e vai aprendendo a lidar com tudo isso e a trabalhar com essas coisas todas, né?

Na concepção dos professores o entendimento sobre o que é educação musical escolar e sobre o papel da música na escola é algo que se constrói aos poucos, por meio de um processo de maturação dos docentes com relação à presença da música na escola. Esse processo, para eles, resulta no reconhecimento e legitimação da música como área importante na formação e por isso, indispensável na escola.

Para a professora de música, Mariana, o tempo e espaço reservados para as práticas musicais contribuem para a valorização do ensino de música na escola. Para ela, aquele era um espaço valorizado por todos:

Esse lugar, esse espaço reservado pra música é muito importante. Os alunos valorizam isso. "Vamos pra sala de música." É um espaço pra isso. Lá, eles têm instrumentos musicais, têm recursos, é um espaço diferente, especial. Então, daí tu percebe que tem um olhar diferente pra música ali. Tem os professores que respeitam como uma área que não é só pra datas festivas, tem o apoio da direção, que é muito grande, da secretaria e todo mundo... Ela já tem um espaço garantido, de vivência mesmo, ela está muito bem firmada, conquistada lá dentro. (Mariana, professora de música).

Mesmo com limitações de espaço para outras atividades, a escola possuía uma sala própria para as aulas de música, equipada com instrumentos musicais e suporte tecnológico, preparada exclusivamente para essas aulas. Segundo o diretor, foi um espaço conquistado ao longo dos anos, a escola passou por adaptação de espaços com a inserção no projeto EPI. Com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de ter um espaço também para as necessidades advindas das demais práticas, de outras áreas de conhecimento.

A música, devido à quantidade de equipamentos adquiridos e manuseados em sua prática diária, necessitava de um espaço físico, tanto para guardar esses equipamentos quanto para utilizá-los, o que era inviável dentro das salas de aula de cada série, segundo o diretor da escola. A conquista do espaço físico para as aulas de música aconteceu a partir de necessidades advindas de sua prática cotidiana e da reivindicação da professora de música pela compra de equipamentos necessários para essas aulas. Como observou um dos professores da escola, "uma necessidade gerou a outra, né? Chegou uma hora que não tinha mais como o professor de música ficar carregando aquele montão de coisas pela escola." (Professor Gabriel, pedagogo).

Segundo Penna (2004b), se a música não ocupa o espaço tido como potencial nas escolas, torna-se difícil a conquista de reconhecimento e valorização. A consequência disso é que, se a música não ocupa um espaço nas práticas escolares, "[...] a escola (a rede de ensino, ou mesmo a sociedade) deixa de considerar a música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa" (Penna, 2004b, p. 11). Segundo a autora, a partir do momento em que o ensino de música não se faz presente na escola, ele deixa de ser reivindicado.

Na EEBCAL, embora houvesse inúmeros fatores apontando para a estabilidade do ensino de música na escola, para o diretor, essa estabilidade dependia de algo maior. Para ele, ainda seria necessária a construção de um currículo para a área de música:

A gente precisa criar uma forma de ter um currículo que possa ser enfrentado e aplicado por pessoas diferentes, sem prejudicar o projeto, sem ter visões diferentes. [...] Eu acho que nenhum trabalho pode estar vinculado a uma determinada pessoa, e, se essa pessoa deixar de existir, o trabalho ser todo modificado ou ser deixado de lado. (Mateus, diretor).

A preocupação com a construção de um currículo de música aponta para a seriedade com a qual a direção da escola estava olhando para a área de música, demonstrando preocupação em garantir a continuidade das propostas e atender as concepções e perspectivas da escola com relação ao ensino de música.

Gimeno Sacristán (2008) aponta que a forma como ocupamos o tempo determina o sentido que damos a ele. Na EEBCAL, a inserção da música aconteceu a partir do espaço dado a ela, devido à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e a escolha da comunidade escolar. Mas a conquista de seu lugar na escola aconteceu principalmente pela atribuição de sentido às práticas educativo-musicais desenvolvidas e pelo reconhecimento de particularidades da música que antes não eram percebidas.

O fato de ter um espaço específico para as aulas de música contribuiu para a visão que se estabeleceu na escola sobre a necessidade de ter o ensino de música em seu currículo. Toda a movimentação gerada pelas práticas musicais fez com que o ensino de música fosse acolhido na escola e na comunidade. Os participantes da comunidade escolar puderam construir referências sobre o ensino de música na escola, o que parece ir ao encontro da reflexão de Figueiredo (2005, p. 27):

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

A ampliação do tempo permitiu aos professores experimentar dinâmicas diferenciadas de organização das aulas e ocupar espaços diversos na escola. Na EEBCAL a música estava presente em todos os tempos e espaços, o que permitia aos professores acompanhar de maneira mais próxima diversas vivências musicais dos alunos. Com isso, acabavam identificando atividades, conhecimentos e habilidades que consideravam específicos do ensino de música. Para eles, as atividades das aulas de música continham certas particularidades que antes não eram conhecidas ou reconhecidas na escola, visto que nem a escola nem os profissionais que nela atuavam haviam passado por experiências com o ensino de música na educação básica. Com isso, eles passaram a sentir a necessidade de ter na escola um profissional com formação específica em música.

Essa ampliação de tempo permitiu uma desaceleração (Cavaliere, 2007; Gimeno Sacristán, 2008) no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que parecia existir maior tranquilidade no desenvolvimento das atividades. Mais tempo para o ensino abria a possibilidade de maior atenção aos processos individuais de aprendizagem dos alunos, às formas como eles se relacionavam com os conhecimentos. Os alunos, por sua vez, passam a estar mais tempo juntos, em um mesmo espaço, submetidos as mesmas experiências e tempos, além daqueles destinados as aulas. Fator esse que permite conhecer melhor a forma como eles estão se

algumas considerações

relacionando com os conhecimentos e vivenciando música além do horário específico da aula. Assim, pode-se dizer que a desaceleração no processo de ensino e aprendizagem abre a possibilidade de intensificação dos laços que são estabelecidos, tornando mais próximas as relações entre professores e alunos.

Na EEBCAL, as relações estabelecidas com música por meio de suas vivências nos mais diversos espaços, contribuíram para que o ensino de música conquistasse seu lugar, adquirindo reconhecimento e legitimidade, transformando-se em uma prática estável e reconhecida como parte da formação integral do aluno.

A conquista do lugar do ensino de música na escola passa por questões que vão desde a valorização das vivências musicais dos alunos dentro ou fora das aulas até questões relacionadas à conquista de espaço físico, devido a necessidades criadas pela própria prática do ensino de música na escola, apontando, também, para a necessidade de construção de um currículo para a área. Mas fica reforçada a ideia de que essa conquista depende, primeiramente, da própria inserção do ensino de música na escola.

Frente ao exposto, é possível afirmar que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola foi fundamental na abertura de espaço para o ensino de música. Fator esse que aponta a escola de tempo integral como espaço potencial para a inserção do ensino de música na educação básica. A ocupação desse espaço de forma a construir o lugar da música em cada instituição é tarefa nossa, dos profissionais da área. E experiências como a desenvolvida na EEBCAL, em Santa Catarina, e tantas outras iniciadas em todo o país, certamente poderão auxiliar na compreensão das diversas realidades e contribuir em direção à conquista do lugar da música na escola de educação básica.

referências

ÁLVARES, S. L. de A. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 65-72, mar. 2005.

BEINEKE, V. Funções e significados das práticas musicais na escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, p. 56-65, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 15 out. 2011.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C da C.; CAVALIERE, A. M. C. V (Org.). *Educação brasileira em tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-59.

COELHO, L. M. C da C. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 121-128, 1997.

DEL BEN, L. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2005.

DINIZ, L. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FERNANDES, J. N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-87, mar. 2004.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, 2005.

FURQUIM, A. S. dos S.; BELLOCHIO, C. R. A educação musical em escolas municipais de Camobi – Santa Maria/RS: um estudo com diretoras. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 12., 2009, Itajaí. *Anais...* Itajaí: Abem, 2009. p. 1-9

GIMENO SACRISTÁN, J. *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata, 2008.

HIRSCH, I. B. *Música nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio: um survey com professores de Arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HUMMES, J. M. *As funções do ensino de música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. *Programa Mais Educação Passo a passo*. Brasília, 2010.

NEEPHI. *Experiência de horário integral*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi>> Acesso em: 2 nov. 2007.

PEDRINI, J. Concepções de aula de música no ensino fundamental: um estudo com mães de alunos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. p. 1-6.

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

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

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 7-16, set. 2004b.

PUERARI, M. As funções do projeto de música “Orquestra de Flautas” para a comunidade da escola municipal de ensino fundamental Heitor Villa Lobos. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 11., 2008, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Abem, 2008. p. 1-8.

QUEIROZ, L. R. da S.; MARINHO, V. M. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 17, p. 69-76, set. 2007.

SANCHOTENE, A. B. C. *Funções da música no ensino fundamental: um olhar sobre cinco escolas estaduais de Porto Alegre/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Escola Pública Integrada – Documento base*. Florianópolis, 2005.

SOUZA, J. et al. (Org.). *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos n. 6).

UNESCO; CONCED. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Ação Educativa, 2001.

VEBER, A. *Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIÑAO FRAGO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

YUS, R. *Educação integral: uma abordagem holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Recebido em
15/12/2011

Aprovado em
09/02/2012

Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música¹

ON TEACHING MUSIC IN BASIC SCHOOLS: IDEAS FROM MUSIC EDUCATION STUDENTS

LUCIANA DEL-BEN Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ lucianadelben@uol.com.br

resumo

Este artigo apresenta resultados de pesquisa que objetivou investigar as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica de licenciandos em música em diferentes etapas de sua formação. Tomando como base pressupostos da teoria das representações sociais, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com nove licenciandos e analisados de forma indutiva. Os resultados apresentam ideias sobre ensinar música na educação básica, bem como valores nelas implicados e práticas por elas inspiradas, dando visibilidade à interpretação que os licenciandos constroem acerca da educação básica como espaço de atuação profissional. A escola é concebida como lugar para ensinar e fazer música, mas é preciso instrumentalizar os licenciandos para lidar com as especificidades do trabalho escolar. Centrar a escola na aprendizagem de saberes poderá contribuir para que a educação básica possa, de fato, ser ocupada pelos licenciandos e, assim, constituir-se como um lugar para ensinar música.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de música na educação básica, educação musical escolar, representações de licenciandos em música.

abstract

This paper presents results of a research that aimed at investigating the social representations about teaching music in basic schools, elaborated by music education students, in different phases of their initial education. Based on the theory of social representations, data were collected through semi-structured interviews and inductively analyzed. Results present students' ideas on teaching music at basic education, as well as values and practices associated to these ideas, making visible the way the students interpret the school as a place of labor. The school is conceived as a place to teach and to make music. Nevertheless, the students should be instrumentalized to deal with the specificities of the school context. To conceive the school as a place to promote learning experiences can contribute to that basic education can actually be occupied by music teachers and, thus, be established as a place to teach music.

KEYWORDS: music teaching in schools, school music education, music education students' representations.

1. Uma primeira versão deste texto foi apresentada no XXI Congresso da Anppom, realizado em agosto de 2011, em Uberlândia (MG), e publicada nos anais do evento (Del-Ben, 2011).

objetivos e pressupostos

Este artigo apresenta resultados de pesquisa² que teve como objetivo investigar as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica construídas por licenciandos em música em diferentes etapas de sua formação acadêmica. A pesquisa tomou como ponto de partida estudos que discutem a escassez de professores de música nas escolas de educação básica (Arroyo, 2003; Del-Ben, 2005; Hirsch, 2007; Hummes, 2004; Penna, 2002; Santos, 2005). Essa escassez é, com frequência, associada à “indefinição e ambigüidade” da legislação educacional (Penna, 2004, p. 23). Entretanto, considerando a complexidade das práticas educativas desenvolvidas nas escolas (ver, por exemplo, Gimeno Sacristán, 1998), não parece ser possível vincular a escassez de professores de música somente à legislação educacional e suas imprecisões. É possível que essa escassez também esteja relacionada a uma imagem negativa da escola como espaço de atuação profissional para licenciandos em música, não só por parte dos próprios professores de música como, talvez, também por parte de seus formadores. Um dado relevante trazido pela literatura nesse sentido é que alguns professores de música optam pela atuação em escolas específicas de música, em detrimento das escolas de educação básica, porque é nesses espaços que se reconhecem fazendo música (Santos, 2005). Essa opção, muitas vezes, acontece antes mesmo do ingresso na licenciatura.

Diante desse quadro, busquei conhecer as ideias dos próprios licenciandos referentes ao ensino de música na educação básica, assim como os valores nelas implicados e as práticas por elas inspiradas, pois essas ideias podem conter elementos que nos auxiliem a melhor compreender a situação presente e, assim, quem sabe, também transformá-la. Abordar essas ideias é uma tentativa de tornar visível a interpretação que os próprios licenciandos constroem acerca escola de educação básica como um espaço de atuação profissional na área de educação musical.

Parto da premissa de que as ideias dos licenciandos sobre o ensino de música na educação básica, assim como os valores e práticas a elas associadas, não são construídas somente a partir de experiências individuais, numa espécie de vácuo social. Elas também são derivadas das múltiplas experiências e interpretações vividas por outras pessoas, incluindo outros professores de música e seus formadores, e a eles transmitidas; resultam da interação e da comunicação entre diversos indivíduos e grupos, em diferentes tempos e espaços.

Para melhor compreender o significado e o alcance dessas ideias, direcionei-me para a teoria das representações sociais, conforme as construções apresentadas pela perspectiva da psicologia social. As representações sociais constituem “um modo particular de compreender e de se comunicar” (Moscovici, 2003, p. 49), sendo definidas como:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (Moscovici, 1976 apud Duveen, 2003, p. 21)

2. A pesquisa contou com financiamento do CNPq, por meio de bolsa de produtividade em pesquisa. (nível 2)

As representações sociais, para Duveen (2003, p. 21), emergem tanto como um modo de compreender um objeto ou fenômeno particular quanto “como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico”. Jodelet (2002, p. 22) as define como uma modalidade de conhecimento prático, que conecta o sujeito a um objeto, como “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Seu caráter é prático porque as representações constituem um conhecimento “inscrito nas experiências ou acontecimentos sustentados por indivíduos e partilhados na sociedade” (Moscovici, 2003, p. 217) e que visa a uma ação no mundo. Estão inscritas em referenciais preexistentes, dependendo, pois, “de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência” (Moscovici, 2003, p. 216).

As representações dão sentido e coerência ao mundo vivido. Manifestam-se por meio de várias formas de comunicação, e orientam tanto essas diferentes formas de comunicação social quanto as ações dos indivíduos no mundo. “O estudo das representações permitiria, então, compreender o conjunto de significados atribuídos por um determinado grupo social a um objeto, bem como os comportamentos relativos a este objeto.” (Espíndula; Santos, 2004, p. 358).

Com base nos pressupostos antes apresentados, escolhi, como estratégia de investigação, o estudo de entrevistas, utilizando como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. O roteiro da entrevista foi elaborado de modo a abordar os seguintes temas: a) trajetória de formação musical antes do ingresso no curso de licenciatura, incluindo experiências como aluno de música durante a escolarização básica; b) trajetória de formação musical e pedagógica no curso de licenciatura em música; c) experiências profissionais com o ensino de música; d) ideias, valores, percepções e crenças dos licenciandos em relação aos papéis e propósitos da educação básica; e) ideias, valores, percepções e crenças dos licenciandos em relação ao ensino de música de modo geral e ao ensino de música na educação básica, incluindo formas de configuração da educação musical escolar, seus valores, justificativas, objetivos e conteúdos; f) origens e referências que fundamentam as ideias, valores, percepções, crenças e experiências profissionais dos licenciandos; e g) opiniões sobre o curso de licenciatura em música e suas funções como espaço de formação profissional.

A pesquisa foi desenvolvida com licenciandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), universidade em que atuo. A ideia inicial do projeto era investigar licenciandos dos cursos de licenciatura em música das universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul. No entanto, o deslocamento às universidades fora da cidade de Porto Alegre se mostrou inviável em termos de tempo. Considerei que entrevistar somente licenciandos da UFRGS não prejudicaria a consecução dos objetivos e a validade dos resultados, já que, por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, a representatividade ou a amostragem não foram tomadas como princípios metodológicos. Tenho consciência, no entanto, que essa escolha pode ter diminuído o alcance ou a diversidade das perspectivas que seriam encontradas caso tivesse mantido a proposta original. Por outro lado, a escolha de licenciandos de uma única universidade trouxe como vantagem a possibilidade de melhor relacionar os dados obtidos junto aos licenciandos àqueles referentes ao currículo do curso que frequentavam (ver Del-Ben, no prelo).

Foram escolhidos licenciandos matriculados em diferentes etapas, representativas de três diferentes momentos do desenvolvimento do currículo, seguindo a seriação aconselhada no

metodologia da pesquisa

projeto pedagógico do curso. Esses diferentes momentos foram escolhidos tendo em vista o propósito de examinar possíveis transformações das representações sociais dos licenciandos no decorrer de sua formação acadêmica.

Como os dados foram coletados no primeiro semestre de 2009, defini como referência a primeira, a quinta e a sétima etapa do curso. A primeira etapa foi escolhida por se tratar do ingresso no curso; a quinta etapa se caracteriza pelo início das atividades de estágio docente, que se dá pela disciplina de Introdução ao Estágio de Docência em Música. Na sétima etapa, pela seriação aconselhada, os estudantes cursam a atividade de Estágio de Docência em Música II e caminham para a conclusão do curso, na oitava etapa. Por questões de praticidade, em relação às quinta e sétima etapas, optei por selecionar somente estudantes matriculados, respectivamente, na disciplina de Introdução ao Estágio de Docência em Música e na atividade de Estágio de Docência em Música II. Essa opção foi devida à facilidade em identificar os licenciandos e contatá-los, já que nem todos seguem a seriação aconselhada.

Os licenciandos matriculados na primeira etapa foram contatados durante as aulas de uma disciplina sob minha responsabilidade. O convite foi feito durante uma de nossas aulas, ao final do mês de março. Após explicar os objetivos e procedimentos da pesquisa ao grupo, perguntei se tinham interesse e disponibilidade para as entrevistas. Esclareci que não havia relação entre a pesquisa e as atividades que desenvolveríamos na disciplina. Quatro, dos 21 estudantes matriculados, se mostraram interessados e agendamos datas e horários para a realização das entrevistas ao final da aula.

Os licenciandos da quinta etapa também foram contatados durante a aula, já que sou responsável por uma das turmas da disciplina. No primeiro semestre de 2009 eram oito os estudantes matriculados na disciplina de Introdução ao Estágio de Docência em Música. Como sete deles estavam matriculados na turma sob minha responsabilidade, segui os mesmos procedimentos adotados para contatar os estudantes da primeira etapa. A disciplina, do modo como a concebi, não envolvia orientação de práticas de ensino. Além disso, na época da coleta de dados, estávamos iniciando as atividades da disciplina. Cinco desses estudantes se dispuseram a participar das entrevistas, mas um deles desistiu por incompatibilidade de horários. As datas e os horários das entrevistas foram agendados durante as aulas.

A seleção dos licenciandos da sétima etapa foi mais difícil. Eram 11 os estudantes matriculados na atividade de Estágio de Docência em Música II no primeiro semestre de 2009, sendo sete deles na turma sob minha responsabilidade. Eram estudantes cujo estágio eu orientava desde o primeiro semestre de 2008, sendo seis deles em escolas de educação básica. Decidi não entrevistá-los, pois as temáticas da entrevista – e da própria pesquisa, de modo mais amplo – já faziam parte dos nossos encontros coletivos semanais para orientação de estágio. Também já havíamos construído laços afetivos mais fortes e também afinidades, incluindo afinidades teóricas e metodológicas em relação ao ensino de música e à escola. Dentre os demais estudantes matriculados na atividade, só consegui contatar uma, que logo se prontificou a participar da entrevista, para o que agendamos data e horário.

Participaram da pesquisa nove licenciandos: quatro matriculados na primeira etapa do curso; quatro, na quinta etapa; e uma, na sétima etapa. Na análise dos dados, entretanto, não foram encontradas diferenças entre as representações dos licenciandos em relação à etapa do curso em que se encontravam. Talvez isso pudesse ter acontecido se mais licenciandos matriculados nas etapas finais do curso tivessem sido entrevistados, o que, infelizmente, não aconteceu.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente, nas dependências da universidade; foram gravadas em áudio, literalmente transcritas por mim e analisadas de forma indutiva. Os resultados são apresentados a seguir.

Os entrevistados têm clareza quanto à finalidade do curso de licenciatura de formar professores de música. Essa formação, no entanto, é concebida de modo bastante abrangente, não sendo vinculada à educação básica ou a qualquer outro espaço de atuação profissional. A finalidade do curso “seria formar o professor de música. Ele vai escolher depois onde ele quer trabalhar. [...] o intuito principal é que ele vai dar aula.” Assim, para os entrevistados, ensinar música na educação básica é uma “possibilidade”, mas não a única. Eles também expressam o desejo de atuar (em alguns casos, de continuar atuando) em escolas de música, projetos sociais, aulas particulares, com aulas de “musicalização”, instrumento, percepção, solfejo e harmonia. Alguns também gostariam de atuar como músicos.

Dentre os campos possíveis de atuação profissional, a educação básica é o menos conhecido para os entrevistados. A expressão “é diferente” foi bastante comum ao longo das entrevistas quando os licenciandos se referiam ao ensino de música na educação básica. Interpretei que a escola é diferente daquilo que eles conheciam melhor; “diferente” parecia significar pouco familiar, já que somente a licencianda da sétima etapa já fazia o estágio supervisionado e não escolheu fazê-lo em escolas de educação básica, pois essa não é uma exigência do curso. Ela teve experiência como professora de música em uma escola de educação infantil, assim como dois outros entrevistados. Dos nove entrevistados, oito tinham experiência docente. Mas as experiências docentes dos licenciandos, anteriores e paralelas à licenciatura, aconteceram predominantemente em espaços que não a educação básica. Além disso, apenas dois tiveram aulas de música como componente do currículo escolar. Ou seja, a escola é diferente daquilo que lhes é mais familiar ou mais conhecido: as escolas de música, as aulas particulares, as aulas individuais.

A “diferença” começa a fazer sentido a partir das ideias associadas à própria educação básica, cujas responsabilidades, na perspectiva dos entrevistados, são grandes. Para alguns, cabe a ela “formar a pessoa”, o que inclui o desenvolvimento de valores e sensibilidades, como independência, responsabilidade, solidariedade e respeito ao outro, e de habilidades como “aprender a refletir” ou “aprender a pensar”. A educação básica também é espaço de convivência, “de cuidar”, de relações sociais, a partir das quais se desenvolvem atitudes e valores diversos. Ela prepara para a “vida real”, para “compreender melhor o mundo”. Seu objetivo “é formar cidadão, [...] formar pessoas conscientes. Consciente do que ele tá fazendo aqui, das coisas que o cercam.”

Algumas das finalidades são bastante amplas, e as respostas dos licenciandos, um pouco vagas, talvez porque os significados dos termos que utilizam, muitos deles presentes no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sejam tomados como óbvios. A resposta de uma licencianda da primeira etapa quando lhe perguntei quais seriam as finalidades da educação básica foi imediata: “É meio o óbvio assim, educar, né?” Quando questiono o que seria educar, a resposta demora mais a surgir: “Educar... Não sei... Estranho tentar fazer uma definição disso... Educar, eu acho, é tentar ajudar a pessoa a descobrir mais coisas... transformar, num certo sentido...” Mais ao final da entrevista, ela retoma essa definição, de modo mais seguro: “Acho que é isto. Educação é ajudar a pessoa a transformar o seu conhecimento, a se transformar.”

O conhecimento, entretanto, apesar da capacidade de transformação que lhe é atribuída, aparece muito pouco nas falas dos licenciandos quando se referem à escola, ao menos de modo explícito ou de modo mais concreto. Parece que ele é tomado como algo tácito, ou como algo cuja presença, na escola ou na educação, não precisa ser questionada. Um dos licenciandos chega a dizer que “o objetivo da educação básica não é tanto o conteúdo em si”, mas habilidades, como raciocínio, abstração e transferência. Por outro lado, o “conteúdo” parece ser o eixo central das representações dos licenciandos sobre o ensino de música na escola.

Quando discorrem acerca das finalidades do ensino de música na educação básica, alguns licenciandos retomam as ideias que sustentam aquilo que definem como finalidades da educação básica. Nesse sentido, a música ajuda a desenvolver habilidades, como “aprender a estudar”, refletir, resolver problemas, além de coordenação motora, raciocínio lógico e abstração. Ensinar música também é importante porque a música é uma das coisas “que cerca[m] a nossa vida”. O ensino de música, portanto, deve objetivar “um pouco da música por si só”; “é a música pela música”, concebida como um “saber” específico, ideia que parece sustentar boa parte das justificativas e finalidades de se ensinar música na escola.

A música, portanto, “entraria [no processo de escolarização] pra desenvolver a parte artística das pessoas”. Isso é necessário “porque a gente tem que saber das coisas, usar as coisas humanas e também a gente tem que desenvolver a arte, tem que experimentar”. A experiência ou o desenvolvimento desse saber envolve, por exemplo, “ter uma ideia cultural da música [...], um pouco de história da música, [...] analisar o que ouve, o que se toca, [descobrir] como é feito”, a “estrutura” que foi “usada”, a fundamentação. Assim, o ensino de música poderá propiciar “entender uma música que [a pessoa] ouve, o tipo de música que ela gosta ou que ela não gosta” e “ter um senso mais crítico”, além de incentivar o interesse pela música e fomentar a formação de futuros profissionais.

As finalidades que os entrevistados atribuem ao ensino de música na educação básica parecem priorizar os conteúdos e atividades que “particularizam e dão consistência à área de Música” (Brasil, 2004). Um dos licenciandos explica: a escola “é um lugar onde as crianças tão. Tem o lado social, conhecem pessoas diferentes, brincam. A escola tem a parte da sala de aula, a parte acadêmica, e a outra parte, que é conhecer os colegas... socializar, enfim.” Essa socialização acontece tanto na sala de aula quanto fora dela; parece ser algo da escola, como um espaço que agrupa e congrega diferentes pessoas. É nessa relação entre pessoas que o professor “cuida” dos alunos; “educa, e não só passa conhecimento”, “vai passar lições de vida também”; acolhe e dá “um apoio pr’aquele aluno que tá precisando mais”. O professor “não é assim: chega, dá aula, vira as costas, sai. Sempre tem assim: tu tá bem? Quer alguma coisa? Isto aí também é papel do professor, ajudar o aluno”, tentar “dar conselho”. “Socializar” parece ser algo inerente à escola e às relações entre as pessoas. As falas dos licenciandos indicam que o ensino de música inclui a socialização, o cuidado com o outro – o aluno, mas se diferencia, na escola, pela “parte acadêmica”. É “a música pela música”.

A ideia de música pela música, inicialmente, pode sugerir que o valor da música está nela própria, remetendo à já tão discutida autonomia da arte, sem finalidades funcionais, práticas ou utilitárias; uma atividade desinteressada, destinada mais para a apreciação do que para um engajamento prático (ver Bowman, 2006). No entanto, essa ideia é descartada com base nas falas dos próprios licenciandos, quando afirmam, por exemplo, que a música ajuda a desenvolver habilidades e a ter um senso mais crítico. Além disso, as falas sinalizam que não há como existir música sem participação, engajamento ou experiência.

Para os licenciandos entrevistados, a experiência musical está no centro da aula de música como componente curricular. E é essa ideia que orienta as práticas de ensino nas/para as escolas por eles concebidas: seria “uma coisa mais experimental, por parte dos alunos”, “a partir deles fazendo música, tirar os conceitos dali”, “de uma forma que eles vivenciassem mesmo”. Prática, experiência e vivência são termos mencionados por todos os entrevistados como ponto de partida para as aulas de música na escola. A vivência “mesmo” se daria por meio de atividades diversas, independentemente da idade dos alunos, como “cantar, tocar, compor, criar”, “conhecer os instrumentos [e] vários tipos de música”, assistir a vídeos e fazer passeios, num “planejamento lúdico”, com “jogos e brincadeiras”, “tudo isso mais através do repertório”. Um dos entrevistados

justifica esse enfoque ao dizer que “o aluno, na escola, quando ele quer ter aula de música, ele quer é fazer, ele quer ir direto. Ele não quer um professor que fique explicando, coisa e tal.” Os licenciandos, conforme relataram, também aprenderam música fazendo música, seja de modo mais informal, junto aos colegas e familiares, seja de modo mais sistematizado, nas aulas de instrumento e “musicalização”, nas oficinas de música e nos grupos vocais e instrumentais de que participaram.

Os princípios e finalidades do ensino de música na escola são expostos de modo claro, sem dificuldades, pelos licenciandos, assim como o são as atividades a serem desenvolvidas. Para alguns deles, no entanto, o desafio é concretizar esse plano ideal – o “como ensinar” –, o que envolve não somente escolher metodologias ou definir estratégias de ensino, mas aprender a lidar com os alunos e com condicionantes institucionais do contexto escolar. Isso parece ocorrer porque é quando pensam em “como ensinar” que os licenciandos se deparam com “diferenças” mais visíveis. Uma delas é a obrigatoriedade de os alunos assistirem às aulas. A maioria dos licenciandos atua como professor particular e como professor de escola de música, dando “aula individual, no máximo grupos”. Nesses casos, “a gente dá aula pra quem quer mesmo estudar música”. Na escola, “todas as crianças tão lá, porque a criança tem que estudar”. Essa é “uma grande diferença”, que exige do professor elaborar estratégias para “cativar” e “atrair” os alunos, como afirmou um dos licenciandos da primeira etapa.

Além disso, é preciso aprender a lidar com turmas grandes, às vezes de 30 ou 40 alunos. Para isso, é preciso desenvolver algumas habilidades, como “saber [se] controlar, o que deve falar, como deve, a abordagem com o aluno” e ser paciente. A criança “pode perder a estribeira. Tu não pode. Não importa o que ela fizer.” Para os que veem esse aspecto organizacional da escola como uma dificuldade, a referência também parece ser a aula de instrumento, como sugere o depoimento de um licenciando da quinta etapa: “Como é que eu vou ensinar, por exemplo... sei lá, coisas mais com o instrumento?” Ele afirma que “não ia conseguir” dar aula de um instrumento “pra 30 alunos ao mesmo tempo”, mas menciona atividades que “seria possível fazer” com uma turma de 30 alunos, como “canto” e “improvisação com [...] qualquer instrumento”. Mas, logo em seguida, ele responde que não se imagina fazendo isso. Talvez porque não seja uma aula de instrumento. Ou, talvez, não seja uma “aula de música mesmo”, como diz seu colega de etapa referindo-se às aulas que acontecem nas escolas de música ou no ensino particular. Aula de música na escola de educação básica “é uma aula mais ampla”, uma aula de “musicalização”, que parece mais centrada no aluno, como define o licenciando:

Musicalização eu acho que eu entenderia como trazer a questão dos elementos musicais pra dentro de si. Sem necessariamente pegar no instrumento. Pode pegar vários, mas o instrumento não é o foco. Porque eu acho que a aula de instrumento, [...] ela tem um foco no instrumento e tu esquece que a música tá no aluno e não no instrumento, sabe? [...] É uma coisa que tu domina a linguagem musical. Não é a questão de dominar simplesmente um instrumento.

Há também que se considerar que os alunos não são iguais: numa mesma turma, o professor irá lidar com “alunos com muita possibilidade musical e alunos com muita dificuldade, às vezes de coordenação motora, inclusive”. Além disso, “hoje em dia, já se prevê na escola alunos com algum tipo de deficiência, aquela coisa da inclusão. Meu maior medo é este, conseguir incluir todo mundo.” Embora seja um “medo”, o próprio licenciando aponta algumas estratégias para incluir alunos com diferentes habilidades musicais: “Tem que ser [através do] repertório. Porque, com o repertório, tu pode colocar o cara que tem muita possibilidade pra fazer uma harmonia mais difícil no violão [...] e [aquele] com alguma dificuldade de ritmo, tu pode começar trabalhando pau de chuva.”

Alguns licenciandos também percebem que, assim como os alunos, as escolas não são iguais, tanto em termos de recursos e estrutura física quanto de situações vividas pelos alunos. Existem escolas “muito boas, em termos de estrutura, pelo menos” e aquelas “barra-pesada, colégio público”, onde “não tem nada, não tem ninguém e a gente faz o que dá”; aquelas em que tudo “é cor-de-rosa” e outras que são “mais vida real”, com “gurias de 15 anos grávidas e o pessoal fumando no pátio da escola e chegando com cachaça e bêbado”.

Entretanto, quando se referem ao contexto da escola, o que mais parece chamar a atenção da maioria dos entrevistados são seus aspectos físicos e materiais. Os aspectos organizacionais foram abordados principalmente no que tange ao número de alunos. Poucos mencionaram a relação entre professores e entre professores e equipe diretiva. Um deles aborda as “questões acústicas dentro da escola”, aspecto inerente à aula de música. Outro menciona a necessidade de se “adaptar às regras de escola” e exemplifica: “Bah, tu tem um projeto que tu acha fantástico, que tu acha maravilhoso. Mas: não, isso aqui não dá pra fazer, tu vai ter que fazer deste jeito.” A escola, na perspectiva da maioria dos licenciandos, parece ser pensada mais no âmbito da sala de aula, e não como organização ou instituição, que envolve diferentes tradições e pessoas – às vezes, com objetivos diversos – e que, espera-se, devem trabalhar coletivamente em direção à concretização de um projeto comum, explicitado no projeto político-pedagógico da escola, em conjunção com os princípios e diretrizes de uma rede ou de um sistema de ensino. Essa representação subdimensionada da escola pode ser justificada pela pouca familiaridade dos licenciandos entrevistados com esse contexto educativo, já que, na época da coleta de dados, a grande maioria ainda não havia realizado o estágio. Por outro lado, sugere a necessidade de se investigar, em outros estudos, as representações de escola e de educação musical escolar sustentadas pelo próprio curso de formação.

considerações finais

As representações têm como finalidade “tornar familiar algo não-familiar” (Moscovici, 2003, p. 54). No processo de atribuição de sentidos a algo que ainda lhes é pouco familiar, o ensino de música na educação básica, os licenciandos recorrem a experiências, práticas, valores e ideias referentes tanto à educação básica quanto ao ensino e à aprendizagem de música, referências em que se posicionam ora como alunos – que foram escolarizados e que aprenderam música, principalmente em espaços outros que não a educação básica – ora como professores ou futuros professores de música, já que, com exceção de uma licencianda, todos atuavam ou haviam atuado como professores. Os licenciandos parecem priorizar a chamada “parte acadêmica” porque é assim que vêm aprendendo e ensinando música. A experiência musical é concebida como o centro da aula de música na escola, que é tempo e espaço de experimentar, explorar, praticar e vivenciar música. Mas também recorrem a suas experiências como alunos da educação básica e a ideais amplamente difundidos sobre esse nível de ensino para sustentar que a escola também é lugar de convivência e de socialização, de “educar” e “formar pessoas”.

Quando pensam no ensino de música na escola, algumas dimensões do fenômeno educativo-musical escolar – aquelas “diferentes” – são acentuadas (ver Jodelet, 2002), como a obrigatoriedade do ensino, o tamanho das turmas e as diferenças de habilidades entre os alunos; ou subtraídas, como os aspectos organizacionais e institucionais da escola e outras diferenças entre os alunos, como as de gênero, cultura, etnia, orientação sexual ou religião. As representações indicam preocupações, medos e dificuldades relacionadas à operacionalização do ensino, isto é, à “ordenação de tarefas e ações”, aos procedimentos a adotar, à “ordenação e seqüenciação” de conteúdos, ao “modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos” (Soares, 1999, p. 21). É possível que as dificuldades tenham relação com a própria intermitência

da música nos currículos escolares, e com a escassez de programas de ensino consolidados, ao contrário do que acontece com outros componentes dos currículos escolares.

Outras dimensões parecem ser atenuadas, como as finalidades da educação básica de “formar a pessoa”, “o cidadão”, preparar para “compreender melhor o mundo”. As representações sobre ensinar música na escola, ao acentuarem “a música pela música”, parecem se distanciar dessas representações sobre a educação básica. No entanto, isso não parece decorrer de uma falta de compromisso, por parte dos licenciandos, com a educação básica (ver Penna, 2002), mas do fato de que algumas das tarefas atribuídas à educação básica, por sua própria magnitude, não parecem ser passíveis de concretização, já que confundem a educação escolar com a própria formação humana (Ourique, 2010). Uma das licenciandas da primeira etapa, ao afirmar que o professor “educa, e não só passa conhecimento”, sinaliza que a escola participa dessa formação; mas não parece justo que ela seja considerada a única responsável pela mesma.

Ao focalizarem a música, ou, mais precisamente, a experiência musical, as representações dos licenciandos sobre o ensino de música trazem imagens de uma escola mais retraída, com finalidades mais modestas, centradas na aprendizagem (Nóvoa, [2011]), e, por isso mesmo, mais próximas da concretização. Centrar o ensino de música na experiência musical não significa simplesmente transmitir conteúdos e “virar as costas” ao aluno. É na relação com a música e a partir dela, da experiência musical que acontece na sala de aula, que se estabelecem relações entre professor e alunos, que o professor poderá cuidar do aluno, lhe “dar conselhos” e “passar lições de vida”. É nessas relações que, além dos “conteúdos” musicais, os licenciandos esperam desenvolver habilidades, valores e sensibilidades.

As falas dos entrevistados não me parecem indicar polarização entre formação musical e formação humana ou entre música e pessoas, mas a visão de que, para os licenciandos, o vínculo com os alunos e sua participação no processo de formação dos mesmos se dá pela via do conhecimento. Ensinar é um encontro entre pessoas, um encontro humano (Basabe; Colls, 2010), mas um encontro que sempre envolve algum tipo de conteúdo, algo a ser ensinado. É preciso ressaltar, entretanto, que a experiência musical – ou o conhecimento musical – ainda parece ser tratada pelos licenciandos de um modo “puro”, fundamentalmente a partir de suas dimensões sonoras (“cantar, tocar, compor, criar”, “analisar o que ouve, o que se toca, [descobrir] como é feito”, a “estrutura” que foi “usada”), o que pode ser problemático, tendo em vista que, como sustentam Moreira e Candau (2007, p. 24):

Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa.

As representações apresentadas neste trabalho sinalizam que os licenciandos acreditam que a escola é lugar para ensinar música e fazer música. Se, de fato, irão se reconhecer ensinando e fazendo música (ver Santos, 2005) no futuro, não há como prever. Mas a pouca familiaridade com o ensino de música na educação básica não impede que a escola seja considerada uma “possibilidade” de atuação profissional. O “diferente” não parece, necessariamente, ser algo ruim. É apenas diferente, o que não significa que isso seja pouco, já que as representações dos licenciandos indicam que é preciso instrumentalizá-los para lidar com as especificidades da escola e do trabalho educativo-musical na escola.

Indicam, também, que, talvez, tentar “recentrar a escola nas tarefas da aprendizagem, desenvolvendo um programa solidamente baseado no ‘saber’” (Nóvoa, [2011]), possa contribuir para que a educação básica deixe de ser somente uma possibilidade, que comece a ser, de fato, ocupada pelos licenciandos e, assim, possa se constituir como um lugar para ensinar e fazer música.

referências

ARROYO, M. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003, p. 586-594.

BASABE, L.; COLLS, E. La enseñanza. In: CAMILLONI, A. (Org.). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 125-161.

BOWMAN, W. Musical experience as aesthetic: what cost the label? *Contemporary Aesthetics*, v. 4, 2006. Disponível em: <<http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=388>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. CNE. CES. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 2/2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 mar. 2004. Seção 1, p. 10.

DEL-BEN, L. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2005.

_____. Sobre ensinar música na educação básica: um estudo sobre as representações de licenciandos em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Anppom, 2011. p. 437-443. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2011/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2011.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2011.

_____. A licenciatura em música na perspectiva de licenciandos em música. In: QUEIROZ, L. R. S. (Org.). *Educação musical: múltiplos contextos e perspectivas*. João Pessoa: Editora da UFPB. No prelo.

DUVEEN, G. Introdução – O poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-28.

ESPÍNDULA, D. H. P.; SANTOS, M. de F. de S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 3, p. 357-367, set./dez. 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

HIRSCH, I. B. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p. 17-44.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. *A escola e a cidadania – apontamentos incômodos*. [2011]. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/49369693.html> Acesso em: 26 fev. 2011.

OURIQUE, M. L. H. Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 544-554, set./dez. 2010.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 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*, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

Recebido em
30/04/2012

Aprovado em
04/06/2012

Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais”

MUSICAL EDUCATION AND THE IDEA OF PEDAGOGICAL ARCHITECTURES: PRACTICES IN THE TEACHER TRAINING OF THE “DIGITAL NATIVES” GENERATION

LUCIANE CUERVO Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ► Luciane.cuervo@ufrgs.br

resumo

Este trabalho apresenta e discute estudos e práticas que vêm sendo realizados no âmbito do ensino superior, em disciplinas focadas na educação musical com a utilização de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nas modalidades presencial e a distância. Defende-se uma abordagem fundamentada no conceito de arquiteturas pedagógicas, visando apontar possíveis recursos metodológicos propostos a alunos de licenciatura em música, imersos no processo de formação docente enquanto integrantes da geração que vem sendo chamada de “nativos digitais”.

PALAVRAS-CHAVE: TIC, nativos digitais, ensino superior

abstract

This paper presents and discusses studies and practices that have been conducted within undergraduate context, in courses focused on Music Education with the use of ICT – Information and Communication Technologies, in the presence and distance learning. It defends an approach based on the concept of Pedagogical Architectures with the aim to identify possible strategies for musical development of students of the generation that have been called “digital natives”, immersed in the process of teacher training.

KEYWORDS: ICT, digital natives, college education

Este trabalho objetiva discutir estudos e práticas relacionados ao ensino superior de música e o papel das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nas modalidades presencial e a distância, com enfoque na formação de professores.

Atualmente, acentua-se o debate acerca das novas TIC, as quais permeiam as relações sociais nos âmbitos familiar, escolar, acadêmico ou profissional, seja formal ou não formal, estando presentes em praticamente todos os campos da sociedade contemporânea, como discute Cuervo (2009/2011a).

O conceito de novas TIC adotado neste trabalho pode ser sintetizado como o conjunto de recursos tecnológicos utilizados para buscar, difundir e compartilhar informações. Nas palavras de Behar ([s.d.], p. 3):

Quando estamos nos referindo a novas, estamos significando as tecnologias interativas da informática e da comunicação, as tecnologias eletrônicas que estão tornando possível a inteligência distribuída na sociedade, a inteligência coletiva, os computadores, os sistemas de simulações, os hipertextos, as multimídias, as redes de computadores que asseguram a interconectividade e a interoperabilidade, ultrapassando os limites de espaço e tempo físico.

Pontuschka (2006) destaca as ferramentas hipermediáticas empregadas nos processos de ensino e aprendizagem como apoio pedagógico, as quais consistem em recursos contemporâneos dinâmicos e interativos que se diferenciam da linearidade e do caráter estático do material textual tradicional, facilitando a comunicação entre os usuários.

Incluem-se nesse processo recursos como gravações e edições digitais, manipulação de materiais sonoros na criação musical, constituição de acervos digitais, ampliação dos recursos tecnológicos na produção musical dos alunos para criação e *performance* como os recursos de dispositivos móveis, utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), dentre muitos outros usos e funções, em consonância, principalmente, com práticas cotidianas dos indivíduos enquanto seres sociais e *nativos digitais ou migrantes digitais*.

Não se trata de valorizar os recursos tecnológicos e linguagens hipermediáticas em detrimento das práticas espontâneas de tradição da cultura oral, por exemplo, ou subjugar a educação musical a eles. Mas, ao contrário, de fornecer subsídios tecnológicos para promover a produção, o registro e a difusão de práticas musicais em contextos educacionais variados e, principalmente, melhorar a comunicação com essa nova geração de estudantes escolares e universitários.

O termo “nativos digitais” vem sendo utilizado tanto para denominar pré-adolescentes e adolescentes quanto pessoas nascidas posteriormente à década de 1980. Um argumento consistente foi assinalado por Prensky (2001), apontado como o autor do conceito de nativos digitais, quando diz que não é a idade que importa para essa definição, mas, sim, a capacidade e desenvoltura de interação com as novas tecnologias. Essa afirmação também faz sentido ao se considerarem os diversos contextos educativos no Brasil, onde há regiões que não possuem acesso a boa parte das novas TIC, como determinadas zonas rurais ou periféricas, nas quais crianças e jovens nasceram na era digital, mas sem contato com recursos comuns a ela.

A geração de “nativos digitais” mostra fluência e naturalidade na adesão direta e transparente às tecnologias emergentes, “enquanto os adultos são chamados de ‘migrantes digitais’, aqueles que precisam adaptar-se – não sem alguma dificuldade – às novas ferramentas e novas formas de fazer as coisas” (Tagnin, 2008).

Os nativos digitais possuem um perfil predominantemente urbano e tiveram o seu desenvolvimento sociocultural, cognitivo e mesmo fisiológico afetado pelo rápido progresso das novas TIC, especialmente a partir das últimas décadas do século XX. Prensky (2001), no início do século XXI, já afirmava que esses alunos vinham se fazendo presentes nos diferentes níveis de ensino, da pré-escola ao universitário, sendo, portanto, os representantes das primeiras gerações de nativos digitais.

A recente discussão sobre o uso das TIC engloba posicionamentos radicalmente opostos. Conforme Cairo, Moon e Sorg (2011), há aqueles que defendem que o uso sistemático e intenso de recursos tecnológicos – especialmente a internet e a difusão da escrita peculiar a redes sociais e dispositivos móveis – estaria prejudicando o desenvolvimento intelectual das novas gerações de estudantes, tornando-os desatentos e superficiais de modo geral.

Em oposição, Damásio (2011, p. 81) diz ser um equívoco afirmar categoricamente que essas práticas estariam tornando o ser humano “menos inteligente”. Segundo o neurocientista, ocorre justamente o contrário – vivemos o ápice de um longo processo de desenvolvimento cognitivo – pois a capacidade de raciocínio rápido e multifacetado dos também chamados “multitarefa” (que conseguem realizar diversas atividades ao mesmo tempo) seria apenas mais uma característica dessa geração, e a sua suposta superficialidade em termos de aprendizagem poderia ser facilmente solucionada a partir de experiências que modificam positivamente a dinâmica neuroplasticidade humana. Assim, ainda é cedo para afirmar que o uso da internet, por exemplo, estaria prejudicando o desenvolvimento intelectual humano, mas caso algum dano fosse constatado, ele não seria, de forma alguma, permanente, e poderia ser sanado com práticas de utilização saudável que enfatizem as capacidades de concentração e reflexão.

Damásio (2011, p. 81) defende ainda que o ser humano tem conseguido responder às pressões do meio, sejam elas do mundo real ou virtual e conclui: “Estamos ficando cada vez mais inteligentes – não o contrário. Nada indica que esse processo atingiu seu limite. Não sabemos qual será esse limite nem se ele existe.”

Para Demo (2000, p. 25), a “geração digital” quer aprender a aprender, não se limitando a receber apenas instruções, pois abundam informações ao seu redor. Para ele, o papel do professor segue sendo essencial como função educativa, não instrucionista. Prensky (2001) defende que o jogo interativo proposto como um desafio a ser solucionado seria a melhor forma de motivar o típico nativo digital.

O contexto de graduação de música, foco desta pesquisa, abarca tanto o *nativo digital* quanto o *migrante digital*. Uma parte significativa dos alunos, especialmente da Educação a Distância (EAD), pode ser considerada *migrante digital*, termo utilizado para os adultos que se viram em meio a esse montante de recursos tecnológicos, tendo que se adaptar ao contexto, diferentemente dos nativos digitais, que já nasceram nessa realidade.

A utilização da internet demarca esses dois perfis com mais clareza: enquanto os migrantes digitais precisaram aprender pacientemente o seu uso em processos de inclusão digital, a geração de nativos digitais cresceu entre os computadores, como afirmam Prensky (2001) e Cairo, Moon e Sorg (2011).

Cabe mencionar ainda uma característica presente no perfil de migrantes digitais. Há indivíduos que possuem forte resistência à utilização das novas TIC, atitude denominada por alguns autores como *tecnofobia* ou *ciberfobia* (Gohn, 2007; Rosen; Sears; Weil, 1987; Sabbatini, 1996, dentre outros). Sem perceber o importante papel que as TIC já tomaram em suas próprias práticas pedagógicas e no espaço educacional, prefere-se ignorar a ideia de que esse caminho

não recuará. Como explica Gohn (2007, p. 174), “o tecnófobo se recusa a ultrapassar os limites do essencial, aprendendo a lidar somente com o estritamente necessário para sobreviver no mundo moderno”.

O migrante digital pode ficar consternado diante do aprendizado de diferentes tecnologias – atualmente o conhecimento “básico” exige cada vez mais saberes, como o domínio de programas simples edição de áudio e vídeo, como o Audacity e Movie Maker. Propõe-se, assim, uma questão pertinente: o que deve ser considerado como conhecimento básico em TIC no contexto das licenciaturas em música?

Como aporte dessas discussões, faz-se relevante considerar o conceito de *inacabamento* de Freire (1996). Ele defende que o ato de ensinar exige que tenhamos consciência sobre sermos seres inacabados, buscando uma formação permanente enquanto educadores. Nesse sentido, as novas TIC possuem um papel de agente desestabilizador, compelindo o educador a superar possíveis dificuldades e a enfrentar as suas limitações de forma constante.

Krüger (2006) faz apontamentos provocativos para a área da Educação Musical, dizendo que as novas TIC imbricam uma transformação de nossos conceitos educacionais e pedagógicos e nos impelem a rever e qualificar a nossa formação, cujo desafio consiste em refletir sobre as novas possibilidades e exigências quanto às interações diversas do meio educativo.

O impacto das TIC na educação ainda carece de estudos, mas já há indícios de que o seu emprego de forma contextualizada ao programa de ensino consiste em uma ferramenta benéfica para a aprendizagem.¹

Prensky (2001) propõe uma questão instigante no que diz respeito à educação norte-americana dessa nova geração: os alunos de hoje mudaram radicalmente, expondo um sistema educacional despreparado para essas pessoas que já nasceram em meio a toda uma imensa gama de recursos tecnológicos digitais. Ao relacionar esse cenário desafiador com a realidade brasileira, faz-se necessário compreender a importância das TIC nos processos educativos, sejam eles presenciais ou a distância, o que implica, também, a necessidade de repensar estratégias de formação do professor. Como explicam Moraes, Masetto e Behrens (2000, p. 12), com certeza as novas TIC podem expandir os conceitos de aula, presencialidade e virtualidade, porém, por si só, não resolvem a essência da questão educativa, pois tanto o ensino quanto a aprendizagem “são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e conhecimento”.

A televisão, os *video games*, os recursos da internet, principalmente redes sociais e ambientes virtuais, mensagens instantâneas e variados tipos de dispositivos móveis são ferramentas tecnológicas que fazem parte do cotidiano de jovens urbanos hoje, realidade que se reflete no contexto escolar. Ao analisar a perspectiva docente sobre o domínio tecnológico dos alunos, a pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2011) mostra que 64% dos

novas TIC e formação de professores de música

1. Cf. Ceia (2008).

professores acreditam saber menos sobre computadores e internet do que seus alunos. E, apesar de 100% das escolas incluídas na pesquisa possuírem pelo menos um computador, e 93%, acesso à internet, o baixo número de computadores por aluno é ainda o principal obstáculo para o desenvolvimento das TIC na escola.

O acesso à internet por conexão de banda larga pode ser considerado um elemento que qualifica a educação de um país, como exemplifica o *ranking* de qualidade da Organização das Nações Unidas (ONU). Os países com maiores índices de conectividade do mundo – como Dinamarca, Finlândia, Austrália e Coreia do Sul – são também aqueles com melhor desempenho na área de educação, de acordo com Cairo, Moon e Sorg (2011, p. 84). Os autores constataram que o acesso à banda larga parece auxiliar positivamente o desempenho escolar dos jovens e que “seus efeitos nocivos podem ser combatidos por bons professores e uma educação sólida” (Cairo; Moon; Sorg, 2011, p. 84).

Um breve panorama sobre a utilização da internet no Brasil pode fornecer alguns subsídios para a discussão (Cuervo, 2009/2011a). O acesso à internet, por exemplo, cresceu 75,3% no Brasil no período compreendido entre 2005-2008, conforme dados do IBGE (2009) e hoje chega a 81,3 milhões de pessoas, ou 54% da população brasileira acima de 12 anos (F/Nazca, 2011). Os locais de acesso são a *lan house* (31%), a casa do usuário (27%) e a casa de parentes ou amigos (25%), e, entre os milhões de brasileiros que deixaram de usar a internet, as justificativas mais citadas foram a falta de conhecimento e oportunidade (61,6%), conforme dados do IBGE (2009).

Essa realidade de domínio tecnológico convive com situações adversas: ainda é muito discrepante a qualidade de conexão, assim como os recursos tecnológicos acessíveis aos educadores musicais em sala de aula. A seguir será exposto um recorte de pesquisa realizada por Cuervo (2009/2011a) sobre o perfil do uso das novas TIC dentre professores em formação no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – modalidade a distância,² residentes em polos de diferentes regiões do Brasil. Por questões de objetivo e espaço, será apresentado um levantamento global dentre os 63 cursistas que participaram da pesquisa, cuja aplicação ocorreu por meio de questionário no AVA Moodle Institucional UFRGS.

Uma das questões propostas foi: “Na sua atuação docente, que recursos tecnológicos você costuma utilizar nas aulas de música? Selecione apenas uma resposta.” Seguem as escolhas:

- (a): 0%, não sendo apontada a utilização de CD-ROM ou *softwares* de música;
- (b): 13% utilizam som e DVD;
- (c): 8% utilizam rádio e aparelho de som com CD ou gravador (fita cassete);
- (d): 34% escolheram a opção na qual a voz e a utilização de instrumentos musicais construídos com materiais alternativos predominam, a fim de suprir limitações materiais e tecnológicas;

2. A menção ao curso de Licenciatura em Música – modalidade a distância da UFRGS e universidades parceiras refere-se especificamente à sua primeira e única edição (2007-2012), dentro do Programa Pró-Licenciaturas (Prolicenmus).

(e): 5% apenas mostraram utilizar, além de som e DVD, dispositivos móveis como celulares;

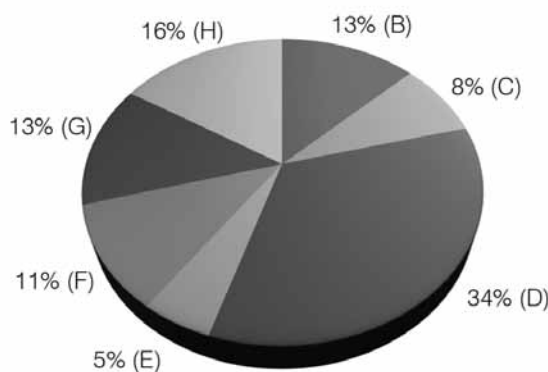
(f): 11% apontaram o uso complementar de *data show*;

(g): 13% optaram por computador e internet, além de som e DVD;

(h): 16% mencionaram utilizar, além dos recursos convencionais, instrumentos eletrônicos como teclado.

Apesar de ninguém ter mencionado utilizar CD-ROM ou *softwares* da área de música (opção "a"), as turmas de cursistas conhecem materiais dessa natureza, especialmente os de acesso gratuito. O Gráfico 1 sintetiza esses dados:

GRÁFICO 1
Respostas sobre o uso das
TIC na aula de música.



Seria possível realizar diversas leituras desses dados, mas considerando o contexto eclético que compõe esse grupo discente, com variantes de região, formação escolar, experiência profissional, conhecimento prévio de música e situação socioeconômica, dentre outras, chama a atenção a grande quantidade de professores em formação que ainda não utilizam recursos tecnológicos comuns às novas TIC. Esse resultado está em consonância com pesquisa de Krüger (2006), que ressalta a necessidade de ampliação tanto das pesquisas sobre a utilização de TIC na educação musical, quanto da incorporação desses elementos na formação e qualificação de docentes.

Outro fenômeno que demonstra as dificuldades de inclusão digital mesmo em uma graduação essencialmente mediada pelas novas TIC e a incipiência dessa metodologia específica utilizada no curso em questão é que no, contexto dos cursistas entrevistados, há polos em que menos de 10% chegarão à formatura, conforme quadro discente atual. Como assevera um dos alunos desligados do curso em depoimento recolhido por Cuervo (2009/2011a, p. 14): "Passamos por momentos críticos dentro do nosso curso, como a falta de computadores e internet, a falta de material; teclados e violões chegaram primeiro nos polos mais distantes e o nosso polo ficando à margem [...]."

Borne (2011, f. 40) argumenta que a educação musical presencial e a distância possuem diversos pontos em comum: "Ambas têm nas suas atividades fundamentais a criação, a recreação e a apreciação musical, permeadas pelos estudos históricos e teóricos, com a diferença estando centrada no meio, na mídia, no espaço e no tempo em que estas se dão."

No contexto da minha atuação docente, no entanto, há diferenças significativas que delineiam o perfil discente e a natureza dos cursos em questão. Elenco algumas características distintas entre alunos dos cursos de música EAD e presencial da UFRGS (Cuervo, 2011):

Perfil discente e forma de ingresso: Os alunos da EAD precisavam ser atuantes no sistema público na educação básica, mas sem habilitação legal adequada (licenciatura em música), ingressando por meio de processo seletivo – cantando ou tocando qualquer instrumento e realizando uma prova de conhecimentos gerais de 3h30min de duração, a partir do oferecimento de 840 vagas em entrada única (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009a) em polos nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul do país. Para os alunos do curso presencial de música, por outro lado, os pré-requisitos eram a aprovação em teste específico eliminatório (com exigência de conhecimentos musicais teóricos e práticos prévios), além do vestibular de conhecimentos gerais realizado por meio de provas durante cinco dias seguidos, com média de oferecimento regular de 50 vagas anuais para o curso de Música, em sede única no Instituto de Artes em Porto Alegre.

Metodologia e avaliação: Esses itens diferem de forma extraordinária dentre os cursos. Por questões de espaço e por não ser o foco do trabalho, não serão detalhados esses aspectos, porém incluem-se aí os usos e domínio das TIC, as avaliações individuais e coletivas, o material didático, o formato do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a quantidade de orientandos por docente – enquanto no presencial ocorrem em média três orientações por docente, na EAD chegaram a ser atribuídas 30 orientações a um professor somente. As diferenças passam também pelo papel dos tutores de polo e sede, presentes somente na EAD e diferentes espaços de atuação e na autonomia docente, dentre outros elementos.

Infraestrutura: Enquanto os alunos do curso presencial convivem com a infraestrutura física da UFRGS, os alunos da EAD contam com espaços físicos e recursos materiais cujas diferenças são marcantes, com polos que sequer possuíam computadores e acesso à internet nos primeiros semestres do curso ou aparelhos de som.

Apesar dessas características discrepantes, há uma insistente busca por alcançar o mesmo perfil de egresso, o que deveria ser motivo de novos estudos a fim de promover maior compreensão sobre esse complexo cenário, especialmente no que concerne ao sentimento de frustração e fracasso acadêmico dos alunos reprovados na EAD. O desligamento massivo desses alunos vem de encontro com a tendência atual, pois a fase de elevada evasão nessa modalidade já foi superada no país,³ assim como o descrédito a que a modalidade EAD supostamente estaria associada (Krüger, 2006).

Cuervo (2010) entende que precisamos estar atentos para que o uso das tecnologias na EAD não seja mera transposição de exercícios convencionais e materiais didáticos mecanicistas, de um tipo de ensino expositivo já saturado até mesmo no ambiente presencial. De acordo com Krüger (2006, p. 27), esse é um dos aspectos mais criticados em relação às novas TIC na educação, pois elas podem fomentar outras e novas abordagens pedagógicas e não ser apenas uma simples revisitação do mesmo tema.

3. Cf. reportagem “Evasão na EAD é menor que no presencial” (2010).

O trabalho de Borne (2011, f. 57), cujo objetivo foi analisar a educação musical na EAD no Brasil, afirma que a EAD está na quinta geração de trabalho, sendo indispensável, nesse contexto, que os educadores conheçam e dominem as novas TIC.

Professores atentos aos novos perfis discentes que se delineiam na sala de aula – presencial ou *on-line* – vêm procurando buscar atualizações no âmbito das novas tecnologias, como exemplifica a demanda crescente na UFRGS, onde há oferta sistemática de cursos de qualificação dessa natureza, com intensa procura (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009b).

Para maior aprofundamento no campo de formação de professores da era digital, sugere-se o objeto de aprendizagem (OA) “O professor 2.0 da ciberinfância” (Behar; Dornelles, 2009). Esse material poderá colaborar no debate acerca das competências necessárias ao educador do século XXI.

O foco desta pesquisa é a formação de professores de música nas modalidades presencial – com apoio pedagógico de ambiente virtual de aprendizagem e uso das TIC – e de educação a distância, que, por sua natureza e objetivos, está primordial e diretamente relacionada à utilização das linguagens hipermidiáticas. Um dos pontos balizadores dessas atividades, a ideia de Arquitetura Pedagógica (AP), consiste em um pensamento estrutural que se reflete de variadas formas na proposta pedagógica da área.

A fundamentação teórica desse trabalho sustenta-se no conceito de AP defendido por Nevado, Dalpiaz e Menezes (2009, p. 1654): “O caráter destas arquiteturas pedagógicas é pensar a aprendizagem como uma construção a partir da vivência de experiências, de reflexões e metarreflexões do sujeito, em interação com o seu meio ambiente sócio-ecológico.”

Uma AP pode abarcar diferentes recursos e ferramentas, como fundamentado por Menezes et al. (2008), incluindo internet, programas diversos, educação a distância, dentre outros elementos da cibercultura.

Os pressupostos curriculares de uma AP, nas palavras de Nevado, Dalpiaz e Menezes (2009, p. 1654) “compreendem pedagogias abertas capazes de acolher didáticas flexíveis, maleáveis, adaptáveis a diferentes enfoques temáticos”. Destaca-se nessa proposta um ponto crucial que poderia embasar qualquer processo educativo: a proposição de didáticas flexíveis, uma estratégia fundamental para a significativa construção de conhecimento.

Entre as práticas e as pesquisas de educação e tecnologia, o debate acerca de AP é bastante intenso. Mas ao articularmos esse tema à área de educação musical, percebe-se a necessidade de ampliação das discussões. Acredita-se que não seja pela inexistência desse tipo de preocupação no planejamento dos cursos de música, mas sustenta-se a hipótese de que esta nomenclatura em especial – *arquitetura pedagógica*, e particularmente a sistemática produção de OA e a utilização de AVA, sejam alguns dos elementos que careçam receber mais atenção nas investigações científicas da área.

A discussão sobre experiências realizadas com as novas TIC na educação musical refletem-se em trabalhos pontuais como os de Krüger (2006), Gohn (2007), Martins e Maffioletti (2009), Narita (2009), Cuervo (2010; 2011) e Borne (2011).

Segundo Franciosi (2005), na perspectiva da AP, entende-se que é potencializada uma rede de organização específica, onde há o desejo de atuação discente autônoma e crítica, com

o conceito de arquitetura pedagógica na educação musical

articulação a partir da cooperação e comunicação com apoio das TIC. Essa autora define AP como o conjunto de estratégias pedagógicas que objetivem efetivar a aprendizagem apoiada por recursos tecnológicos interacionistas como ambientes virtuais de aprendizagem.

A equipe de pesquisadores do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (Nuted) da UFRGS organizou um OA que discute o conceito de AP.⁴ São sugeridas etapas de construção de uma AP, como o levantamento de conhecimentos prévios da turma e a relevância dessa bagagem na realização de determinada atividade, a definição de normas e combinações organizacionais como valores, comprometimento, coordenação, e elementos de viabilidade de interação como internet, ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas síncronas e assíncronas, dentre outros elementos.

Em conformidade com Nevado, Dalpiaz e Menezes (2009), entende-se a importância do papel do professor na função de propositor e orientador de ações educativas com base numa estrutura de arquiteturas. A partir dessa linha de pensamento e atuação, serão apresentadas, a seguir, algumas experiências registradas no meu campo de atuação enquanto professora do curso de Música da UFRGS, modalidades presencial (com alunos do bacharelado e licenciatura) e a distância (licenciatura).

As turmas da disciplina de Educação Brasileira transcorrida entre 2009 e 2011 do curso de música EAD receberam a proposta de reflexão sobre o tema *cultura indígena*. Foi inicialmente sugerida a participação (opcional) na enquete “Qual é o melhor caminho para a educação indígena?”. As opções da enquete consistiam em frases provocativas, buscando fomentar o debate discente no AVA, conforme o Gráfico 2:

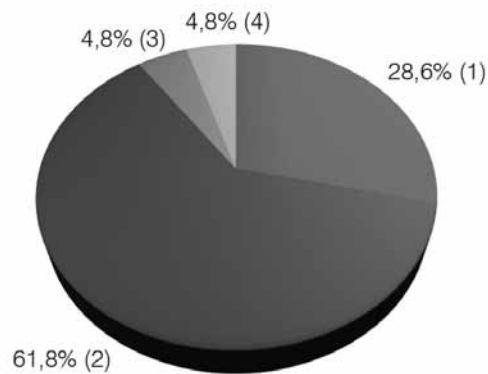


GRÁFICO 2

Resultados da enquete sobre educação indígena, referente à turma 2011/2.

1) **28,6 %**
Professores indígenas aprofundando o conhecimento de sua nação, já que o intercâmbio regional pode enfraquecer tradições.

2) **61,8 %** Legitimação do processo de escolarização com profs. que atuem com respeito à diversidade cultural do contexto e interesse em intercâmbios regionais.

3) **4,8 %** Professores não-indígenas trazendo conhecimento das civilizações ocidentais modernas.

4) **4,8 %**
Ainda não tenho opinião formada sobre o assunto.

4. Cf. <http://www.nuted.ufrgs.br/arquead/aps.html>.

Essa votação ocorreu em paralelo aos estudos sobre o tema, por meio de um OA que consiste numa unidade de estudo⁵ com conteúdo elaborado por mim, postada no AVA com o título "Educação brasileira e a questão indígena" (Cuervo, 2009/2011b). A enquete é um recurso que costuma mobilizar os alunos de forma expressiva, desencadeando discussões em fórum aberto aos alunos da turma. Essa mesma estratégia vem sendo utilizada para discutir diferentes temas, como "pluralidade cultural", "musicalidade", dentre infinitas possibilidades. A própria constituição desse conteúdo é flexível, pois as discussões e as contribuições discentes passam a fazer parte nas edições posteriores das unidades de estudo para outras turmas, num processo interativo e dinâmico de trabalho.

Após esse momento inicial de reflexão e exposição espontâneas dessas ideias em ambiente coletivo do fórum, introduziu-se o estudo das pesquisas de Bergamaschi (2007) e Stein (2009), concatenando as discussões discentes à produção acadêmica acerca do tema.

Um *slide* de uma unidade de estudo⁶ (Figura 1) proposto aos alunos demonstra essa concepção pedagógica (Cuervo, 2010/2011b), instigando a manifestação das concepções discentes acerca do tema discutido no fórum semanal da disciplina:

FIGURA 1

Slide n. 5/19 da unidade de estudo.⁷

Curumim

Uma forma instigante e divertida de inserir a cultura indígena na sala de aula é fomentar a curiosidade da turma sobre aspectos da cultura de diferentes nações sob o aspecto da **musicalidade**, da brincadeira, da comida, das festas, do artesanato, enfim...

Você sabe responder como as crianças indígenas se divertem? Veja essas meninas da etnia Kaimurá da Amazônia, e esse Curumim da etnia Yalapeti (MT) se divertindo no rio Tuotori.




Pesquise e fomenta a pesquisa sobre a cultura indígena entre seus alunos! Você conhece a produção musical de alguma nação?

Na ferramenta fórum os alunos puderam expor as suas inquietações entre antigas e novas ideias acerca do tema, gerando novos conceitos e argumentos em defesas de suas posições, pois são vários polos envolvidos em diferentes regiões do Brasil, o que abrange distintas concepções acerca da cultura indígena.

5. Esse OA foi feito originalmente em Power Point e publicado no AVA Moodle em formato pdf com *hiperlinks*, dentro da configuração-padrão do curso.

6. Esse *slide* expõe o conteúdo com fundo branco, sem o *layout* padronizado do material didático do curso.

7. Fonte das fotos: http://criancas.uol.com.br/album/indios_brasil_album.jhtm#fotoNav=11.

A finalização da etapa de estudos deu-se na realização de um questionário de questões teóricas e práticas, optativas e dissertativas, também publicado no AVA: uma questão que fornecia um arquivo de áudio cuja letra falava da musicalidade da nação mbyá-guarani e propunha uma apreciação crítica, seguida por uma questão dissertativa que pedia para que o aluno escolhesse entre marcadores do texto da unidade de estudo (palavras diferenciadas por cores no corpo do texto) uma palavra para dissertar acerca de seu significado. Em outra questão indicou-se um vídeo de uma aula guarani realizada na aldeia e solicitou-se a análise crítica desse material disponível no YouTube.⁸ Este foi um dos materiais mais comentados pelos alunos, já que a dinâmica metodológica indígena da aula em questão era bastante distinta da que conheciam. A seguir algumas intervenções discentes:⁹

A peculiaridade da cultura indígena é surpreendente com suas crenças, seus costumes, seus rituais, suas produções musicais, o respeito que têm pela natureza e pelos seus semelhantes seja em suas atividades e/ou nas brincadeiras enfim [...]. (Carlos, fórum EAD, nov/2011).

A autonomia das crianças durante as aulas: entrar, sair, estar envolvido com as atividades; em nosso "perfil ideal" de educação, culturalmente falando, não consigo imaginar aulas nesse formato! A vivacidade das crianças também me surpreendeu... fez-me refletir muito sobre as minhas opiniões pré-estabelecidas, sobre o valor real que confiro a cada momento em contato com meus alunos. Essa unidade foi uma das mais prazerosas e interessantes em minha opinião! (Karina, fórum EAD, nov/2011).

A partir dos pressupostos do conceito de AP, foi possível sintetizar os procedimentos desse processo em fases de construção dos conhecimentos em questão, como mostra a Tabela 1:

OBJETIVO/CONTEÚDO	METODOLOGIA	FERRAMENTA
Promover a reflexão sobre educação e cultura indígena.	Reflexão e escolha da opção que julga ser mais adequada ao formato de educação e cultura indígena.	Enquete (chamada "Escolha" no AVA Moodle Institucional). Resultado visível aos alunos.
Promover o debate sobre educação e cultura indígena.	Conceitos expressos pelos alunos espontaneamente, a partir de vivências anteriores ao contato com o material. Levantamento de dados/escrita.	Fórum com participação livre dos alunos e mediado pela docente. Aberto durante todo o semestre a partir do lançamento da unidade de estudo semanal equivalente.
Possibilitar a realização de estudos orientados: contato com principais pesquisadores sobre o tema "Educação brasileira e a questão indígena".	Organização autônoma do aluno: leitura e manipulação dos materiais propostos.	OA (Cuervo, 2009/2011a): unidade de estudo semanal. Repositório virtual de textos/vídeos/áudios sobre o tema.
Promover a consolidação do aprendizado sobre educação e cultura indígena.	Análise crítica de arquivos de áudio e vídeo, além de questões teóricas.	Questionário nos formatos dissertativo (correção manual da professora) e optativo (correção automática).

TABELA 1

Síntese da AP

8. Cf. <http://www.youtube.com/watch?v=kh6cYinLLV4>.

9. Os nomes dos alunos foram alterados.

Reitero que não há intenção de realizar uma análise mais aprofundada sobre o tema cultura indígena, abordado apenas para ilustrar a AP idealizada na disciplina. No entanto, cabe dizer que essa proposta vem desencadeando novas discussões e pesquisas, além de motivar os licenciandos (professores já atuantes) a levar esse conteúdo à sala de aula.

Nessa concepção de AP, a busca por novas formas de diálogo docente-discente, bem como de meios para expressar os anseios dos alunos, mostra-se estratégia significativamente positiva na construção do planejamento. Como explica Almeida (2010, p. 5), vivemos um momento favorável à busca de novos pensamentos em educação em seu sentido mais amplo, fazendo-se necessário "recomendar ações direcionadas à transformação do sistema educacional em um processo mais aberto e flexível, no qual alunos e professores se situem como sujeitos da ação educativa".

A sequência dos recursos utilizados é absolutamente flexível, pois se adapta ao perfil da turma, bem como a dinâmica da condução das aulas. Em outras ocasiões, foram também utilizados recursos no AVA como "Envio de arquivo", equivalente à entrega de trabalhos em formatos diversos de texto, áudio e vídeo, "Glossário" de termos, que pode ser construído coletivamente pela turma, entre outros.

Uma das habilidades que a utilização de um AVA favorece é o desenvolvimento da expressão escrita. Dependendo da abordagem no ensino presencial, essa capacidade pode acabar sendo esquecida, ou, muitas vezes, delegada a momentos de provas e testes com questões dissertativas. A expressão das ideias em palavras – e de forma original e pessoal – pode não ser tarefa fácil, mas a sua construção cotidiana é significativa em qualquer modalidade de ensino, com as suas devidas adaptações às TIC utilizadas, constituindo-se, assim, em um processo que estimula a *autoria*.

De acordo com esse pensamento, vinham sendo abertos espaços de discussão no AVA da disciplina Práticas Vocais para a Educação Musical, do curso presencial de música, como forma de continuidade dos debates presenciais. No entanto, observou-se que os alunos da modalidade presencial possuíam forte tendência em utilizar o AVA apenas como um espaço de repositório e envio de atividades, em detrimento da potencial interatividade que o meio oferece. Esse cenário foi-se modificando à medida que acentuei a mediação e o fomento de discussões em ambos os ambientes, presencial e virtual.

Aos poucos, esses alunos perceberam que sua fluência com as TIC poderia ser uma habilidade extremamente relevante nesse espaço de trocas e aprendizagem. Assim, a turma deu vazão às suas concepções dos conceitos debatidos, ampliando a interação no AVA, e passou também a mostrar e avaliar materiais pesquisados ou produzidos por eles mesmos. Nos encontros do curso na modalidade presencial, foi possível também a gravação de improvisações, criações musicais, brincadeiras cantadas e dançadas e de discussões desses materiais em "fóruns ao vivo". Participações dessa natureza também foram possíveis no ambiente EAD, a partir do envio de vídeos por parte dos alunos e discussões no ambiente virtual. Esses materiais configuram-se num acervo de alta relevância no estudo de estratégias favoráveis ao desenvolvimento cognitivo-musical no ensino superior com a utilização das TIC e é foco de pesquisa em andamento.

pensamentos em ebulição

Uma discussão bastante atual refere-se à suposta ideia de que a própria forma de construção do raciocínio teria se alterado nas gerações recentes. Pesquisadores das mais diversas áreas têm se debruçado sobre esse tema, buscando entender o contexto de aprendizado em meio à enormidade de recursos tecnológicos presentes em nosso cotidiano. Sobre isso, Cairo, Moon e Sorg (2011) fizeram um breve levantamento, apontando as principais tendências defendidas atualmente: enquanto parte dos pesquisadores entende que a internet e as formas textuais peculiares de aparelhos dispositivos móveis tornaram o jovem de hoje alienado, desconcentrado e preso a uma realidade de consumismo e cultura anti-intelectual, outra parte evidencia os benefícios da difusão do conhecimento por meio da internet.

Retomando o termo “nativos digitais”, Prensky (2001) afirma que o resultado de um ambiente massivamente tecnológico presente na vida cotidiana dos alunos é, dentre outros, a ideia de que hoje eles constroem sua forma de pensar e assimilam as informações de modo distinto de gerações anteriores à sua. Ele explica que a velocidade do acesso às informações, a tendência a fazer múltiplas atividades simultâneas e conectados a uma rede social e a preferência por recursos gráficos a textos convencionais são algumas das características elucidativas da geração de crianças e jovens de hoje.

Aos educadores musicais cabe uma capacidade de pesquisa e dinamicidade permanentes em relação à metodologia, sem se intimidar frente à velocidade alucinante de desenvolvimento dos recursos tecnológicos diversos. Um caminho possível é trabalhar ativamente para incorporar essa tecnologia digital, na medida em que os alunos mostram interesse em processos interativos de construção do conhecimento musical e fluência nos mais variados recursos tecnológicos. As novas TIC fornecem meios e recursos para um processo complexo e dinâmico da educação, mas não consistem no conteúdo em si, muito menos substituem os sujeitos do processo educativo.

A discussão do papel das TIC na educação musical e da aplicação do conceito de AP pode colaborar para a qualificação das propostas direcionadas ao ensino superior, tanto dos cursos da modalidade presencial quanto a distância. As experiências aqui relatadas são fruto de ações docentes autônomas e, apesar de não estarem em conflito com as práticas defendidas pelos projetos pedagógicos desses cursos, consistem em inovações no contexto acadêmico apresentado. O que venho observando nos processos educativos dos quais faço parte em ambas as modalidades é que a utilização das novas TIC qualifica a atuação docente do planejamento à avaliação, na ampliação do conhecimento acerca dos recursos tecnológicos em articulação com estratégias metodológicas fundamentadas na ideia da arquitetura pedagógica.

Ao concatenar essas ideias ao ensino superior e as atribuições de alunos de EAD com potencial de sucesso em cursos dessa modalidade, é possível depreender que há características marcantes e almeçadas em qualquer aluno, como aquelas defendidas por Tarouco (2010): a capacidade de diálogo interno que possibilita a construção de possíveis respostas aos problemas propostos, a capacidade de saber lidar com questões emocionais expressas na forma textual, a capacidade de personalizar sua comunicação. Behar (2007) sugere que a capacidade de automotivação, disciplina e autonomia seriam as principais características de um aluno de EAD bem sucedido. Nesse contexto de afirmações e pesquisas, pode-se traçar um paralelo ao público que encontramos em qualquer modalidade de ensino, seja ela presencial, semipresencial ou EAD, direcionando as expectativas num perfil que é buscado por todo contexto educacional, composto pela a capacidade de expressão, interação, de contextualização, de interlocução social e autonomia discente.

Valorizar a importância das novas TIC para a educação musical talvez seja um enfoque crucial para o desenvolvimento da música no espaço escolar: ao estudar, discutir e incorporar

as novas TIC nas estratégias de trabalho, assumindo-as como parte da produção e utilização corrente dos estudantes, o educador musical também poderá intensificar o vínculo com seu alunado, enriquecendo a sua gama de estratégias metodológicas. Dessa forma, defende-se uma abordagem que contemple o uso das TIC como um dos modos de produção, expressão e comunicação mais representativos da contemporaneidade na área, desde que esses recursos estejam essencialmente ligados com o planejamento pedagógico-musical.

Assim, acredita-se que o campo de estudo sobre o papel e o uso das novas TIC na educação musical concatenado aos pressupostos da arquitetura pedagógica é potencialmente rico, especialmente no campo de formação de professores da geração de nativos digitais. A partir dessa conjuntura, vislumbra-se formas de possibilitar o acesso do aluno ao conhecimento musical e, mais desafiador ainda, a essa prática interativa, procurando otimizar a utilização das ferramentas tecnológicas disponíveis, sem jamais perder o viés humanista do processo educacional.

ALMEIDA, M. E. B. *Educação à distância no Brasil: diretrizes, políticas, fundamentos e práticas*. Disponível em: <<http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/atigo%20Beth%20Almeida%20RIBIE.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

BEHAR, P. A. *Modelos pedagógicos em educação a distância*. 2007. Disponível em: <<http://www.nuted.edu.ufrgs.br/objetos/2007/arqueads/apoio/modelospedagogicos.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2009.

_____. *As novas tecnologias da informática e das comunicações e o novo modelo educacional*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.nuted.ufrgs.br/oficinas/criacao/patricianovastecnologias.doc>>. Acesso em: 14 out. 2010.

BEHAR, P. A.; DORNELLES, L. (Coord.). *O professor 2.0 da ciberinfância*. Porto Alegre: Nuted/UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2009/professor20/index.html>. Acesso em: 12 jun. 2010.

BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.

BORNE, L. S. *Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CAIRO, A.; MOON, P.; SORG, L. A internet faz mal ao cérebro? *Revista Época*, n. 702, p. 76-84, 31 out. 2011.

CEIA, E. O impacto das TIC na educação. *Imagina: Bica Newsletter*, 13 mar. 2008. Disponível em: <<http://bica.cnotinfor.pt/2008/o-impacto-das-tic-na-educacao/>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa TIC Educação 2010*. São Paulo, 9 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.cetic.br/educacao/2010/apresentacao-tic-educacao-2010.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

CUERVO, L. Musicalidade na educação a distância: reflexões sobre os usos TIC. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 408-418.

_____. Concepções de musicalidade entre estudantes de música: um estudo nas modalidades presencial e à distância. In: ENCONTRO DE CIÊNCIAS COGNITIVAS DA MÚSICA, 10., 2011, Buenos Aires. *Musicalidad*

referências

humana: debates actuales en evolución, desarrollo, cognición e implicancias socio-culturales. Buenos Aires: SACCoM; Universidad Abierta Interamericana, 2011. p. 159-160.

_____. *Educação e tecnologia*: unidade de estudo produzida para o curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS e registros de discussões discentes. Porto Alegre: Moodle Institucional UFRGS, 2009/2011a.

_____. *Educação brasileira e a questão indígena*: unidade de estudo produzida para o curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS e registros de discussões discentes. Porto Alegre: Moodle Institucional UFRGS, 2009/2011b.

DAMÁSIO, A. Estamos mais inteligentes. *Revista Época*, n. 702, p. 80-81, 31 out. 2011.

DEMO, P. *Conhecer e aprender*: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

EVASÃO NA EAD é menor que no presencial. *Educação a Distância*, 16 set. 2010. Disponível em: <<http://www.educacaoadistancia.blog.br/evasao-na-ead-e-menor-que-no-presencial/>>. Acesso em: 1 out. 2010.

F/NAZCA. *Pesquisa F/Radar*, 9ª (abril/2011). Apoio Data Folha. Disponível em: <<http://www.fnazca.com.br/index.php/2011/08/22/fradar-9a-edicao/>>. Acesso em: 25 set. 2011.

FRANCIOSI, B. R. T. Interação mediada por computador. Apresentação realizada no I CONGRESSO INTERNACIONAL DE QUALIDADE EM EAD (CIQEAD). São Leopoldo, 2005. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/ciqead2005/trabalhos/apresentacoes/beatriz.pps>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, D. Tecnofobia na música e na educação: origens e justificativas. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 161-174, dez. 2007.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2009*. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/default.shtm>>. Acesso em: 4 nov. 2010.

KRÜGER, S. E. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): comunicação de pesquisas práticas e formação de docentes. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 75-89, mar. 2006.

MARTINS, A.; MAFFIOLETTI, L. Composição musical na escola: experiências no universo contemporâneo e tecnológico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 2009. Disponível em: <http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/didatica_musica/un23/links/composicao_musical_escola.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2011.

MENEZES, C. et al. MOrFEU – Multi-Organizador Flexível de Espaços Virtuais para Apoiar a Inovação Pedagógica em EAD. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA DA EDUCAÇÃO, 19., 2008, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: SBC, 2008. p. 451-460. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/11727351/MOrFEU-MultiOrganizador-Flexivel-de-Espacos-Virtuais-para-Apoiara-Inovacao-Pedagogica-em-EAD-Credine-Silva-Menezes-Rosane-Aragon-de-Nevalo-Alb>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

MORAES, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. São Paulo: Papirus, 2000.

NARITA, F. M. Colaboração virtual: uma prática musical real na modalidade a distância. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 2009. 1 CD-ROM.

NEVADO, R. A.; DALPIAZ, M. M.; MENEZES, C. S. Arquitetura pedagógica para construção colaborativa de conceituações. In: WORKSHOP SOBRE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 15., 2009, Bento Gonçalves. *Anais...* Bento Gonçalves: WIE, 2009, v. 1. p. 1653-1662.

PONTUSCHKA, M. N. *Hipermídia*: uma área da computação que conquistou seu espaço em proporção

mundial através da internet. 2006. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/Hipermedia.ppt>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

ROSEN, L.; SEARS D. C.; WEIL, M. Session VII: Computerphobia. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 1987. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/content/d713q875x5715123/>>. Acesso em: 13 maio 2010.

SABBATINI, R. M. E. *Medo de computador*. 1996. Disponível em: <<http://www.sabbatini.com/renato/correio/corr9614.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2009.

STEIN, M. (Org). *Yv'y Poty, Yva'á – flores e frutos da terra: Mbyá mborai nhendú – cantos e danças tradicionais Mbyá-Guarani*. Porto Alegre: UFRGS; Iphan, 2009.

TAGNIN, F. *Computação 1 a 1: o desafio de guiar os nativos digitais*. 18 jul. 2008. Disponível em: <http://blogs.intel.com/educacaodigital/2008/07/computacao_1_a_1_o_desafio_de_guiar_os_nativos_digitais.php>. Acesso em: 25 jan. 2009.

TAROUCO, L. M. *O aluno virtual 2010*. Porto Alegre: UFRGS/Cinted, 2010. Disponível em: <<http://moodle.cinted.ufrgs.br/moodle/file.php/172/alunovirtual2010.pdf>>. Acesso em 15 out. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação a Distância. *Música*. 2009a. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sead/cursos/graduacao/musica>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

_____. *Sobre as capacitações*. 2009b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/capacitacoes/capacitacoes-sead/copy_of_sobre-capacitacoes>. Acesso em: 13 mar. 2010.

Recebido em
15/11/2011

Aprovado em
10/02/2012

A autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo sobre os fatores de influência

THE GUITAR STUDENTS AUTONOMY IN A UNDERGRADUATE DISTANCE LEARNING MUSIC COURSE: A CASE STUDY ON THE INFLUENCE FACTORS

BRUNO WESTERMANN Faculdade Evangélica de Salvador (Facesa) ▶ brwestermann@gmail.com

resumo

Este estudo qualitativo investiga os fatores que influenciam a presença ou ausência de um comportamento autônomo no estudo de violão, em alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – modalidade a distância. Utilizando o desenho metodológico do estudo de caso, foram coletados dados de quatro alunos que, quando do início desse curso, eram iniciantes no instrumento. Esses dados foram coletados sob o ponto de vista dos próprios alunos, dos tutores que trabalham com estes alunos e do próprio pesquisador, a fim de garantir a confiabilidade dos resultados. A fundamentação teórica diz respeito aos autores que discutem o conceito de autonomia, seja na educação, educação musical ou educação a distância. Os resultados apresentados apontam para a capacidade de reflexão sobre a própria produção enquanto aluno de violão, como sendo o principal fator que influencia a autonomia desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância, educação musical a distância, ensino de violão

abstract

This qualitative study investigates the factors that influence the presence or absence of an autonomous behavior when studying guitar, with music students of Federal University of Rio Grande do Sul's music course, offered thru distance education. Using the methodological design of case study, were collected data on four beginners students in the instrument when the course started. These data were collected from different points of view: from the students themselves, the tutors who work with these students and the researcher, in order to ensure reliability of results.

The theoretical concerns authors that discuss the issue of autonomy, whether in Education, Music Education or the Distance Education. The results suggest the capacity for reflection on its own production as a student of guitar as the main factor that influences autonomy of these students.

KEYWORDS: distance education, musical distance education, guitar teaching

introdução

A investigação aqui relatada, realizada como pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (Ufba) e orientada pela Prof^a Dr^a Cristina Tourinho, teve sua origem na nossa experiência como tutor do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – modalidade a distância, vinculado ao programa Pró-Licenciaturas do Ministério da Educação do Brasil. Ao longo dos anos atuando nessa função, foi possível vivenciar o trabalho em educação musical a distância sob diferentes perspectivas. Da produção de materiais didáticos e aulas a distância ao atendimento presencial aos alunos, as situações enfrentadas eram tanto desafiadoras quanto ricas em possibilidades de crescimento profissional e pessoal para todos os envolvidos. E foi essa riqueza, que também dizia respeito às possibilidades de investigação acadêmica, que possibilitou a realização do presente trabalho.

Do ponto de vista da produção de materiais didáticos, a proposta de trabalho da interdisciplina¹ Seminário Integrador – Violão, na qual está inserida esta pesquisa, era planejar aulas a distância que orientassem o estudo autônomo do aluno, através da liberdade de escolha sobre os muitos aspectos que compõem o estudo do instrumento, de acordo com o perfil do estudante e de suas aspirações profissionais enquanto professor de música. No estudo do instrumento, os alunos foram sempre estimulados e orientados a terem papel ativo e alta responsabilidade sobre a própria aprendizagem, desde a organização dos estudos em termos de tempo e espaço, até a decisão sobre o que estudar e que nível de dificuldade alcançar no semestre. A pretensão sempre foi de que os materiais didáticos autoexplicativos disponibilizados, juntamente com os atendimentos presenciais e a distância realizados pelos tutores, fossem suficientes para que o aluno pudesse realizar o estudo do instrumento. Vale ressaltar que o início dessa proposta de ensino de violão a distância ocorreu antes do começo das aulas do curso em questão.

A partir do momento em que as aulas do curso iniciaram, foi constatado que grande parte dos alunos não conseguia lidar com uma proposta de ensino com essas características. Por esse motivo, nos primeiros semestres do curso, observou-se uma defasagem entre o desenvolvimento planejado e aquele apresentado pelos alunos de instrumento. Foi possível observar também uma situação de sobrecarga dos tutores presenciais, que trabalhavam com os alunos nos polos diariamente, pois estes tiveram a incumbência de supervisionar e orientar os estudos, cobrando a leitura dos materiais, a realização das tarefas e, inclusive, ministrando aulas presenciais no polo sobre os conteúdos disponibilizados na plataforma de ensino. Some-se a isso o fato de muitos alunos não estarem familiarizados com o uso de computadores e da internet.

A partir desse diagnóstico, visando a compreensão desses problemas e a busca por estratégias para sua solução, surgiu esta pesquisa. A situação relatada anteriormente passou a ser vista e analisada sob a ótica de diferentes referenciais teóricos ligados às áreas de educação, educação musical, educação a distância e educação musical a distância. Durante a revisão de bibliografia, foi possível perceber que um conceito bastante discutido (especialmente na bibliografia específica de educação a distância) é a autonomia do aluno. Muitos dos autores pesquisados apontam para essa habilidade como sendo necessária nessa modalidade de

1. O termo “interdisciplina” refere-se aos componentes curriculares desse curso. Esses componentes são assim chamados em virtude de serem concebidos e desenvolvidos de forma que se relacionem uns com os outros.

ensino, justamente pela ausência física e temporal de um professor nos momentos de ensino e aprendizagem.

Outro ponto referente à bibliografia é a necessidade de desenvolvimento de propostas de pesquisa voltadas para os alunos que frequentam cursos na modalidade a distância, a fim de identificar suas características sociais, econômicas e culturais. Através da investigação do perfil desses alunos, juntamente com o desenvolvimento de estratégias e metodologias específicas para essa modalidade, acreditamos estar criando condições para que se possa “ensinar a aprender”, condições para que seja formado o “aprendente autônomo” (Belloni, 2008, p. 46).

A partir da problematização de uma situação prática, oriunda da atuação profissional, e baseada em um referencial teórico diverso, chegamos à questão a ser respondida por esta investigação: quais são os fatores que influenciam a presença ou ausência de um comportamento autônomo em estudantes de violão do curso de Licenciatura em Música – modalidade a distância da UFRGS? O caminho percorrido durante esse trabalho até que se chegasse à sua resposta será aqui descrito, com ênfase nos resultados obtidos.

contextua- lização

Visando uma melhor compreensão do contexto no qual está inserido o problema desta pesquisa, consideramos importante descrever alguns pontos da estrutura do curso em questão. Assim serão descritas aqui algumas atividades que dizem respeito ao corpo docente, atuação dos tutores e atendimento aos alunos de instrumento.

A estrutura docente é formada por professores atuantes nas diferentes IES parceiras da UFRGS no oferecimento desse curso. Cada professor atua na área de conhecimento em que é especialista, podendo assinar sozinho a interdisciplina ou dividir com outros professores essa responsabilidade (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007). Cabe a esses professores a elaboração de todos os itens que compõem uma disciplina de graduação: ementa, objetivos, cronograma, criação das aulas a distância, seleção e criação de materiais didáticos e propostas de avaliação. As aulas a distância ocorrem através de unidades de estudo disponibilizadas semanalmente na plataforma de ensino, através da internet. Essas unidades possuem textos explicativos, vídeos ilustrativos, videoaulas e quaisquer outros materiais necessários, de acordo com a natureza do assunto abordado.

A função comum dos tutores nesse curso é a de “facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades relacionadas ao curso de Licenciatura em Música” (Menezes; Nunes, 2009). Entretanto, em sua estrutura o curso prevê diferentes tipos de tutores, que compartilham da função acima descrita, mas possuem também atribuições específicas a partir de sua atuação.

O trabalho dos tutores na universidade é auxiliar os professores nas suas atividades de produção, dar suporte aos tutores presenciais e atender os alunos a distância, quando necessário. É um profissional capacitado na área da interdisciplina em que atua. Já o tutor itinerante é o profissional que não reside na cidade do polo, mas o visita com frequência para o atendimento dos alunos. De uma forma geral, o tutor itinerante é especialista em alguma das interdisciplinas do curso e viaja até os polos que não possuem alguém capacitado para tal.

Os tutores residentes são aqueles que moram nas cidades onde o curso ocorre e cabe a eles o atendimento presencial e diário aos alunos. Eles têm a responsabilidade de auxiliar

o estudante no seu dia a dia, tirar suas dúvidas, supervisionar a realização das atividades e também entrar em contato com os professores e a coordenação do curso, quando necessário (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007). Apesar de ser uma das responsabilidades do tutor estar a par do que vem sendo trabalhado em cada uma das interdisciplinas, para que possa auxiliar os alunos, inicialmente não era sua função dar aula sobre o conteúdo proposto, pois as aulas já estavam disponibilizadas através das unidades de estudo. Como já descrito antes, foi justamente essa função acumulada pelos tutores que inspirou o problema desta pesquisa.

A fundamentação teórica deste trabalho, no que diz respeito à compreensão do conceito de autonomia, foi embasada em documentos referentes ao próprio curso estudado e sua proposta de ensino, e em trabalhos nas áreas de educação, educação musical, educação a distância e educação musical a distância. Estes referenciais serão descritos a seguir.

fundamen- tação teórica

A autonomia nessa proposta de ensino

Para compreender como a proposta desse curso entende o conceito de autonomia, foram utilizadas duas referências: o livro intitulado *Teoria pedagógica do CAEF* (Rangel et al, 2005), que descreve a fundamentação do centro de pesquisa que deu origem a essa proposta de ensino; e o projeto político-pedagógico (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [s.d.]) do curso em questão.

No livro referido, o conceito de autonomia é colocado como um dos objetivos a serem atingidos para a construção da identidade do indivíduo, estando ligado ao desenvolvimento cognitivo e às relações sociais. Segundo Rangel et al. (2005), todas as ações que envolvem a necessidade de identificar-se com os membros do meio onde vive e, ao mesmo tempo, diferenciar-se dele (fazer-se único) fazem com que o sujeito desenvolva sua autonomia.

No projeto político-pedagógico (PPP) do curso não existe nenhuma definição de autonomia colocada dessa forma. Entretanto, o documento traz algumas orientações quanto à responsabilidade dos alunos no processo de estudos que nos dão pistas para entender o que o curso compreende sobre esse conceito. Em um ponto do texto, orienta-se que o aluno “mantenha a autodisciplina, pois com a liberdade e a flexibilidade do ambiente virtual, vem a responsabilidade pela própria aprendizagem” (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [s.d.], p. 7). Consideramos que, nesse caso, a responsabilidade sobre a própria aprendizagem diz respeito diretamente com a autonomia.

A autonomia na literatura de educação e educação a distância

A partir da revisão de trabalhos nas áreas de educação e educação a distância, utilizamos quatro autores como referência principal para a formulação deste trabalho. Paulo Freire (1996, p. 61) coloca que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. Para ele, a autonomia se desenvolve através do exercício da liberdade com responsabilidade. Assim, a atividade de professor não envolve, de forma alguma, a imposição autoritária de gostos, crenças ou maneiras de agir, pois é através do exercício da liberdade que o aluno forma seu caráter, sua identidade. Entretanto, essa liberdade não é total, e também é papel do professor indicar quais são os seus

limites dentro das restrições éticas e morais da nossa sociedade. Cabe ao educador orientar o aluno a fazer uso responsável dessa liberdade. Em um processo educacional, educar para o desenvolvimento da autonomia significa estimular nos alunos a capacidade de decidir, de escolher seus objetivos, suas formas de estudo e de construir relações entre aquilo que já sabem com o conteúdo novo.

Moore e Kearsley (2007), autores específicos da área de educação a distância, colocam a autonomia como a capacidade do estudante de tomar decisões e ser ativo em seu processo de aprendizagem, através do desenvolvimento de planos de estudos individuais, da busca por recursos para o seu estudo e da capacidade de identificar e decidir o quanto aquilo que desenvolveu foi satisfatório ou não. Os autores colocam a estrutura do curso a distância como um fator importante para a questão da autonomia, pois é ela que pode tanto definir o grau de autonomia que é permitido aos alunos quanto a própria estrutura pode ser definida de acordo com a autonomia apresentada por esses alunos (Moore; Kearsley, 2007).

Foram utilizados também como referência para esta pesquisa os trabalhos de Otto Peters. Podemos dizer que no modelo de aluno autônomo de Peters, o professor deixa a função de apresentar de forma expositiva os conteúdos que supostamente são de interesse do aluno. Os professores aqui funcionam como "orientadores pessoais e individuais, facilitadores" (Peters, 2009, p. 79), aos quais cabe discutir, negociar e planejar com os alunos os objetivos e conteúdos propostos pelo próprio estudante (Peters, 2009).

Autonomia na literatura de educação musical

Dentre os trabalhos desenvolvidos no Brasil em educação musical, a tese de Henderson Filho (2007), sobre formação de professores de música por meio da educação musical a distância, traz uma discussão importante, que se refere à diferença que existe entre autoaprendizagem e autonomia. Na bibliografia de educação musical consultada, foram encontrados dois estudos que abordavam o conceito de autoaprendizagem, comumente usado como sinônimo de autonomia. Entretanto, nesses mesmos dois estudos (Corrêa, 2000; Gohn, 2003), autoaprendizagem diz respeito a contextos não formais de aprendizagem, onde o aluno se coloca como aprendiz e tem liberdade total de decisão sobre sua aprendizagem. Ao trabalharmos no ensino formal, onde o aluno está inserido em uma proposta pedagógica que possui estrutura previamente definida, este não tem liberdade total sobre sua aprendizagem. O aluno autônomo, nesse caso, possui maior liberdade e responsabilidade sobre seu estudo, mas isso não significa que não existam limitações colocadas pelo contexto da educação formal (Henderson Filho, 2007).

Acreditamos que essa compreensão de autonomia aplica-se de forma mais adequada ao contexto aqui estudado, onde os alunos têm a possibilidade de tomar diversas decisões sobre seu estudo, repertório a ser tocado e avaliação, mas essas escolhas são feitas dentro de um programa predeterminado e devidamente construído pelos professores do curso.

A reflexão como caminho para a autonomia

Schön (2000) foi considerado um autor importante para esta pesquisa, no que se refere à reflexão. O conceito é abordado sob o ponto de vista da formação do profissional reflexivo, que consegue problematizar a própria prática e achar soluções para os problemas. A reflexão sobre as próprias ações e a tomada de decisões sobre o próprio aprendizado só é possível

quando o aluno consegue identificar em si mesmo dificuldades, limitações e habilidades (Schön, 2000). Consideramos essa capacidade de reflexão como essencial para que se desenvolva a capacidade de autonomia. Schön, além disso, coloca que o estímulo e a orientação à autocrítica e à autoavaliação também fazem parte do papel do professor.

Mesmo trabalhando esse conceito aplicado a outros contextos de ensino, a maneira como Schön descreve o trabalho do professor com seus alunos se assemelha com o modelo ideal de atendimento do curso a distância da UFRGS. O professor observado por Schön dá orientações iniciais aos seus alunos e, no restante do semestre, vai atendendo individualmente a cada um deles, fazendo apenas observações relativas ao trabalho que os alunos desenvolvem sozinhos.

Nos encontros com o professor, este ajuda os alunos a identificarem problemas existentes nos projetos de trabalho e, juntos, buscam soluções (Schön, 2000, p. 53). O professor estimula os alunos a refletirem, orienta essa reflexão tanto para que consigam resolver problemas quanto para que saibam como devem expressar esses problemas de forma que sejam compreensíveis para o professor.

A identificação dos fatores que influenciam comportamentos autônomos dos alunos de violão do curso aqui estudado foi embasada tanto nas proposições de Schön quanto em sua metodologia de trabalho. Consideramos que orientar o exercício da liberdade com responsabilidade e o estímulo à tomada de decisão, como escreve Freire (1996), está diretamente relacionado com a postura do professor sugerida por Schön (2000), de orientar para a reflexão sobre os problemas apresentados e as soluções possíveis. O limite dessa liberdade, nesse caso, está relacionado com o fato de o aluno estar inserido dentro de um contexto formal de aprendizagem, com um currículo preestabelecido.

Estimular essa gama de habilidades pode ser o caminho para que um aluno seja considerado autônomo em nossa realidade de ensino de instrumento à distância: um aluno reflexivo, capaz de identificar problemas, discutir soluções e, aí sim, ter desenvolvida a capacidade de decidir, de escolher e de agir sobre seu próprio estudo e aprendizagem.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi o estudo de caso, por adequar-se ao caráter descritivo proposto. O seu universo foram alunos de violão do curso estudado, de dois polos do interior da Bahia, iniciantes no instrumento quando o curso começou. A escolha por alunos iniciantes no instrumento se deu a partir de uma hipótese levantada de que o conhecimento prévio no instrumento poderia influenciar no comportamento do aluno em relação à sua autonomia no estudo.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: (a) questionários de sondagem, respondidos pelos alunos e pelos tutores presenciais, sobre os alunos; (b) gravações de vídeo de tutorias ministradas por nós e pelos tutores de polo; (c) entrevista realizadas com os alunos, adotadas com o objetivo de complementar e aprofundar as informações já obtidas anteriormente, especialmente no que tange à compreensão dos alunos sobre a modalidade de ensino e suas responsabilidades dentro disso.

A partir da análise de todos os dados e de sua triangulação, foi selecionada uma amostra final de quatro alunos. Os critérios para a seleção dessa amostra foram a adequação ao perfil desejado para a pesquisa, a participação em todas as etapas de coleta de dados e a relevância

metodologia

dos dados obtidos em relação aos objetivos da pesquisa. A partir disso, foram elaboradas narrativas individuais sobre cada um dos alunos da amostra. A partir dessa narrativa, chegou-se à conclusão do trabalho.

resposta da pergunta de pesquisa

Antes de responder à pergunta, é importante fazer uma ponderação. Após a realização desta pesquisa, identificamos que essa resposta não deve ser dada considerando os fatores de forma isolada, mas, sim, através da combinação entre eles. Há comportamentos que aparecem tanto em alunos com perfil mais autônomo quanto naqueles com perfil menos autônomo. Assim, podemos dizer que os fatores aqui apresentados não são determinantes, mas influenciam no comportamento autônomo.

Na amostra estudada, dois alunos apresentaram comportamentos mais autônomos e o principal fator de influência foi a capacidade de reflexão sobre a própria produção. Essa habilidade apresentada pelos alunos se deu, principalmente, em ações como a avaliação, a percepção e identificação de problemas existentes na própria execução, na formulação de estratégias para a solução desses problemas e na verificação da eficácia dessas estratégias. Entretanto, não foi pelo fato de terem ocorrido de forma espontânea, supostamente sem auxílio de nenhum fator externo, que as reflexões apresentadas por esses alunos foram consideradas influentes para a autonomia. Ao contrário, na maioria das vezes, elas ocorreram a partir de estímulos oriundos da interação com tutores e colegas nos momentos de tutoria.

As reflexões dos alunos, quando ocorreram a partir das observações feitas pelo tutor, foram estimuladas através da identificação e correção de erros, proposição de estratégias para a solução de problemas ou reflexão sobre as mesmas.

É possível inferir que, nos momentos de tutoria em que os alunos pesquisados aparentaram identificar um problema ou criar suas estratégias sozinhos, ocorria uma reflexão, a partir de conceitos preestabelecidos, do que é “tocar bem” determinado trecho ou quais estratégias costumam funcionar para problemas daquele tipo. Essa capacidade de conseguir comparar-se com um modelo preestabelecido e de identificar as implicações posteriores de suas decisões é o que compreendemos como um comportamento que gera autonomia.

Houve situações em que esse processo de reflexão ocorreu apenas através da observação ao tutor ou aos colegas, principalmente nas aulas em grupo. Por compreender a reflexão sobre si mesmo dessa maneira, como algo que não ocorre de forma isolada, mas que diz respeito ao indivíduo em relação ao seu contexto, consideramos essa capacidade como algo que tem influência no comportamento autônomo.

A percepção sobre si como estudante de instrumento foi um fator diretamente relacionado à reflexão, aspecto influente para a autonomia. Com base na bibliografia e no que foi observado nos alunos, é possível afirmar que, em um processo educacional, um estudante que nunca teve papel ativo na própria educação não teve espaço para desenvolver sua identidade de aluno. Se os seus objetivos e as formas de alcançá-los foram sempre ditados pelo professor, provavelmente a percepção sobre si próprio como estudante foi pouco desenvolvida. Por isso, mesmo com modelos à sua volta, esse aluno terá dificuldade de autoavaliação, de ver em si problemas e elaborar estratégias para resolvê-los. A partir da concepção adotada neste trabalho, esse aluno será prejudicado no que se refere à reflexão e, conseqüentemente, na sua autonomia.

O *conhecimento musical prévio* foi considerado um fator influente, mas não determinante, pois dos alunos que apresentaram perfil mais autônomo, um possuía conhecimento prévio e o outro, não. Há uma diferença de aproveitamento entre os alunos, pelas suas experiências prévias, mas isso não possui uma relação direta com seu comportamento autônomo. Em alguns casos, inclusive, o conhecimento musical prévio foi notadamente negativo, pois os alunos apresentaram resistência a comentários externos sobre sua execução.

A *predisposição/motivação dos alunos em relação ao seu estudo* foi um fator influente para o comportamento autônomo do estudante, quando relacionado à reflexão. Em uma das alunas que formaram a amostra final desta pesquisa foi possível observar características de reflexão e de percepção sobre o próprio estudo de violão bem desenvolvidas, mas esta declarou abertamente que sua frequência de estudo no instrumento é bastante baixa. A explicação dessa situação pode ser dada a partir da motivação.

Outro fator influente observado foi a *capacidade de expressão*. Observamos na amostra final que o aluno que apresentou problemas mais graves para comunicar seus problemas e formular perguntas foi justamente aquele que demonstrou um comportamento menos autônomo. Assim, é possível considerar o problema de expressão como um fator influente também, devido ao fato de aparecer de forma mais acentuada em quem apresentou menor autonomia.

Consideramos a *compreensão do conteúdo e da função das unidades de estudo* como fator diretamente relacionado à questão dos modelos. É notório que todos os alunos pesquisados compreendem que devem assistir aos vídeos ilustrativos dos materiais de violão, mas não conseguem considerar aquilo como um modelo a ser seguido. No que se refere ao modelo de estratégia de estudos, talvez seja necessária uma revisão do conteúdo das unidades de estudo, para que possa ser verificado se devem servir como modelos aos alunos.

Na análise das situações apresentadas pelos alunos nesta pesquisa, consideramos que a *interferência do tutor residente* no atendimento presencial é um fator determinante para o desenvolvimento da autonomia. Também embasa esta análise o fato observado de que os alunos considerados menos autônomos foram aqueles que apresentaram diferenças de comportamento entre uma tutoria e outra.

Sobre a *compreensão da função do tutor no processo de estudo de instrumento*, todos os alunos declararam entender que o tutor é um profissional que está à disposição mais para tirar dúvidas e auxiliar na realização das tarefas do que para explicar um conteúdo ou dar aulas propriamente ditas. Entretanto, na prática, o que se viu foi que os alunos necessitam que o tutor realize um trabalho “mais de professor”, nas palavras dos próprios alunos. Assim, a hipótese de que a compreensão da função do tutor influencia na autonomia não foi comprovada aqui. O que influenciaria, nesse caso, seria a colocação em prática dessa compreensão, no sentido de que realmente os alunos utilizem o tutor como auxiliar e não como objeto central de sua aprendizagem.

O *estudo em grupo* não foi um fator observado como tendo influência direta no comportamento autônomo dos alunos, visto que todos os que foram observados em momentos de tutoria coletiva não mostraram problemas de interação com os colegas. Entretanto, conforme já citado anteriormente, a interação entre os colegas é fator importante, a partir do momento em que estes se tornam modelos e estímulos para a reflexão.

considerações finais

A principal intenção desta pesquisa foi identificar fatos novos dentro do contexto da educação musical a distância, com foco no ensino de violão. Os fatos novos aqui identificados foram os fatores que influenciam o comportamento autônomo nos quatro alunos pesquisados. Entretanto, é importante frisarmos que a amostra desta pesquisa é pequena, justamente por quisermos fazer um estudo aprofundado nas características dos alunos, e por isso não deve ser generalizada. Assim, acreditamos que essa investigação pode servir como ponto de partida para outras de natureza diversa, onde mais alunos sejam pesquisados e as hipóteses que formam a conclusão deste trabalho sejam comprovadas ou não.

A partir dos dados apresentados nesta pesquisa, é possível deslocarmos o foco, do aluno para a proposta de ensino, e trabalharmos para que esta se torne mais afinada às características de estudantes de cursos a distância. Nesse caso, enquanto esta pesquisa era realizada, muitas de suas conclusões tornaram-se ações práticas com o intuito de aproximar as estratégias de ensino de violão do curso estudado às características do aluno.² Pela própria observação da prática, podemos considerar que essas ações foram efetivas, mas ainda são necessários mais estudos para que sua eficácia possa ser comprovada de forma científica.

Pretendemos que os resultados sirvam como ponto de partida para uma reflexão sobre as alterações necessárias nas estratégias de ensino adotadas, visando adequar os objetivos dessas estratégias aos perfis de alunos identificados e estimular comportamentos autônomos no estudo de violão. Novas propostas de ensino de violão a distância podem também utilizar os resultados desta pesquisa para tornar mais claros os aspectos que envolvem a autonomia do aluno.

Coerentemente com os resultados aqui apresentados, gostaríamos de colocar que este trabalho é a reflexão sobre uma prática de ensino, para que esta pudesse ser mais bem compreendida e aprimorada. Assim, tão importante quanto servir de base para a realização de outras pesquisas científicas, desejamos que este trabalho seja útil para professores e tutores que atuam na área de educação musical a distância. Esperamos que seja um estímulo à reflexão sobre a prática docente e sobre o comportamento dos alunos dessa modalidade de ensino.

2. No decorrer desta pesquisa, participávamos como membro da equipe de desenvolvimento dos materiais instrucionais de violão desse curso. Por isso, muitas das evidências apontadas aqui se transformaram em ações práticas, no que diz respeito à adequação dos materiais ao perfil dos estudantes.

referências

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

CORRÊA, Marcos K. *Violão sem professor: um estudo sobre processos auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FREIRE, P. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, D. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2003.

HENDERSON FILHO, J. R. *A formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MENEZES, C. de G.; NUNES, H. S. N. Primeiras considerações sobre o perfil e o papel do tutor no Programa Pró-Licenciatura Música d. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, out. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13736/7755>> Acesso em: 31 out. 2010.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007.

PETERS, O. *Educação a distância em transição: tendências e desafios*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

RANGEL, A. et al. *Teoria pedagógica do Centro de Artes e Educação Física da UFRGS: fundamentos do método empregado para a rede de formação continuada de professores*. Porto Alegre: Centro de Artes e Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Curso de Licenciatura em Música a distância: manual do aluno*. Porto Alegre, 2007.

_____. *Projeto político-pedagógico do curso*. Curso de Licenciatura em Música Programa Pró-Licenciatura Fase II – Modalidade a Distância, [s.d].

Recebido em
29/04/2012

Aprovado em
03/06/2012

A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música

THE SELF-DETERMINATION THEORY AND THE INFLUENCES OF BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS IN THE MOTIVATION OF MUSIC TEACHERS

FRANCINE KEMMER CERNEV Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ francine@cernev.com.br

LIANE HENTSCHE Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ liane.hentschke@portoweb.com.br

resumo

Este estudo relata as percepções psicológicas dos professores de música no contexto da educação básica à luz da teoria da autodeterminação. Uma das mais importantes proposições dos criadores e pesquisadores desse referencial teórico incide sobre como os fatores ambientais podem facilitar ou prejudicar o sentimento de autodeterminação, além de contribuir para qualidade do desempenho e a sensação de bem-estar pessoal. Segundo a teoria da autodeterminação, três necessidades psicológicas básicas precisam ser satisfeitas: as necessidades de autonomia, competência e pertencimento. Seus proponentes consideram a teoria da autodeterminação uma abordagem dialética em que, para as pessoas satisfazerem suas necessidades psicológicas básicas, necessitam de suporte e apoio do ambiente. O método utilizado foi um *survey* interseccional com o intuito de identificar as percepções psicológicas e suas correlações entre as diversas variáveis do estudo. Os resultados da análise descritiva dos itens da escala revelaram que o contexto social pode auxiliar ou prejudicar essa tendência natural psicológica, incidindo sobre suas percepções, comportamentos e, conseqüentemente, sua motivação.

PALAVRAS-CHAVE: motivação dos professores, necessidades psicológicas básicas, teoria da autodeterminação

abstract

This study reports the psychological perceptions of music teachers in the context of basic education from the perspective of self-determination theory. One of the most important propositions of the creators and researchers of this theoretical framework focuses on how environmental factors can facilitate or harm the feeling of self-determination, and contributes to quality performance and sense of well-being. According to self-determination theory, three basic psychological needs have to be satisfied: the needs for autonomy, competence and relatedness. Proponents consider the self-determination theory a dialectical approach, that for people satisfy their basic psychological needs, they need support and assistance of the environment. The method used was an intersectional survey in order to identify the psychological needs and their correlations between the variables of the study. The results of descriptive analysis from the items of the scale revealed that the social context may help or harm this natural psychological, focusing on their perceptions, behaviors and consequently their motivation.

KEYWORDS: motivation of teachers, basic psychological needs, self-determination theory

introdução

A motivação tem sido tema de muitos debates por ser considerada como um fator que dá sentido e direção ao comportamento humano. O estudo da motivação através da perspectiva social cognitiva aponta para a necessidade de se considerar não somente a motivação em sua quantidade, mas também na sua qualidade. Nas práticas musicais escolares, a motivação tem se tornado imprescindível independentemente dos objetivos a que a atividade se destina. Uma das teorias que auxiliam a compreensão da qualidade da motivação é a teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 2008a, 2008b). Essa teoria faz uma distinção importante sobre os diferentes perfis motivacionais que podem levar os professores a terem atitudes autônomas ou controladoras em sala de aula. Assim, a teoria da autodeterminação não se concentra apenas na quantidade de motivação que os professores possuem para o exercício profissional, mas também na qualidade do trabalho desenvolvido, podendo auxiliar, no caso específico deste estudo, os professores de música a compreenderem sua atuação no contexto escolar.

A teoria da autodeterminação é apresentada como um modelo que investiga as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento de todos os indivíduos e as construções sociais geradas pelo ambiente (Ryan; Deci, 2000a). De acordo com Deci e Ryan (2000), as pessoas podem experimentar diferentes tipos de necessidades, tais como as necessidades fisiológicas (como sede e fome), as necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento) e as necessidades sociais (como realização, poder e intimidade).

Os autores proponentes da teoria da autodeterminação argumentam que as necessidades psicológicas básicas existem na natureza humana e, portanto, são inatas a todas as pessoas. As necessidades sociais não são inatas, elas surgem a partir de experiências pessoais e únicas, variando consideravelmente de um indivíduo para outro. As necessidades sociais dependem do tipo de interação com o ambiente social que cada indivíduo estabelece com seu *self*.¹

A teoria da autodeterminação investiga as necessidades psicológicas básicas dos indivíduos numa abordagem dialética, onde a satisfação destas está diretamente associada ao suporte e apoio do ambiente. Apresentada como uma macroteoria da motivação, a teoria da autodeterminação contempla um conjunto formado por cinco subteorias² que, de modo coordenado, interagem, se complementam e se relacionam entre si. Uma das principais subteorias propostas pela macroteoria é a denominada de “teoria das necessidades psicológicas básicas” (*basic psychological needs theory*). Essa subteoria explica que as pessoas possuem necessidades inatas que, quando satisfeitas, são percebidas como uma condição necessária à sua vida ou essencial ao seu bem-estar (Reeve, 2006).

teoria da autodeterminação

1. O *self* é um caracterizado por um autoconceito que energiza e direciona o comportamento, podendo ser imposto pela própria pessoa ou conseguido por meio da realização de escolhas (Reeve, 2006, p. 167). O autoconceito identifica-se pelas representações mentais que os indivíduos fazem de si mesmo (Reeve, 2006, p. 169).

2. A teoria da autodeterminação é considerada uma macroteoria da motivação composta por cinco subteorias: a teoria das necessidades psicológicas básicas, a teoria da avaliação cognitiva, a teoria da integração organísmica, a teoria da orientação de causalidade e a teoria das metas motivacionais (Cernev, 2011).

Segundo a teoria das necessidades psicológicas básicas, professores que se sentem aceitos em seu ambiente de trabalho despertam prazer, interesse e possuem maior envolvimento profissional. Reeve (2006) explica que, quando uma atividade diz respeito à necessidade psicológica, ela desperta interesse no indivíduo e, quando a atividade satisfaz essa necessidade psicológica, ela gera prazer com sua realização.

A necessidade de *autonomia*, proposta pela teoria das necessidades psicológicas básicas, é fundamental para que se compreenda a qualidade de um comportamento (Ryan; Deci, 2006). A autonomia refere-se ao desejo de poder reger o próprio comportamento, oportunizando um senso de independência nas escolhas. O comportamento é considerado autônomo quando os interesses, preferências e vontades guiam o processo de tomada de decisões sobre participar ou não de uma atividade em particular.

Como uma abordagem empírica para a motivação e personalidade, a teoria da autodeterminação está preocupada não só com a compreensão da natureza e as consequências da autonomia, mas também com o detalhamento de como se desenvolve a autonomia, bem como suas influências geradas por condições biológicas e sociais (Ryan; Deci, 2006). Segundo Reeve (2006), três qualidades experienciais operam juntas para definir a experiência subjetiva de autonomia: o *lócus de causalidade percebido*, a *volição* e a *escolha percebida*.

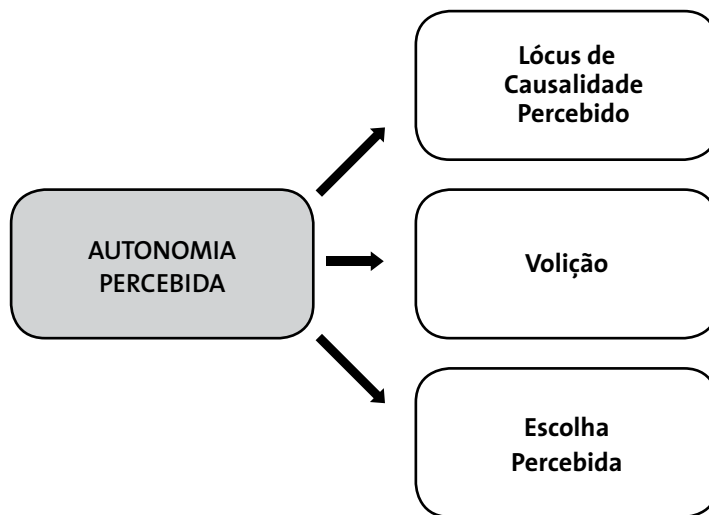


FIGURA 1

Síntese das qualidades subjetivas na experiência de autonomia.

O *lócus de causalidade percebido* é um aspecto essencial para a necessidade de autonomia, pois através dele é possível que uma pessoa perceba se possui controle sobre sua própria vida ou se outras pessoas a controlam. No meio acadêmico, o *lócus de causalidade percebido* refere-se à compreensão que o professor possui sobre sua fonte de motivação. Se o professor percebe que a fonte para seu comportamento vem de cunho pessoal (tais como interesse e valor), seu *lócus de causalidade percebido* é interno; se o professor admite que o comportamento é mediado principalmente por fatores do ambiente (como regras e salários), seu *lócus de causalidade percebido* é considerado externo (Reeve, 2004). Compreendendo como os professores percebem o *lócus de causalidade* é possível entender, por exemplo, se o professor de música se sente autônomo ou controlado ao desenvolver suas atividades musicais no contexto educacional.

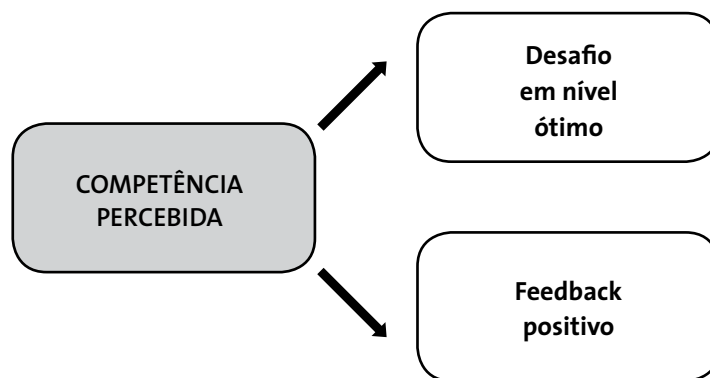
A *volição*³ refere-se à vontade que o professor tem de se engajar numa certa atividade, sem ser pressionado a fazê-lo (Reeve, 2004). Nesse sentido, a volição está relacionada ao sentimento de liberdade de escolha, sendo seu oposto a coação. Quando o professor se engaja numa atividade e ao mesmo tempo experimenta o sentimento de vontade e liberdade de fazê-la, a volição é elevada. Se o professor se engaja numa atividade sentindo-se pressionado ou coagido a participar, a volição é considerada mínima ou ausente. Quando o professor diz “faço isso pela minha própria vontade”, ele sente liberdade em sua ação; quando o professor diz “faço isso porque tenho de fazer”, ele sente pressão para praticar a ação (Reeve, 2006; Ryan; Koestner; Deci, 1991).

A *escolha percebida* refere-se àquele sentimento de escolha que o professor experimenta quando se encontra em ambientes que fornecem uma flexibilidade para tomada de decisão (Reeve, 2006). O oposto da escolha percebida é o sentimento e sensação de “obrigação”, em que, de maneira rígida e inflexível, o professor é obrigado a executar determinada ação. Entretanto, nem todo sentimento experimentado de escolha promove a necessidade psicológica de autonomia. Segundo Deci e Ryan (2000), o sentimento de escolha só será percebido quando a pessoa puder escolher suas próprias ações. Dessa forma, decidir entre duas opções não é suficiente para satisfazer a necessidade de autonomia.

Partindo dessa concepção, um professor de música que precisa escolher entre se apresentar em um evento ou em outro não experimenta o senso de autonomia em seus atos. Mas se esse mesmo professor puder escolher entre se apresentar ou não independentemente de um ou outro evento, ele pode sentir que o ambiente fornece flexibilidade para a tomada de decisão necessária ao sentimento de escolha percebida.

Assim como a autonomia, a *competência* é vista pela teoria da autodeterminação como uma necessidade psicológica básica a todo indivíduo. A competência refere-se à necessidade de ter um efeito sobre o ambiente para alcançar os resultados desejados. Para Reeve (2006), a necessidade de competência é refletida no desejo do indivíduo de poder exercitar suas capacidades, buscar dominar os *desafios em um nível ótimo* e obter um *feedback positivo*.

FIGURA 2
Síntese das características
subjativas na necessidade
de competência.



3. A psicologia educacional entende que o termo “volição” é utilizado para designar um processo cognitivo em que professores e alunos praticam uma atividade de acordo com sua própria vontade. Para essa área de conhecimento, ela é definida como uma das principais funções psicológicas humanas, juntamente com o afeto e os efeitos cognitivos (Deci; Ryan, 1985).

Desafios em nível ótimo, segundo Reeve (2006), são aqueles em que a pessoa é capaz de se envolver numa atividade cujo grau de dificuldade e complexidade encontra-se precisamente no nível de suas habilidades pessoais. O estudo experimental de Lens e Decruyenaere (1991) explica que para uma pessoa sentir-se competente, a tarefa deve situar-se num nível de dificuldade intermediária. Tarefas fáceis ou difíceis demais não fornecem oportunidade para a manifestação de competência, pois o sucesso encontrado em tarefas fáceis ou o sentimento de fracasso pela não concretização de uma tarefa difícil não são atribuídos ao senso de capacidade, necessários para sentir-se competente.

Já o *feedback* é caracterizado pelas informações fornecidas por um agente ambiental sobre aspectos de um desempenho ou entendimento. O *feedback* é considerado por Hattie e Timperley (2007) uma “consequência” a um determinado desempenho. Basicamente, existem dois tipos de *feedback*: o positivo e o negativo. Para estes autores, o primeiro refere-se à informação afirmativa sobre a competência, aumentando assim a percepção de competência de uma pessoa, e o segundo apresenta-se como uma forma de diminuição da percepção de competência.

Para Ryan e Weinstein (2009), os *feedbacks* e avaliações podem possuir diferentes significados funcionais e, portanto, diferentes efeitos sobre a motivação. Muitas vezes, um *feedback* negativo tende a desencorajar mais do que inspirar o indivíduo a ter maior esforço. Assim, segundo os teóricos da teoria da autodeterminação, fornecer um *feedback* é importante porque transmite diretamente o resultado de uma informação e, se positivo, satisfaz a necessidade de competência (Deci; Ryan, 2008a). Brophy (2004) atenta para os cuidados ao se fornecer um *feedback* em sala de aula, pois muitas vezes este pode ser ineficaz ou mesmo prejudicar o desenvolvimento de uma tarefa, podendo gerar uma diminuição do desempenho.

Complementando as necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência, os teóricos da teoria da autodeterminação propõem uma terceira necessidade psicológica como essencial ao indivíduo, a necessidade de pertencer, também traduzida por “estabelecer vínculo”, “necessidade de relacionamento” ou, ainda, “necessidade de pertencimento”. Essa necessidade refere-se ao desejo de se sentir valorizado e ligado a um determinado grupo (Deci; Ryan, 2000). Através de relacionamentos, os indivíduos recebem ajuda e desafios para realizar uma tarefa, apoio emocional em suas vidas diárias e companheirismo em atividades compartilhadas.

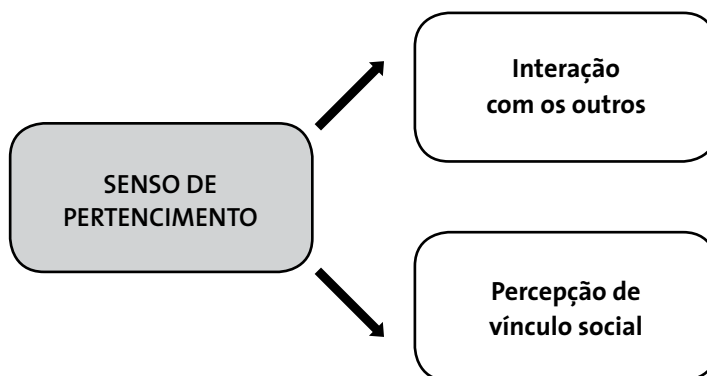
Segundo Reeve (2006), a necessidade de *pertencer* é um construto motivacional importante dentro da teoria da autodeterminação porque quando as relações interpessoais são propícias, os indivíduos apresentam melhores desempenhos, apresentam maior resistência ao estresse e relatam menores dificuldades psicológicas, produzindo respostas emocionais positivas. No contexto educacional, essas respostas emocionais geram a sensação de realização, em que professores e alunos compartilham melhores resultados frente aos desafios, autorregulações e interagem melhor nas estratégias de ensino e aprendizagem (Meyer; Turner, 2002).

A necessidade de pertencer envolve características básicas como a *interação com os outros* e a *percepção de vínculo social*. Segundo Reeve (2006), a *interação com os outros* é a primeira condição que envolve a necessidade de pertencer, pois é através dela que as pessoas se engajam em relacionamentos, afetos e preocupações mútuas. No contexto educacional, no primeiro contato com os alunos ou no início de um novo trabalho ou ano letivo, professores buscam interações capazes de proporcionar emoções positivas. Ao fazerem isso, têm a oportunidade de perceber sua necessidade psicológica básica de pertencimento com os demais. Embora a interação seja suficiente para a pessoa sentir envolvimento com os outros, a satisfação

da necessidade de pertencimento requer a percepção de um vínculo social entre os outros e também o *self*.

A caracterização da *percepção de vínculo social* ocorre quando alguém se sente integrado com outros indivíduos, quando percebe que as pessoas se preocupam com seu bem-estar ou há afeto de uns pelos outros. Segundo Reeve (2006), essa percepção ocorre quando as relações satisfazem um “*self* autêntico”, isto é, as pessoas sentem o vínculo social internalizado e reconhecido por si próprias como verdadeiro. Martin e Dowson (2009) argumentam que, analisando as interações e as percepções de vínculo social entre os sujeitos investigados (no caso desta pesquisa, os professores), é possível visualizar e entender como eles estabelecem suas ações em sala de aula.

FIGURA 3
*Síntese das características
básicas da necessidade de
pertencer.*



Segundo a teoria da autodeterminação, a proposição das três necessidades psicológicas (autonomia, competência e pertencimento) revela-se extremamente útil para que se compreenda como os diversos agentes sociais e ambientes interpessoais influenciam a motivação do indivíduo. Deci e Ryan (2008a) consideram que, com o conhecimento dessas necessidades, as pessoas serão capazes de prever os efeitos dos comportamentos sobre sua motivação, ajudando a explicar por que alguns comportamentos são eficazes para a melhora do bem-estar, enquanto outros, não. De acordo com a teoria das necessidades psicológicas básicas, quando o professor encontra um ambiente capaz de propiciar e contribuir na satisfação de suas necessidades psicológicas, ele experimenta um desenvolvimento saudável e emoções positivas em seu trabalho (Reeve, 2006).

método

O método utilizado foi o *survey* interseccional (Babbie, 1999; Cohen; Manion; Morrison, 2007). Os dados foram coletados através de um questionário de autorelado⁴. Para tanto, foi desenvolvida e validada uma escala específica de medida, intitulada de Escala de Motivação do Professor de Música (EMPM), baseada nos pressupostos previstos na teoria da autodeterminação, analisando as três necessidades psicológicas básicas dos professores em diferentes situações acadêmicas. A escala foi composta por duas partes distintas: a primeira parte constituída de aspectos sociodemográficos que permitiram caracterizar e descrever os professores que participaram do estudo, tais como sexo, idade, tempo de atuação docente, formação acadêmica, titulação, tipo de escola em que atua (privada ou pública) e localização geográfica. A segunda parte foi composta por 30 questões referentes às percepções, ações e atitudes do professor de música conforme descrito no referencial teórico adotado.

O questionário foi aplicado via internet a uma amostra de 162 professores de música que atuam na região Sul do Brasil. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007), a utilização da internet para a execução de pesquisas está cada vez mais comum na atualidade. O *survey* aplicado via internet se assemelha ao *survey* convencional, com algumas particularidades. Por ser aplicado na internet, ele pode ser em forma de *e-mail* para respostas diretamente no corpo do texto ou com questionário anexo; *e-mails* aos respondentes encaminhando-os a um endereço na *web* ou diretamente desenvolvido via *web site* de livre acesso a qualquer navegador. Aos professores que aceitaram voluntariamente em participar da pesquisa foi enviado um link individual e intransferível para acesso ao questionário em um *web site*. Esse *link*, gerado automaticamente através do *software* utilizado,⁵ facilitou o acompanhamento, pois apenas o professor convidado pôde responder o questionário (e apenas uma vez) garantindo assim a integridade da pesquisa.

A cada questão formulada, cinco informações independentes foram fornecidas através de uma escala de Likert, na qual o professor respondente deveria escolher uma das afirmações que melhor representasse suas ações e percepções. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007), as escalas de Likert, ou escalas somadas, requerem que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância conforme as declarações relativas à atitude que está sendo medida. Essas escalas podem ser medidas em intensidades diversas, sendo mais comuns as que utilizam graduações com números ímpares, geralmente cinco, sete ou nove pontos, contendo numa extremidade um ponto de total concordância e, na outra, um ponto de total discordância.

Dessa forma, para cada uma das questões da escala EMPM, como, por exemplo, a questão 16: "Tenho como ideal contribuir para o crescimento e reconhecimento da educação musical escolar" o professor respondente deveria optar por alguma das cinco informações da escala de Likert: 1) *Discordo totalmente* (significando que o professor não aplicava a questão afirmada); 2) *Discordo parcialmente* (o professor respondente aplicava a questão descrita na minoria das

4. Pesquisas de autorrelato (relato da percepção de seu próprio comportamento) foram utilizadas para traçar indicativos sobre as percepções dos professores de música, o que difere de observar se as manifestações descritas por eles realmente ocorrem em sua prática docente (Cernev, 2011).

5. A pesquisa utilizou um software pago, o SPHINX Survey. Tal escolha foi intencional pelo sistema fornecer suporte técnico em todas as etapas da pesquisa: desde a concepção do questionário até a importação dos resultados para outros formatos como Excel, SPSS, Word, entre outros.

vezes); 3) *Indeciso* (quando existiam dúvidas se a questão era aplicada na maioria ou minoria das vezes); 4) *Concordo parcialmente* (quando a questão era aplicada na maioria das vezes); e 5) *Concordo totalmente* (significando que o professor aplicava totalmente a questão afirmada).

Após a coleta dos dados, estes foram submetidos à análise estatística. Segundo Malhotra (2006), estatística é a ciência que define os processos necessários para coleta, apresentação e interpretação adequada a um conjunto de dados, sejam estes numéricos ou não. No caso do presente artigo, foi utilizada a estatística descritiva cujo objetivo foi o de sintetizar os dados relativos aos professores de música, o que permitiu uma visão global dos resultados apresentados e as variações desses valores de forma organizada e sintetizada.

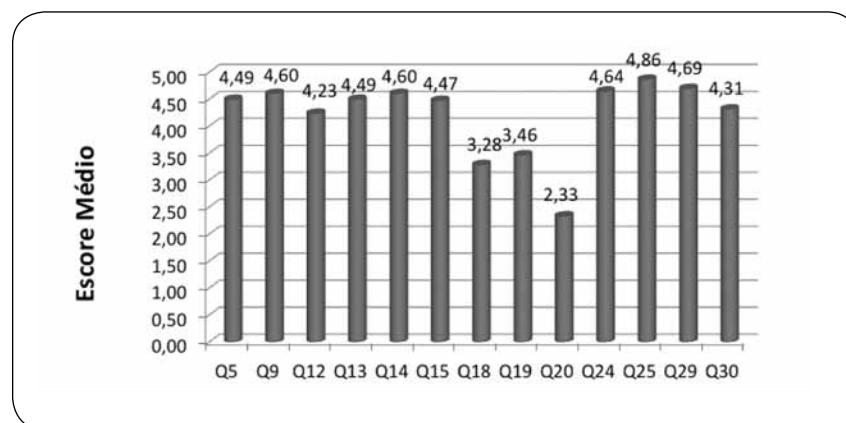
Dentre os 162 professores pesquisados, preencheram o questionário 98 participantes do sexo feminino (60,5% da amostra) e 64 participantes do sexo masculino (39,5% da amostra). Em relação ao tipo de instituição em que os profissionais atuavam, 53,1% desenvolviam suas atividades profissionais em instituições privadas, enquanto 46,9% estavam situados nas instituições públicas de ensino.

Das 23 questões validadas no questionário,⁶ 13 questões eram relativas à motivação autônoma para o ensino enquanto 10 questões se referiam à motivação controlada para o ensino. Sintetizando os resultados obtidos para as questões relativas à motivação autônoma, pode-se perceber que houve uma relativa estabilidade nas respostas na grande maioria das questões. De acordo com a escala de Likert de cinco pontos utilizada para esse instrumento, a proximidade das respostas no escore 4,00 significa que os professores respondentes concordavam parcialmente com as afirmativas propostas. Já a proximidade de respostas com o escore 5,00 da escala significa que os professores concordavam totalmente com as afirmativas propostas, conforme o gráfico a seguir:

análise e discussão dos dados

GRÁFICO 1

Escore médio nas questões da motivação autônoma.



6. A EMPM passou por um processo de verificação de sua validade e de confiabilidade da escala em situações acadêmicas específicas (Cernev, 2011; Cernev; Hentschke, 2010).

Analisando os escores médios das questões que compreendiam a motivação controlada, a maioria dos entrevistados discordaram das questões, apresentando escores entre 2,00 (“discordo parcialmente”) e 3,00 (“indeciso”). No entanto, a questão que apresentou o resultado entre os escores 4,00 e 5,00 da escala de Likert (Q27), apesar de um grande número de concordância, também se enquadrava numa afirmativas baseadas na motivação extrínseca, onde o professor faz uma atividade por achar ser uma obrigação, e não por se sentir autônomo e interessado internamente.

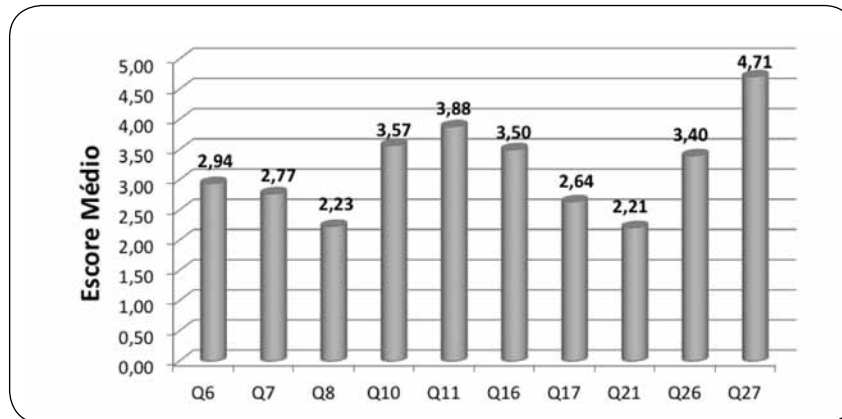


GRÁFICO 2

Escore médio nas questões da motivação controlada.

Através da análise descritiva, os resultados desta pesquisa mostraram uma tendência geral de os professores se sentirem autônomos para desenvolver as práticas musicais em sala de aula, independentemente do tipo de instituição em que atuam. Esse dado é positivo, pois professores autonomamente motivados buscam sempre melhorar seus conhecimentos e habilidades e não se deixam abater pelos insucessos (Bzuneck, 2004). Ao contrário, apresentam satisfação pessoal, experimentam um desenvolvimento saudável, emoções positivas (Reeve; Deci; Ryan, 2004) e realização profissional (Austin; Renwick; McPherson, 2006).

Os resultados apresentados neste estudo confirmam as proposições da teoria da autodeterminação, cuja observação positiva da autonomia tem relatado fortes indícios de satisfação pessoal. A questão 5 (“Ser professor de música permite que eu sinta satisfação pessoal”), a questão 25 (“Sinto-me realizado(a) quando vejo que meus alunos se envolvem em atividades musicais”) e a questão 30 (“Ministro aulas de música na escola porque é isso que escolhi para mim”) trouxeram um índice de concordância entre os professores de 93,3%, 99,4% e 86,4%, respectivamente.

Os resultados apresentados nessas questões retratam as qualidades experienciais da experiência subjetiva de autonomia proposta pela teoria da autodeterminação. Os altos índices de concordância obtidos nessas questões mostram que os professores possuem um lócus de causalidade percebido e volição, isto é, os professores de música percebem que são autores de seus próprios atos e engajam-se em dar aulas de música porque o desejam (e não porque se sentem pressionados externamente).

A teoria da autodeterminação tem relatado que um ambiente com apoio à autonomia (em relação ao ambiente favorável ao controle) tende a aumentar a motivação autônoma do professor.

Ryan e Deci (2000b) salientam a importância do contexto social para facilitar a satisfação das necessidades de autonomia, distinguindo entre dois tipos de ambiente que são susceptíveis de influência.

Segundo Deci e Ryan (2008b), alguns ambientes são favoráveis para os professores sentirem-se autônomos, relatando o sentimento de escolha sobre seu comportamento. Através da análise descritiva, pode-se perceber que, no geral, os professores percebem sua autonomia de acordo com a relação estabelecida entre os fatores ambientais, principalmente com seus alunos. O resultado apresentado na questão 29 (“Gosto de inovar e criar aulas de música diferentes de acordo com o grupo que estou trabalhando”) corrobora essa afirmação, com uma concordância de 96,9% dos professores de música pesquisados.

Ambientes controladores também incidem sobre o comportamento do professor, levando-os a experimentar conflitos e pressões, provavelmente reduzindo a motivação autônoma e frustrando a satisfação da necessidade de autonomia (McLachlan; Hagger, 2010). A questão 6 (“A escola exige que eu desenvolva projetos e atividades com outras disciplinas”), que buscava investigar se o ambiente laboral incidia sobre a motivação do professor, obteve discordância de 43,2% da amostra, isto é, para esses profissionais a escola não interferia no seu sentimento de escolha, enquanto 46,9% da amostra relataram que sim, a escola era determinante no seu sentimento de escolha.

Já a questão 18, entretanto (“Procuro me integrar em projetos da escola ou de outras disciplinas para que a música tenha maior destaque nas atividades da minha escola”), contou com a concordância de 56,2% dos professores. Comparando os resultados dessas três questões (Q29, Q6 e Q18), pode-se perceber que, mesmo em ambientes onde os professores percebem influência externa sobre suas escolhas, esta ocorre em relação às questões de ordem administrativas e não nas atividades específicas acadêmicas do professor em sala de aula. Mesmo que alguns professores possam sofrer com as interferências externas, a questão 18 demonstrou que 43,2% dos professores de música desta pesquisa não sentem pressões de seu ambiente laboral e muitos (56,2%) praticam suas atividades movidas por interesses pessoais.

Em relação à necessidade de competência, a motivação autônoma e a motivação controlada têm sido associadas a uma série de resultados afetivos, cognitivos e comportamentais (Deci; Ryan, 2008a, 2008b). Quando o senso de competência é atingido satisfatoriamente, o ambiente educacional funciona como um sistema positivo de apoio das necessidades dos professores, cuja interação propicia a exploração de interesses, habilidades, internalização de valores e desenvolvimento social (Reeve; Deci; Ryan, 2004).

Dois questões deste estudo buscaram analisar se o planejamento de ensino era um fator importante para suprir essa necessidade nos professores de música. A questão 13 (“Considero importante e necessário que eu realize meus planejamentos de ensino para me tornar um(a) bom(a) profissional”) obteve 92% de concordância, e a questão 14 (“Ao fazer meus planejamentos de ensino, faço-o porque sei que é sempre importante que eu me organize profissionalmente”) obteve 95,7%. Analisando esses resultados, pode-se perceber que em duas situações diferentes o planejamento de ensino é visto pelos professores como importante para alcançarem os resultados desejados (organização profissional) e sentirem-se competentes (tornar-se um bom profissional).

Esses resultados se alinham ao estudo de Azevedo (2007), que destacou a importância do planejamento para a ação pedagógica dos licenciandos em música. A autora relatou como

o planejamento das aulas realizadas pelos estagiários se refletiu nas situações pedagógicas em sala de aula. Esses licenciandos destacaram a importância do planejamento de ensino para o êxito de suas aulas, mesmo com as afirmações de que às vezes eram necessárias algumas adaptações no momento do estágio.

De acordo com a teoria das necessidades psicológicas básicas, a satisfação da necessidade de competência está relacionada com a sensação que a pessoa tem de ser capaz de interagir com o meio, obtendo segurança, confiança e eficiência no desenvolvimento das ações. Com esse entendimento, os resultados apontaram que o planejamento de ensino é um fator que também pode ser associado à satisfação da necessidade psicológica básica de competência.

O *feedback* é outro fator importante para sustentar a necessidade de competência. De acordo com Reeve (2006), o *feedback* pode ser gerado de diversas formas: originado na atividade, na pessoa em si, nas comparações sociais ou na opinião de outros indivíduos. A questão 10 ("Sinto-me muito mal quando os alunos não gostam das minhas aulas") mediu o *feedback* que os professores recebem através da opinião dos seus alunos, e apresentou 66,7% de concordância entre os respondentes. Esse resultado sugere que os professores de música sentem-se afetados quando seus alunos apresentam um *feedback* negativo para suas aulas. Segundo Hattie e Timperley (2007), um *feedback* negativo pode diminuir a percepção de competência e interferir na autoestima do professor.

O senso de pertencimento tem sido apontado por Deci e Ryan (2008a, 2008b) como uma necessidade importante para o desenvolvimento saudável dos indivíduos. Os resultados relativos à necessidade de pertencer, proposta pela teoria da autodeterminação, sugerem que a maioria dos professores deste estudo tem satisfeita, pelo menos em parte, essa importante necessidade psicológica.

A interação dos professores de música pesquisados com os demais professores é um fato a ser observado. A questão 7 ("Dedico tempo em minhas aulas de música para que os professores reconheçam minha familiaridade com os alunos e a música") e a questão 21 ("Desenvolvo minhas atividades musicais em sala de aula porque desejo que os professores e a direção estejam satisfeitos") apresentaram um índice de concordância de 29,6% e 22,9%, respectivamente.

Embora não seja possível verificar suas causas, os resultados sugerem que os professores pesquisados não percebem a interação com os pares como essencial para satisfazer a necessidade de pertencer, conforme proposto pela teoria da autodeterminação. Segundo a teoria das necessidades psicológicas básicas, a interação com os outros e a percepção de vínculo social são características essenciais para a necessidade de pertencimento.

Comparando os dados obtidos nessas questões (Q7 e Q21) com o resultado encontrado na questão 11 ("Desenvolvo minhas atividades buscando sempre inovar para que os alunos não pensem que meu trabalho é repetitivo"), em que 77,2% dos respondentes concordaram com essa afirmativa, pode-se perceber que a satisfação da necessidade de pertencer dos professores está mais associada à interação com os alunos do que com os pares. Esses dados corroboram Draves (2008), que observou a importância da relação entre alunos e professores de música para as atividades musicais.

As afirmativas sobre a avaliação escolar foram inseridas nesse questionário para verificar que importância ela tem para o professor de música. Nesse caso, buscou-se analisar se a avaliação é uma estratégia utilizada pelos pesquisados para estabelecer relações e interações com a escola e seus alunos. Diante disso, a questão 17 ("Avalio meus alunos para que professores,

pais e direção vejam que minhas aulas são importantes na escola”), que compõe a motivação controlada, resultou em 37,7% de concordância, isto é, a minoria dos professores investigados usa a avaliação como uma forma externa para reconhecimento profissional. Os resultados apontaram que 56,2% dos professores não concordam com a afirmativa.

Outra questão que mensura a avaliação, agora propondo verificar a forma de relacionamento entre professores e alunos, foi a questão 20 (“Faço avaliações para que os alunos levem a sério as aulas de música”). Embora seja componente da motivação autônoma, essa questão refere-se à um comportamento com regulação introjetada. Os dados mostram que 66,1% dos professores discordaram dessa afirmativa, enquanto 30,2% concordaram. Esse resultado é interessante de ser observado, pois mostra que o uso de recompensas não tem sido acionado pela grande maioria desses professores como estratégia de ensino para fazer com que os alunos se interessem pelas aulas de música.

O resultado obtido na questão 20 se alinha também com o da questão 11 (“Desenvolvo minhas atividades buscando sempre inovar para que os alunos não pensem que meu trabalho é repetitivo”), em que houve 77,2% de concordância. Relacionando esses dados é possível verificar que, ao invés de traçar estratégias de cunho externo, o professor tem buscado traçar estratégias que propiciem a motivação autônoma de seus alunos.

O estudo ter revelado que os professores de música pesquisados sentiram satisfeitas as três necessidades psicológicas básicas previstas pela teoria da autodeterminação é fator positivo, e pode trazer reflexões para o ensino de música na educação básica, juntamente com a sanção da Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), que acrescentou a obrigatoriedade do conteúdo música no currículo escolar. Os resultados desta pesquisa apontam caminhos que podem colaborar para a elaboração de políticas públicas voltadas para a área educacional, uma vez que, de acordo com o referencial teórico aqui abordado, professores motivados autonomamente em sala de aula contribuem para que os alunos sintam-se motivados para o aprendizado nas práticas escolares.

Ao se analisar a percepção que o professor possui sobre sua própria autonomia, competência e senso de pertencimento, constatou-se que os professores de música pesquisados possuíam satisfeitas essas três necessidades psicológicas, relatando, conseqüentemente, sentimentos de bem-estar e satisfação pessoal. A satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas é relevante para as práticas dos professores de música, na medida em que os pesquisadores têm destacado a importância da motivação autônoma, de forma que os professores possam auxiliar também na motivação dos alunos (Assor et al., 2009; Pelletier; Seguin-Levesque; Legault, 2002).

Em relação à necessidade psicológica básica de pertencimento dos professores de música, a pesquisa revelou que estes se sentiam satisfeitos positivamente em se tratando de sua relação estabelecida com os alunos, contudo não em relação aos seus pares e instituições. Este último aspecto é preocupante, pois pode ocasionar, nesse contexto, um distanciamento desse profissional no ambiente de trabalho, criando um isolamento maior do professor de música.

Ao atuar nas escolas de educação básica os professores não estão imunes às pressões geradas no ambiente, sejam essas pressões administrativas e curriculares ou ligadas ao próprio relacionamento com os demais professores. Assim sendo, é importante que as escolas compreendam e estimulem uma relação positiva entre todos os seus professores. Para tanto, tal resultado pode auxiliar na promoção de um ambiente laboral no qual os professores de música

considerações finais

tenham satisfeitas essas necessidades psicológicas, por conseguinte sentindo-se competentes e autônomos e envolvidos para atuar tanto em relação aos alunos como também aos seus pares.

Implementar mudanças que conscientizem a importância da motivação para professores no ambiente escolar não é tarefa das mais fáceis, pois se trata de um processo longo e contínuo. Conforme os resultados apresentados no presente estudo, pode-se sugerir que as escolas desenvolvam periodicamente políticas e práticas que auxiliem a motivação e comprometimento dos professores de música para que, assim, possam proporcionar melhores realizações profissionais e maiores resultados educacionais.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa percebe-se que a formação de professores de música pode ser passível de reflexões. Os dados apontaram diversos caminhos para auxiliar na formação de professores, principalmente nas relações estabelecidas entre o conhecimento adquirido na academia e as práticas pedagógicas no ambiente escolar. O estudo, ao mostrar que os professores de música sentem-se motivados em ser professores ao mesmo tempo em que estão desassociados de seus pares, faz notar que o assunto merece novas reflexões e investigações.

A relação motivação autônoma do professor *versus* baixo interesse dos alunos pelas aulas de música na escola, estudada por Pizzato (2009), aponta para a necessidade de discussões na formação dos professores de música, já que estes relatam estar motivados autonomamente. Em face desse resultado verifica-se que é possível resgatar essa percepção positiva para, conseqüentemente, desenvolver estratégias de ensino que possam contribuir para que os alunos sintam interesse pelo ensino de música nas escolas de educação básica.

referências

- ASSOR, A. et al. Combining vision with voice: a learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory and Research in Education*, v. 7, p. 234-243, 2009.
- AUSTIN, J.; RENWICK, J.; McPHERSON, G. E. Developing motivation. In: McPHERSON, G. E. *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 213-238.
- AZEVEDO, M. C. de C. C. de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Trad. Guilherme Cezatino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- BROPHY, J. *Motivating students to learn*. 2th ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-36.
- CERNEV, F. K. *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- CERNEV, F. K.; HENTSCHE, L. Autodeterminação dos professores de Música: testes de validade e confiabilidade. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Anppom, 2010. p. 356-360.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 6th ed. New York: Routledge, 2007.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 1, p. 4-23, 2008a.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.
- DRAVES, T. J. “Firecrackers” and “duds”: cooperating music teachers' perspectives on their relationships with student teachers. *Journal of Music Teacher Education*, v. 18, n. 1, p. 6-15, 2008.
- HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. *American Educational Journal*, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.
- LENS, W.; DECRUYENAERE, M. Motivação e desmotivação no ensino secundário: as características dos alunos. *Psychologica*, v. 6, p. 13-31, 1991.
- MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MARTIN, A. J.; DOWSON, M. Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 1, p. 327-365, 2009.

McLACHLAN, S.; HAGGER, M. S. Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 5, p. 1204-1210, 2010.

MEYER, D. K.; TURNER, J. C. Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, v. 37, n. 2, p. 107-114, 2002.

PELLETIER, L. G.; SEGUIN-LEVESQUE, C.; LEGAULT, L. Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, v. 94, n. 1, p. 186-196, 2002.

PIZZATO, M. S. *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

REEVE, J. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, v. 28, n. 2, p. 147-169, 2004.

REEVE, J. *Motivação e emoção*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 2006.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 31-60.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000a.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, v. 74, n. 6, p. 1557-1585, 2006.

RYAN, R. M.; KOESTNER, R.; DECI, E. L. Varied forms of persistence: when free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, v. 15, n. 3, p. 185-205, 1991.

RYAN, R. M.; WEINSTEIN, N. Undermining quality teaching and learning: a self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, v. 7 n. 2, p. 224-233, 2009.

Recebido em
30/04/2012

Aprovado em
04/06/2012

A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical

VOCATIONAL EDUCATION IN MUSIC AT HIGH SCHOOL TECHNICAL LEVEL FROM THE PERSPECTIVE OF INSTRUMENTAL TEACHERS

CRISTINA PORTO COSTA Universidade de Brasília (UnB) ▶ cportoc@gmail.com

resumo

Este artigo relata resultados de pesquisa qualitativa com grupo focal, realizado com docentes da área instrumental de um centro de educação profissional de música acerca da formação do técnico em música em nível médio. Apresenta-se a visão docente sobre características dos cursos oferecidos, a premência por ajustes curriculares e as possibilidades de inserção de egressos, as contradições percebidas e a procura por soluções. A amostra foi de conveniência, n=5, sendo a categorização das falas realizada com o *software* N-Vivo, versão 8, e posterior análise. Os achados pontuam discrepâncias entre a formação dada, em geral de cunho mais tradicional e propedêutico, e as reais possibilidades de trabalho para o técnico em música. São sinalizadas necessidades de pesquisa com os distintos atores da educação profissional em música, de forma a subsidiar ações e decisões consistentes para a efetividade da área.

PALAVRAS-CHAVE: educação profissional em música, técnico de nível médio, professores de instrumento musical

abstract

This paper reports the results of a qualitative research using focus group, conducted with instrumental teachers at a Vocational Education Music Center, focusing on music students training at high school level. It presents the teachers' points of view on the characteristics of courses, the urgent need for curricular adjustments and work possibilities for graduates, the perceived contradictions and pursuit of solutions. The sample was taken by convenience, n = 5. The statements categorization was done with N-Vivo software, version 8, and subsequent analysis. The findings suggest discrepancies between the training given, based on a traditional way, and the real work possibilities for the music technician. The need for research with different actors of music vocational education is flagged in order to support consistent decisions and actions for the effectiveness of the area.

KEYWORDS: music vocational education, high school technical level, instrumental teachers

introdução

O cenário atual da educação profissional apresenta impulsos quanto à formação do técnico de nível médio, seja pela expansão dos Institutos Federais (Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica) ou pela formulação de programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que conjuga a atuação do Sistema S formado pelo Senai e Senac, entre outros, à concessão de bolsas-formação e ao Fundo de Financiamento Estudantil. Tem-se a ampliação do “Brasil profissionalizado” na esfera estadual e, em menor escala, a atuação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific), voltada ao reconhecimento de saberes com aumento de escolaridade. Nessas iniciativas, a música está contemplada com cursos de formação inicial e continuada, com os vários cursos técnicos constantes do Catálogo Nacional em seu eixo Produção Cultural e Design e com licenciaturas no nível tecnológico. O papel das escolas públicas especializadas em música, federais, estaduais ou municipais, e o da formação do técnico em nível médio estão a ser repensados frente às discussões para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos, enquanto o novo Plano Nacional de Educação, referente ao período 2011-2020, Projeto de Lei 8035/2010, traça entre suas metas a duplicação de oferta de vagas para formação profissional em nível médio, assegurando sua qualidade (Brasil, 2011).

Tais ações no campo das políticas públicas educacionais são confrontadas a uma realidade pouco adentrada por pesquisas empíricas que tragam à tona os desafios e soluções que o campo da música apresenta quanto à formação do técnico de nível médio. Uma prospecção nos atuais cursos, nos dados divulgados pelas instituições especializadas e na produção acadêmica sobre o assunto, traz evidências minimamente contraditórias. Tem-se a permanência do modelo conservatorial, instituído no século XVIII, baseado na reprodução de música erudita e escrita, direcionado à carreira solista virtuosística, para a qual se conjuga um determinado tipo de ensino (Penna, 2007), o discurso da cidadania e da autonomia na formação para o trabalho, presente na legislação pertinente à educação profissional, a grande procura por “cursos livres”, o alto índice de evasão (Pimentel, 2011), o baixo número de formandos nos cursos técnicos e a expressiva procura por ingresso nas instituições especializadas. Convive-se com o desconhecimento das intenções dos alunos em formação e com a desconexão frente às possibilidades de inserção laboral, crivada por forte reestruturação produtiva no trabalho formal em música (Segnini, 2006, 2011).

Nota-se uma revitalização dos questionamentos sobre a formação para o trabalho em escolas especializadas de música e sobre os educadores que nelas atuam, à luz dos clássicos estudos de Penna (1995, 2007), Lima (2003) e Vieira (2003, 2004), entre outros. Relatos de histórias e dilemas de escolas públicas de música dedicadas ao ensino técnico em nível médio trazem ângulos que se somam, em diferentes enfoques epistemológicos. Pontuações críticas sobre esse espaço de trabalho abrangem a formação docente e as escolhas preferenciais por essa colocação em detrimento do ensino na educação básica (Penna, 2003). Discussões como a de Contente (2011) sobre questões curriculares e a de Pimentel (2011) sobre perfil e perspectivas de egressos denotam a amplitude de recentes pesquisas sobre educação profissional em música.

Por sua vez, a função do técnico no campo das artes e da música, em específico, requer melhor compreensão e mesmo delimitação. A forte tradição propedêutica, que objetiva o acesso ao curso superior, soma-se à histórica desvalorização desse estrato formativo, o que parece acentuar a disjunção entre formação em nível médio e as possibilidades de trabalho e de profissionalização existentes, intensificada pelo desconhecimento da realidade dos arranjos produtivos locais. As relações da música como trabalho com a educação formal a ele voltada

configuram um campo de investigação que solicita maiores interlocuções com seus atores de forma a gerar conhecimento, favorecendo, por meio da pesquisa, um substrato efetivo a decisões que podem impactar em práticas pedagógicas, na estruturação de cursos técnicos e nas decisões de seus gestores.

O objetivo deste estudo é conhecer a visão de docentes da área instrumental que atuam na educação profissional em música em nível médio acerca da formação promovida em um centro de educação profissional localizado no Distrito Federal, os ajustes que consideram essenciais, a função que esse nível pode ter para os que o procuram e as possibilidades de inserção laboral de seus egressos. Esta é uma pesquisa exploratória que integra um estudo de caso múltiplo em escolas especializadas, numa abordagem qualiquantitativa.

Dias (2000) entende o grupo focal como técnica investigativa alternativa para coleta de dados em pesquisas qualitativas, intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Baseia-se em interação de grupo sobre tópico específico por meio de discussão mediada. Dessa forma, é possível acessar na intersubjetividade atitudes, valores, sentimentos e avaliações de impacto. Como unidade de análise, possibilita o surgimento de respostas mais completas e detalhadas, interações, propostas inovadoras, fornecendo quantidade expressiva de informações em menor tempo, embora possa haver pressões intragrupo e contaminação de ideias. Questões referentes à diretividade do moderador, a variações interpretativas e a não generalização dos resultados precisam ser ponderadas na escolha dessa técnica.

Em relação à pesquisa qualitativa, é por seu intermédio e flexibilidade que se adentra um modelo de adaptação contínua, o qual permite retroação na exploração dos dados em face da possível repetitividade no tratamento da codificação e na categorização dos achados. Nesse sentido, Deslauriers e Kérisit (2010, p. 148) tecem uma analogia:

[...] a pesquisa tradicional se assemelharia à música europeia, em que o compositor apresenta um tema sobre o qual ele tece, ao inventar variações melódicas. A pesquisa qualitativa se compararia preferencialmente ao jazz, em que o músico, a partir de uma linha melódica comportando um conjunto de acordes determinados, lança-se numa improvisação trazendo seu toque pessoal. Certamente, o músico não pode se permitir tudo, pois ele permanece, de qualquer modo, limitado pelos acordes que apoiam seu tema, mas ele dispõe, entretanto, de uma grande margem de manobra.

A amostra foi selecionada por conveniência mediante convite e protocolo de anuência em tomar parte do encontro, o qual durou uma hora e trinta minutos. Os cinco participantes, dois homens e três mulheres, são professores de instrumento musical, sendo um clarinetista, um oboísta, um trompista, um percussionista e um violoncelista, com diferentes formações. O tempo de docência como professores efetivos da Secretaria de Educação do Distrito Federal varia entre um e 24 anos. Os três mais jovens trabalharam anteriormente como professores temporários nesse centro de educação profissional de música por no mínimo quatro semestres. Para fins de acompanhamento e preservação das suas identidades, foram usadas as letras de A a E no decorrer da análise.

O registro foi realizado em áudio, com posterior degravação. Foram selecionados temas previamente para confecção de roteiro e orientação dos trabalhos. Os eixos que serviram de

a visão docente captada: o grupo focal

a análise das falas dos docentes

fio condutor à discussão foram: educação profissional em música em nível médio, formação dada e necessidade de mudanças nos cursos técnicos, seguimento de carreira e continuidade de estudos, mercado de trabalho e inserção de egressos. A moderação do grupo foi feita pelo pesquisador. A riqueza das interações trouxe novas ênfases e desdobramentos, os quais também integram a análise. Realizou-se categorização inicial das falas com o *software* N-Vivo, versão 8. A partir das primeiras análises, subcategorias emergiram das trocas estabelecidas pelos professores, sendo apresentadas em itálico no decorrer deste texto. Entende-se que as falas constituem-se referenciais empíricos aqui expostos para sustentar a interpretação realizada.

A *educação profissional em música em nível médio* (“*nível técnico*”) é compreendida pelos integrantes do grupo focal como uma formação que apresenta diferenciais em relação aos demais cursos técnicos pela natureza do que se ensina. Esse posicionamento enfatiza o processo de ensino para além do domínio das técnicas específicas dos instrumentos. Ressalta-se que, por se tratar de música, um olhar “técnico” parece dissociar-se da complexidade intrínseca ao objeto, a ser pensada em termos pedagógicos e artísticos, como revelada na fala do professor E:

Existe um probleminha se eu for transportar essa ideia que tenho do curso de técnico, do técnico em edificações, do técnico em panificação... e transportar uma mesma estrutura, um mesmo conceito, a mesma ideia de técnico para a área da música. Por quê? Se eu transporto essa ideia tal qual, se perde a especificidade da música, transforma-se o curso técnico em música apenas num montão de recursos para tão somente execução.

O conceito de “técnico” parece, dessa forma, estar ligado a um conhecimento parcial ou estanque, inadequado ao músico em formação na medida em que pode referir-se à mera mecânica de execução instrumental, ao ensino de técnicas que não açambarcam, por si, a natureza da arte que se quer ensinar. De forma mais radical, o mesmo professor indica que a falta deste entendimento não apenas desvirtua o ensino, mas descaracteriza o próprio fazer musical.

Então tem que dominar técnicas a, b ou c, e aí o que faz acontecer a música [mesmo] é impedido no curso técnico.

[...]

Se a gente for olhar para a origem do termo, a raiz grega do termo é arte. Não tinha distinção entre técnico e arte, era a mesma coisa. Com o passar do tempo se separa e hoje a gente fica nesta discussão: cadê a arte neste curso técnico?

Essa diferenciação do que é ensinar música leva o professor a apresentar não somente a origem do termo “técnico”, mas a sinalizar a presença de incompreensões na caracterização do que é ensinado, da especificidade da educação em arte, quando fala da troca de ideias entre os docentes acerca dessa questão.

Técnica e arte precisam ser conjugadas para dar conta da realização artística e para a preparação daqueles que irão se dedicar profissionalmente a ela. Nesse tocante, as preocupações mais abstratas são postas de lado, visto que o entendimento do que é um *profissional em nível técnico* parece convergir para o saber-fazer com base na resolução de problemas que se revelam nas situações complexas de *performance*, o que exige aquisição de certas competências.

Vocês lembram que na época da música de rádio os músicos chegavam e não tinham partitura. Às vezes tinha só um roteiro, e, dependendo do cantor, ele tocava em dó, em lá:

“qual é o tom?” – e o músico tocava. Esse é o músico realmente técnico. E a gente que tem a formação do técnico não consegue formar esse tipo de músico! (A).

Esta colocação também sinaliza reflexão acerca da própria atuação como docente, sugerindo reelaboração de suas práticas pedagógicas e mesmo revisão de sua formação, bem como a alternativa de um modelo de educação profissional diferente do vigente. O músico técnico precisa ter, no entender dos professores, competências que não parecem ser desenvolvidas de maneira sistemática e suficiente nos cursos técnicos oferecidos. Isso se deve, em parte, à ineficácia das discussões docentes que abordam priorização das técnicas a serem unificadas, e que se concretizam no “programa”, conforme nos aponta o professor E:

A ideia do técnico é o cara que chega, vai lá e resolve. Só que muitas das vezes essa ideia dessa formação do músico, o que chega e resolve, que reúna condições para resolver uma situação, nos cursos se perde em discussões [sobre] quais técnicas adotar... Se perdem nisso, e quando chega o técnico para resolver, ele não resolve.

As desconexões parciais no entendimento entre o que seja um músico técnico, ou um técnico em música, as diferentes concepções e os pesos a elas atribuídos também se revelam no preparo dos alunos, predominando a *formação do músico artista*, embora a realidade de atuação não corresponda a esse perfil bastante idealizado.

Fica aquele ideal de músico, o de alta *performance*. Mesmo para estes o mercado não é [grande] e estes vivem da docência. O mercado principal para o que o programa prepara é o artista de palco, [isto] é bem reforçado no ensino técnico... O modelo de estágio continua no modelo preparador do artista [de palco]. (D).

Ao mesmo tempo em que repassam comportamentos que caracterizam um “músico de palco”, especialmente no viés erudito, sabem que as situações reais têm graus de imprevisibilidade e que essa não é a provável ocupação que os alunos terão no mercado de trabalho. O mito do artista de palco parece ainda nortear a formação dada, a ponto de profissionais e alunos que já trabalham esporadicamente em eventos esconderem tal fato, ou pelo menos não o alardearem junto aos pares. A crítica a essa situação passa pela compreensão da função do trabalho com música.

Esconder que toca em evento... acho que está muito ligado com esse mito do artista, que é da mídia. Tem este purismo. Se nos concertos batem palma e não é a hora, o músico levanta o nariz, finge que nada está acontecendo. Na verdade a nossa função inclui divertir os outros. Esta postura “calem-se porque estou tocando” precisaria mudar. (A).

O entendimento da própria profissão, de *ser músico*, parece envolver um lado romantizado, mas também o lado da preparação e dos desafios do trabalho.

Ser músico é ralar mesmo. Quem quer ser músico tem que encarar e carregar seu instrumento. (D).

A nossa profissão é um ofício, inclusive. Tem o topo, a arte, mas é mais uma relação que você tem com a música do que a imagem que o próprio músico faz dele, da música inacessível, para entendidos, educados e eruditos. (A).

É interessante levar em conta como o professor A estabelece a relação entre o músico e o seu fazer como um artesão no seu ofício e como a arte construída nessa ligação é passível de desarticulações na medida em que se tenha uma compreensão equivocada da música mais elaborada como arte para poucos. O mesmo professor ressalta que o preparo para *incertezas*

e condições dinâmicas de trabalho integra as competências exigidas para a formação de um profissional em música, tendo em vista a imprevisibilidade da reação do público e o fato de tocar em diferentes situações, não somente no palco das salas de concerto:

Um coquetel pode virar um recital, porque todo mundo se vira e fica ouvindo. É imprevisível, é uma arte complexa porque você não sabe em que momento há esse encontro do artista músico com o público. Não cabe nervosismo. Precisa estar preparado para isto. (A).

Os relatos das experiências dos professores como instrumentistas reforçam tais exigências, mesmo em trabalhos não remunerados ou pouco sistemáticos. Ao falarem sobre suas *atividades profissionais*, todos os professores relataram que, além da docência, integram grupos de câmara e conjuntos que se dedicam ao repertório popular, atuando no “mercado paralelo”, tópico este que foi muito discutido na medida em que os alunos também estão presentes nesse nicho. Transita-se aqui na pluralidade de atuações do “músico-docente”, a qual é bem enfocada nas análises de Segnini (2011) ao caracterizar a informalidade e a intermitência do trabalho com música no atual cenário brasileiro.

Faço cachê em orquestras, e viajo bastante como convidado em orquestras, em outros estados. Fiz bastante cachê na orquestra aqui também, não faço mais. E casamentos, eventos diversos. Toco bastante em igreja... Toco trabalhando, toco como convidado se tem um amigo [que chama]. (C).

Além de competências fundamentais, parece ser importante ter uma rede de contatos que facilite sua participação, como assinala o professor C. Já o professor E explicita a importância de trabalhos com música popular, o que também foi enfatizado pelos demais frente às solicitações do mercado.

Atuo fora da escola; tenho um duo com outro professor, um duo de marimba e vibrafone, só tocamos popular, só popular, está proibido qualquer repertório mais clássico... Enfim, toco bateria e com outros professores a gente tem os trios de jazz por aí. E participo do mercado paralelo, casamento, sempre. (E).

Em relação ao mercado de trabalho e inserção dos egressos, a docência aparece como opção imediata.

O músico técnico vai ser aproveitado em eventos, em academias de música. Então há uma necessidade também sobre a didática do instrumento. Acontece que o ensino não é só o regular. Tem as academias de música, as aulas particulares, este sim um mercado bem grande. (D).

Boa parte dos meus alunos é de igreja, então eles querem aprender para tocar na igreja. E lá mesmo eles já viram professores. (C).

As falas dos professores D e C evidenciam que, mesmo sem ter noções de pedagogia do instrumento, os técnicos em música em nível médio integram um concorrido mercado de aulas informais em diferentes níveis, da iniciação musical às aulas de instrumento específico. Muitos dos alunos já trabalham com música antes de frequentarem os cursos técnicos, havendo inserção precoce devido à demanda por alguns instrumentos e a necessidades econômicas imediatas.

Dentre as possíveis ocupações para os novos técnicos, as falas assinalaram fortemente o *mercado de eventos*, que não parece ser valorizado artisticamente e que funciona como um mercado paralelo do qual pouco se fala, mas onde muito se toca, sejam docentes ou discentes.

Interessante que esse segmento, do qual todos participam e que complementa o salário de alguns, é amplo o suficiente para comportar músicos em formação. Observa-se que há profissionais que trabalham exclusivamente em eventos, mercado este em franca expansão e para o qual os cursos técnicos oferecidos não estão direcionados. Como prevalece a valorização do músico de palco, apontada anteriormente, a inclusão nesse espaço em que alunos, professores e outros profissionais da música convivem pode se configurar como condição depreciável.

Os alunos evitam falar que tocam em casamento, [sobre] a música que eles tocam, porque é um mercado paralelo. É "inferior", embora ele ganhe até dinheiro, mas não é certo tocar, é só um bico... Fica noutra status. (A).

É algo velado, não valorizado [tocar em eventos]. (D).

A gente tem que tocar em casamento. O mercado mais presente é este. A orquestra que tem aqui exige nível superior em qualquer formação. O aluno nem precisaria fazer o técnico. E nem graduação em música. (D)

A informalidade parece predominar nas relações de trabalho, já que os postos mais convencionais ou com vínculo empregatício, a exemplo de orquestras profissionais e bandas de corporações, são poucos. Para postos de trabalho que requerem concursos públicos, é exigido curso de graduação em qualquer área, não estritamente em música, e muito menos a certificação de técnico em música. A observação do professor D deixa transparecer a discrepância entre formação, certificação e oportunidade de trabalho.

As *características do mercado*, suas conseqüências sobre o ensino formal e sobre os egressos também foram abordadas.

Se a gente estivesse num contexto igual a São Paulo, teria outro sentido. Lá você tem várias orquestras, tem várias bandas, sejam jovens ou de profissionais, mas essas profissionais nem sempre exigem nível superior, então elas iriam comportar nossos alunos. Aqui a gente tem uma orquestra apenas que trabalha com projetos, esporadicamente, cachês, e acho que esse ponto é muito sério de a gente pensar, o que é o contexto da nossa cidade mesmo. (B).

Um dos maiores desafios aos que terminam sua formação técnica em âmbito escolar é exatamente concorrer com os profissionais que procuram se manter em um mercado bastante restrito, especialmente para o egresso com formação exclusivamente erudita. Contudo, outras atividades também foram elencadas, requerendo distintas competências, especialmente em face da separação entre popular e erudito, existente nos programas de curso.

Em relação à música para lazer, para diversão, na clarineta, vejo que um campo muito bom é música em restaurante, por causa do choro, até por causa do jazz também, mas vejo que o pessoal acaba indo muito para o choro. Tenho alguns alunos de clarineta que eu vejo que estudaram no técnico e se direcionaram para o choro por causa disso. (B).

Em relação à formação dada na escola e necessidades de mudança nos cursos técnicos, ressaltam-se as seguintes observações:

Eu acho que lá no núcleo da gente o ensino é bem dissociado das necessidades do músico que vai tocar mesmo. (D).

Na nossa própria formação isto já aparece, esta distância entre vivência e formação. Se a gente não toma cuidado, vai só reproduzindo. (E).

Os sujeitos fazem referência a um distanciamento perceptível entre o que é ensinado e o que o mercado de trabalho solicita, mas também uma divergência entre as próprias expectativas dos alunos e o que lhes é oferecido a título de formação. Isso em parte se deve à própria formação dos professores, aos modelos que predominam na escola e no ensino de instrumento. A tendência reprodutivista aparece fortemente, embora os participantes pontuem estar conscientes de tal fato.

Por sua vez, o *academicismo* e o *tradicionalismo* no ensino parecem preponderar, embora sejam criticados pelos docentes:

A formação erudita nas cordas tende para o academicismo. Acontece que quem vai se profissionalizar não é necessariamente acadêmico e mesmo o acadêmico vai para o mercado mais presente, que é o de eventos. E a universidade não vai suprir as necessidades destas habilidades. Nem o ensino técnico, porque se presume que o músico vai continuar sempre acadêmico! [Há] o foco na técnica e um repertório específico erudito. O aluno nesta formação raramente tem ouvido e geralmente precisa da partitura na frente. Ele não desenvolve os outros atalhos das suas habilidades. O foco é: Fulana segue o programa? É o espelho do conservatório do século XIX. A gente continuou e ainda se imagina que a sociedade seja a mesma! (D).

Fica estagnado, não prepara [para situação de trabalho real]. Você pode ter uma gravação, uma situação de improviso e o cara não sabe o que fazer... É muito estreita a formação. Ele tem que aprender isto [o tradicional] e continuar se atualizando. Minha crítica é a essa estagnação do conhecimento. (A).

Tais pontuações sugerem a predominância da junção entre técnicas instrumentais e métodos consagrados em detrimento de uma formação mais ampla que concilie possibilidades reais de trabalho. A questão de o aluno não conseguir tocar “de ouvido”, o que muitas vezes integrava suas competências anteriores ao ingresso na escola, e limitar-se à leitura do código impresso em partitura faz emergir outro tópico para discussão. Será este mais um estreitamento ao qual se refere o primeiro item aqui abordado, a aprendizagem de técnicas que, ao serem priorizadas, parcializadas e desconectadas em “programas” que sequenciam conteúdos de forma rígida, descaracterizam o principal a que se destinam? O primado da cobrança por excelência em moldes mecanicistas parece vincular-se a outras limitações como o desconhecimento ou a desconsideração das exigências às quais os alunos serão confrontados em possíveis situações de trabalho. O que se critica parece não ser a eficiência dos métodos em si, mas a inflexibilidade na sua aplicação e a desconexão com as novas demandas e com a realidade dos alunos.

Os professores manifestaram que, no seu entender, a *bagagem cultural dos alunos* não parece ser suficientemente levada em conta na formação musical escolarizada:

O conteúdo, a gente tem que dar; pro meu aluno acho que é importante dar essa escala, ensinar as sonatas, ele fazer a prática dele na festa, fazer a prática dele com o piano, mas o que acho errado é a gente cortar tudo o que ele traz de fora ou ignorar o que ele vem pedir para a gente. Eu acho que a gente precisa levar em consideração a prática dele fora da escola e as necessidades dele fora da escola, tentar um equilíbrio com essas duas coisas: o conteúdo e essa coisa extracurricular. (B).

O pressuposto de que o conhecimento anterior do aluno inexistente ou não lhe servirá para nada e tampouco deve ser aproveitado, por revelar-se diferente dos moldes do que é oferecido e priorizado na escola, leva à ideia do aluno como tábula rasa, a ser preenchido pelo “saber culto”. As exigências incidentes sobre o aluno precisam ser vistas com atenção, segundo o professor

B. Nesse contexto, as características físicas e psicoafetivas dos discentes também podem ser desconsideradas, como pondera o professor E:

Esse sujeito que está no curso técnico, que está aqui aprendendo, [se] esquece que é um sujeito de carne e osso, que sente, que tem problema. Às vezes eu esqueço isso em nome de uma escola [metodologia] e falo: “Você vai ficar assim, assim, assado”. Então a técnica é uma formação técnica em que se esquece daquele que se está formando! (E).

O *papel do professor* foi referenciado pelos professores A e D:

O primeiro tópico de qualquer discussão é o aluno, o aluno e a necessidade do aluno. Acho que nós estamos a serviço do aluno... A expectativa dele é que faz a diferença e a necessidade de a gente existir como professor. (A).

Ficamos brigando: você não usa o método tal e qual? A gente tem que ficar em função disto [programa] ou isso tem de nos servir? A gente briga por uma aula prática mais presente, por uma orquestra mais de acordo com o perfil dos alunos, mas é muito difícil o diálogo com os colegas, anos a fio batendo na mesma tecla. (D).

Tem-se o docente como acolhedor das inquietações e solicitações dos alunos, sinalizado pelo professor A, embora pareça predominar a exigência de adaptação ao “programa” dos diferentes núcleos instrumentais. As dissensões entre os professores sobre as distintas concepções acerca de conteúdos e propósito dos cursos parecem prolongar-se sem que se chegue a um resultado satisfatório, levando a desgastes entre o professorado.

O professor D revela que, no seu entender, as *mudanças necessárias* passam por adequações de carga horária, por concepções mais abrangentes das práticas musicais que envolvam interseções e uma maior aproximação com as pretensões do alunado. A atual duração dos cursos e a articulação das disciplinas já existentes parecem ser foco de conflitos:

A escola [de música] tem tanta demanda de carga horária que chega a atrapalhar, especialmente os alunos da faixa etária de nível médio. Os alunos que vão entrar na universidade ficam sufocados de tanta demanda, aqui e no nível médio. A gente tem discutido muito essa redução de carga horária, mas há uma resistência muito grande das áreas, os da teórica, do coral... (D).

As exposições dos professores permitem elencar competências tidas por relevantes para a inclusão no mundo do trabalho e que não são, no seu entender, contempladas suficientemente pelos itinerários formativos e pelas atividades realizadas na escola. Uma questão essencial parece ser a *dicotomia entre os estilos erudito e popular*, havendo maior procura por este último, pouco trabalhado por vários dos “programas” das áreas instrumentais, exceto as que se dedicam especificamente à música popular.

O curso de percussão popular não existe na escola, só existe curso de percussão erudita, e a gente tem discutido essa guerra, esse blá, blá, blá, erudito, popular, e fazer um curso de percussão, e acabar com esse negócio... Porque a gente não está entendendo mais o percussionista como percussionista de orquestra, ele é percussionista. (E).

Não é que o fulano que é erudito vai se transformar em popular... Não é forçar ou desvirtuar, é somente ter uma postura aberta para o aluno. É falar: sim, você quer aprender isso, então vamos. (A).

Os problemas levantados pelos docentes vão além da polarização popular-erudito, ainda bastante presente, e não se circunscrevem apenas a certos instrumentos, perpassando as ações

que os professores empreendem para dar conta das solicitações de seus alunos. Os entraves que essa questão traz são relevantes para os professores E e A, e requerem soluções.

As *alternativas para mudança* dos cursos passam por novas posturas pedagógicas construídas coletivamente, o que traz desafios aos docentes e à própria instituição.

Precisamos aprender como o autodidata aprende, como o músico popular aprende, ir lá nas metodologias deles... Ver até onde a gente é competente e encarar que não se tem essa competência e que, se quiser desenvolvê-la, vai ter de aprender. Acho que a escola tem espaço, tem gente bastante preparada, com vários perfis, senão pela formação, mas pela atuação... Mesmo nós dos instrumentos tradicionalmente eruditos podemos atender a necessidade do aluno de fazer repertório popular, fazer a prática necessária para atuar. Acho que é possível, com [este] corpo docente, abrir diversificação de currículo aqui. (D).

Os professores entendem que há recursos humanos altamente qualificados para reverter distanciamentos estilísticos que não se sustentam e preciosismos que não mais cabem no espaço escolar, mormente se confrontados à realidade de trabalho. Torna-se imprescindível ampliar a compreensão do que é a educação profissional técnica em música em nível médio, na medida em que é preciso buscar novas metodologias e aprender com quem sabe fazer, sem restringir-se aos modelos já estabelecidos na educação formal. Vieira (2004) assinala que a necessidade de mudanças nas escolas coexiste com a resistência, dividindo os docentes quanto à sua capacitação e atualização. Os valores estabelecidos na sua formação passam por acomodações frente às experiências de cada um, convergindo para ruptura ou reafirmação do já modelizado. Segundo o professor D, os docentes da própria escola possuem condições para realizar adaptações, especialmente nas atividades práticas.

Um espaço para aplicação de uma visão mais comprometida com as demandas dos alunos e com as possíveis inserções no mercado de trabalho parece ser o das práticas de conjunto, podendo favorecer a autonomia dos discentes e fortalecer a aplicação do aprendido, sendo estas funções da escola, conforme o mesmo professor.

Acho que ideias e experiências existem, e a gente pode atender as especificidades de mercado e de atuação, ou, no pós-técnico, o aluno pode concluir o técnico tradicional e vir depois fazer essa formação em dois semestres, ou mesmo no choro ou no samba, o que seja. E pode se abrir disciplinas práticas, que são as convergentes. Acho que a proposta cabe muito bem para essas disciplinas, onde o aluno que construiu uma técnica básica com o instrumento a partir de técnicas específicas de repertório venha a usar essa técnica em função da sua atuação musical, e não ao contrário. O que eu construí de técnica básica vai me servir para eu escolher aonde eu quero ir, aonde eu posso ir, aonde dá para eu ir. Acho que é papel da escola. (D).

Quanto ao seguimento de carreira e continuidade de estudos, o professor C assinala:

De um ideal técnico, [o aluno] talvez devesse sair profissional daqui. Profissional mesmo, ainda não. Está bem preparado para entrar numa universidade, no máximo... Precisa, acho que precisa passar pela graduação... [O aluno segue para a graduação] por uma exigência do mercado, para o concurso do Corpo de Bombeiros do DF [por exemplo]. Não acho que [com a formação técnica de nível médio] está completo, ou que é completo o curso superior aqui. Acho até [que tem] diversas falhas, mas é o momento em que o aluno escolhe: agora vou ser profissional.

Parece ser predominante a visão do curso técnico como intermediário na formação, sendo a graduação uma alternativa para alguns e um imperativo para outros como momento

decisivo para opção profissional. As contingências locais do mercado de trabalho reforçam a tendência de ingresso no curso superior, em parte por ser entendido como sequência natural para aprimoramento dos estudos, em parte por não haver colocação imediata no mercado formal para o técnico em música de formação instrumental, de maneira a assegurar economicamente sua permanência nesse estrato. Alie-se a essa visão a solicitação de curso superior de qualquer natureza para ingresso na carreira de músico em entidades públicas, já explicitado em falas anteriores. O percebimento de maior remuneração por meio de um plano de carreira que exija essa escolaridade também contribui para o relativo enfraquecimento do papel do curso técnico como meta formativa.

Ao traçar o perfil dos alunos nos cursos técnicos dessa escola, mediante análise dos dados administrativos disponibilizados, nota-se uma superposição entre a frequência ao curso técnico em música em nível médio e à graduação. Isso se deve em parte pelo início tardio do alunado, em parte pela duração dos cursos técnicos que em sua maioria perfaziam, quando dessa coleta de dados, oito semestres precedidos de um curso básico variável. A dificuldade em obter um trabalho mais estável e a cultura propedêutica do nível médio, sendo o curso superior uma continuidade vista como natural, parecem limitar a formação exclusiva em música em nível técnico, pesando também a noção de contínuo aprimoramento que a profissão de músico traz, constitutivamente.

A exigência de licenciatura em música para realização de concursos para o ensino regular tem fomentado a procura por cursos superiores. Pontua-se ainda que alguns cursos técnicos de nível médio em música, ministrados nos Institutos Federais, incorporam em seu currículo a pedagogia do instrumento, especialmente em flauta doce e violão, instrumentos frequentemente utilizados em aulas e atividades de música nos cursos regulares na educação básica. Remete-se aqui às considerações de Penna (2007) sobre a necessidade de formação pedagógica específica para todos os níveis de atendimento em música, o que se contrapõe à herança tradicionalista já apontada por Vieira (2004). Essas questões foram trazidas pelo grupo focal, sendo que a sequência ao nível superior também é entendida como lógica frente às solicitações de certificação para concursos públicos em música, mesmo que não obtida nesse campo de conhecimento.

De forma sintética, pode-se afirmar que, no entendimento dos professores que participaram do grupo focal, há um distanciamento entre a formação proposta e a possibilidade de integração efetiva ao mercado de trabalho, especialmente o local, no qual predominam o mercado de eventos e as aulas informais como colocações mais imediatas para egressos dos cursos técnicos. Nesse tocante, como prevalece o “programa” e não há enfoque no preparo pedagógico específico, o despreparo dos novos técnicos parece ser duplo. A falta de interação entre o erudito e o popular é tônica comum, sendo o ensino baseado em repertório erudito e nos métodos técnicos consagrados. Frente ao elencado pelos professores quanto à atualização dos cursos e os propósitos discentes, a efetividade do “programa” é foco de grandes questionamentos.

Constatou-se que as noções de competências para consecução da atividade permearam várias falas dos participantes. A alta carga horária ainda existente no curso técnico foi posta em cheque, visto que as disciplinas e os conteúdos estão sendo discutidos para reformulação dos itinerários formativos. As indagações dos participantes sobre o termo “curso técnico” explicitam que, no seu entender, há uma diferenciação ao ser aplicado à área de música e à

à guisa de conclusão

qualificação em arte. A formação oferecida referencia-se em moldes tradicionais e enfatiza o “artista de palco”, cuja inserção laboral é bastante limitada. Apesar das formações singulares, chamam atenção as expressões comuns entre os docentes em caráter de não conformidade à situação. Os participantes assinalam suas tentativas de reversão de um modelo que se apresenta restritivo como formação para o trabalho, corroborados por suas experiências, nas suas ações pedagógicas e nas suas atuações como músicos performáticos.

A formação erudita predomina, havendo uma busca por denominadores comuns com as práticas populares como modo de aproximação à realidade dos alunos, às solicitações do mundo do trabalho e às adequações pedagógicas que tais interações trazem. Os professores sinalizam urgência por reconfigurações dos cursos técnicos em função desses quesitos e a carência de outros enfoques na formação de docentes que atuem na educação profissional, convergindo para um olhar reflexivo sobre as próprias práticas.

Para alguns, o “programa” traz benefícios técnicos com diferentes possibilidades de uso, tratando-se apenas de redirecionar uma base única adquirida mediante estrito seguimento programático. Para outros, o “programa” se sustenta apenas para um tipo de qualificação. O espaço formativo é visto como útil ao que pretende ser “músico de palco”, sendo entendido que esse não é o único objetivo da instituição. Apesar do forte ensino tradicional neste meio, onde a concepção do curso técnico de nível médio como preparação para o seguimento de estudos tem preponderado, a posição dos professores é de abertura, conscientização e comprometimento com mudanças que pensam imprescindíveis. Transparecem também inquietações frente à lentidão desse processo e às negociações coletivas que ele acarreta, apesar dos direcionamentos postos na documentação normativa específica.

Ressalva-se que a ausência de representantes de outras áreas instrumentais pode levar a vieses. Contudo, o surgimento de problemáticas comuns no decorrer do grupo focal permite hipotetizar divergências entre as finalidades dos cursos, a sua consecução real e sua efetividade como formação para o trabalho.

A visão docente aqui analisada provoca reflexões e impulsiona a necessidade de conhecer o que pensam os demais atores no espaço da educação profissional técnica em nível médio. Coloca-se, assim, agenda de pesquisas empíricas que elucidem a atuação das escolas técnicas especializadas frente às demandas sociais presentes, enfocando as relações entre música, educação e trabalho.

referências

BRASIL. Ministério da Educação. *PNE 2011-2020*. 2011. Disponível em: <<http://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/364-plano-nacional-de-educacao-2011-2020-texto-completo-com-indice-de-metas.html>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

CONTENTE, A. L. C. Escola de Música da Universidade Federal do Pará: fundamentos teóricos e proposições práticas para um currículo para o século XXI. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: Abem, 2011. p. 996-1009.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnico de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330>>. Acesso em: 10 set. 2011.

DESLAURIERS, J; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 127-153.

LIMA, S. R. A. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da Abem*, n. 8. p. 81-85, mar. 2003.

PENNA, M. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Y. R. (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995. p. 101-111. Disponível em: <www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/da_camiseta.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da Abem*, n. 9, p. 71-79, set. 2003.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PIMENTEL, M. O. Q. O curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez sob o olhar de seus egressos: o perfil do profissional formado e suas perspectivas sobre o mercado de trabalho. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: Abem, 2011. p. 1586-1598.

SEGNINI, L. R. P. Acorde dissonantes: assalariamento e relações de gênero em orquestras. In: ANTUNES, R. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 321-336.

_____. O que permanece quando tudo muda? Precariedade e vulnerabilidade do trabalho na perspectiva sociológica. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. esp. 1, p. 69-86, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792011000400006&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 abr. 2012.

VIEIRA, L. B. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. *Revista da Abem*, n. 8, p. 75-79, mar. 2003.

_____. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, Salvador, v. 15, n. 2 (44), p. 141-150, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/44-dossie-%20vieiralb.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

Recebido em
29/04/2012

Aprovado em
03/06/2012

O que a filosofia da linguagem pode nos ensinar sobre a ideia de linguagem musical e quais as implicações deste diálogo para a educação musical?

WHAT THE PHILOSOPHY OF LANGUAGE CAN TEACH US ABOUT THE IDEA OF MUSICAL LANGUAGE AND THE IMPLICATIONS OF THIS DIALOGUE FOR THE MUSICAL EDUCATION?

JOSÉ ESTEVÃO MOREIRA Colégio Santo Inácio – Rio de Janeiro ▶ estevaomoreira@gmail.com

resumo

O presente artigo problematiza a noção de “linguagem musical” com um enfoque da “linguagem sobre música”¹. Tal reflexão foi possibilitada a partir de um referencial teórico oriundo do universo da filosofia analítica e da linguagem: o pensamento de Ludwig Wittgenstein (1889-1953). Com base nas ideias de Wittgenstein pondera-se sobre a noção de “linguagem musical” confrontando duas perspectivas antagônicas de linguagem: a concepção normativa e a concepção pragmática. Como desdobramento desta última, com base no conceito wittgensteiniano de *jogos de linguagem*, chega-se à noção de “jogo de linguagem musical”. Em todo momento, busca-se vislumbrar as implicações para a educação musical.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem musical, filosofia da linguagem, filosofia da educação musical

abstract

This paper discusses the notion of “musical language” with a focus on the “language of music”. This reflection was made possible from a theoretical reference originated from the universe of the analytic and language philosophy: the thought of Ludwig Wittgenstein (1889-1953). Based on the ideas of Wittgenstein is considered the notion of “musical language” confronting two opposing perspectives of language: the normative and the pragmatic conceptions. As a consequence of the pragmatic conception, based on the wittgensteinian concept of “language games”, arrived to the notion of “musical language game”. At all times, we seek to discern the implications for music education.

KEYWORDS: musical language, philosophy of language, philosophy of music education

1. Por “linguagem sobre música” entenda-se aqui tudo o que se “diz” sobre música, isto é, conceitos, palavras, léxicos, etc., colocados em uso nas situações comunicativas.

introdução: wittgenstein e a(s) concepção(ões) de linguagem

O que é linguagem? Seria este um termo claro e consensual? E no campo da educação musical, o que se quer dizer com a expressão “linguagem musical”? É bem possível que esse termo seja empregado com clareza pelas pessoas que dele se utilizam, porém, o que estaria nas bases da noção de “linguagem musical”? Seria unânime? E o que a filosofia da linguagem pode nos ensinar sobre a ideia de linguagem musical? Estas são algumas perguntas motrizes do presente artigo.

Para responder a essas questões, os subsídios foram buscados em um território exterior ao campo da educação musical. A ideia de linguagem só poderia ser problematizada a contento com o auxílio de um estudo mais sistemático e aprofundado. Tal estudo tem início, portanto, na filosofia analítica e da linguagem; no entanto, no interior desse vasto universo, foram escolhidas as ideias do filósofo Ludwig Wittgenstein (1889-1953) para nortear os passos dentro deste campo pouco familiar às pesquisas em música e educação.²

Primeiramente, ressalta-se o fato de que a linguagem é o problema central na(s) análise(s) wittgensteiniana(s), sobretudo em suas duas obras capitais, muito caras à bibliografia da filosofia analítica e da linguagem, a saber: *Tractatus logico-philosophicus*, publicado em 1921 (Wittgenstein, 2008), e *Investigações filosóficas*, obra póstuma de 1953 (Wittgenstein, 1975). As duas obras apresentam as ideias do autor sobre “linguagem” e evidenciam que o filósofo teve duas concepções distintas de “linguagem”. Em suma, o que Wittgenstein quer dizer com “linguagem” no *Tractatus* tem uma constituição e delimitação diferente do que é descrito por ele nas *Investigações filosóficas*, por essa razão, é muito comum encontrar-se referências a “dois” Wittgenstein: o “primeiro” Wittgenstein (*Tractatus*) e o “segundo” Wittgenstein (*Investigações filosóficas*). É importante clarificar em que reside essa diferença, uma vez que essa polarização é fundamental para caracterizar as concepções de linguagem – e de “linguagem musical” – aqui abordadas.

O “primeiro” Wittgenstein preocupou-se em traçar os “limites da linguagem”, melhor dizendo, os limites daquilo que se pode pensar e dizer. Compreendem-se nesse período as ideias do *Tractatus logico-philosophicus* (Wittgenstein, 2008), obra que se tornou referência para o *positivismo lógico*, a saber, aquele que prima sobretudo pelo conhecimento empírico, analítico e não metafísico. Nesta obra, Wittgenstein busca explicar a linguagem como se esta fosse um instrumento, tentando desvelar o “funcionamento da linguagem”, através de uma conciliação entre lógica e filosofia, restringindo suas observações aos aspectos tautológicos³ de uma gramática normativa, e nada mais. O prefácio do *Tractatus* traz a seguinte declaração:

O [Tractatus] trata dos problemas filosóficos e mostra, creio eu, que a formulação destes problemas repousa sobre o mau-entendimento da lógica de nossa linguagem. Poder-se-ia talvez apanhar todo o sentido do livro com estas palavras: o que se pode em geral dizer, deve-se dizer claramente; e sobre aquilo que não se pode falar, deve-se calar. (Wittgenstein, 2008, p. 131).

2. No Brasil, destacam-se os primeiros esforços dedicados a desenvolver as ideias de Wittgenstein no campo da educação nas pesquisas de Gottschalk (2007, 2009, 2010a, 2010b), Lourenço (2008) e Torrezan (1998) e no campo da educação musical nas pesquisas de Moreira (2010, 2011) e Moreira e Pinheiro (2009, 2010).

3. Uma tautologia é um conhecimento verdadeiro por definição. Uma proposição tautológica é aquela que se explica por si mesma, como na expressão: “o círculo é redondo”. Apesar de a tautologia aparentemente não apresentar nenhum novo conhecimento, ela pode ao menos assegurar que os núcleos de uma expressão sejam verificados em sua condição de verdade/falsidade, como no exemplo: “Maria irá se casar com João no dia 30 de fevereiro”. Há 3 núcleos nessa frase: (1) Há uma Maria e há um João; (2) os dois vão se casar; (3) a data será no dia 30 de fevereiro. As duas primeiras premissas são verdadeiras, isto é, tautológicas; no entanto, a terceira premissa é falsa, pelo fato de não haver dia 30 de fevereiro, invalidando-se assim a proposição inteira.

Wittgenstein (2008, p. 132) acreditou ter “resolvido de vez o problema”, porém, não atentou para o aspecto *fundacional* de suas afirmações e para o fato de que já as primeiras premissas do *Tractatus* (§1 “O mundo é tudo o que é o caso” e §1.1 “O mundo é a totalidade dos fatos, não das coisas”) apontavam-se em bases metafísicas.

O autor reformula seu ideário e, 30 anos depois, culmina nas ideias que deram origem ao período conhecido como “segundo Wittgenstein”, materializadas principalmente na publicação póstuma das *Investigações filosóficas* (Wittgenstein, 1975). Nesse livro, os escritos chamam a atenção para o fato de que os limites dos usos da linguagem não estão traçados e que os sentidos das palavras só podem emergir no pleno uso da linguagem nas suas situações e contextos específicos.

Em *Investigações filosóficas*, portanto, a linguagem é enfocada em seus usos, de modo que Wittgenstein, capitulando parte de suas afirmações no *Tractatus* – ainda que não necessariamente invalidando-as, mas reconhecendo a sua finalidade particular – assume a impossibilidade de se estabelecer e proclamar os limites da linguagem, posto que estes são refeitos a cada momento nas situações em que ela é colocada em jogo. Assim, a comunicação seria fundamentalmente dependente dos participantes de tais *jogos de linguagem*, com suas *formas de vida* e maneiras particulares de empregarem a linguagem. Esta é a perspectiva pragmática da linguagem (Marcondes, 2005).

De acordo com Marcondes (2005, p. 7, grifo do autor), o estudo da linguagem “[se divide] em uma perspectiva filosófica, em *sintaxe, semântica e pragmática*”, conceitos estes encontrados no texto *Fundamentos de uma teoria dos signos* de Charles W. Morris (1901-1979). Marcondes (2005, p. 8-9) afirma que a sintaxe e a semântica receberam mais atenção e caracterizam-se, respectivamente, como ciência formal que define regras linguísticas e outra que perscruta sobre o conteúdo dos signos, bem como as verdades (do par opositivo V/F) das sentenças em que os signos estão incluídos: “a sintaxe é um pressuposto da semântica”. Já a pragmática diz respeito à linguagem em uso, nos diferentes contextos. Se sintaxe e semântica tratam dos aspectos mais abstratos – portanto teorizáveis –, a pragmática trata do nível mais concreto: a análise se dá através da elucidação – observação – e não por meio de uma postulação à revelia dos acontecimentos factuais.

Apesar de em nenhum momento nas *Investigações filosóficas* haver qualquer referência ao termo *pragmática*, é comum classificar as ideias de Wittgenstein nesse campo da filosofia contemporânea. Isso se dá pelo fato de o autor demonstrar, nas *Investigações*, que a linguagem cotidiana não se limita aos aspectos formais linguísticos de regras “impostas” pelos teóricos. Na verdade, se existem regras, estas estão presentes antes de qualquer teorização nos *jogos de linguagem* e só podem ser apreendidas através da observação e do jogar.

O conceito de “jogo de linguagem”, portanto, se pauta no princípio de que não se pode ter um acesso “à linguagem” – e tampouco se poderia estabelecer os seus limites e regras à revelia da *práxis* –, mas que somente é possível ter acesso às situações onde a linguagem é colocada em uso, colocada em jogo, de modo que o conceito de jogo evoca também a noção de regras.

A seguir, serão feitas análises de diferentes concepções de linguagens examinando suas consequências; partir-se-á do próprio pensamento contraditório em certa medida, mas não controverso, de Ludwig Wittgenstein. Estabelece-se assim o antagonismo de duas concepções de linguagem: do primeiro e do segundo Wittgenstein. Transpondo a questão para o campo da música e da educação musical, ao se considerar o caráter pluriusual dos termos, é possível afirmar: o que se conceber como “linguagem” será determinante sobre a compreensão da ideia de “linguagem musical”. Assim, através do contraste evidenciado pela bipolaridade entre as perspectivas normativa e pragmática de linguagem, apresentaremos nossa reflexão sobre os

desdobramentos das implicações ocasionadas pelas compreensões diversas do que é/pode ser “linguagem musical” para, ao fim, delinear a proposta de uma terceira concepção: a de jogo de linguagem musical.

Em geral, pode-se dizer que alguns contextos acadêmicos em música têm um forte apreço pelo que se chama de “linguagem musical”. No entanto, a palavra “linguagem” não é unívoca, de modo que não haveria uma “referência” – uma “coisa em si” – inequívoca que se pudesse associar como paradigma de “linguagem”; ao contrário, o que se constata são ações empreendidas da concepção de linguagem depreendida em cada indivíduo. O próprio pensamento de Wittgenstein, como exemplificado acima, é a prova cabal de que “linguagem” pode ter significados distintos. Como seria possível tal problematização da noção de “linguagem” no campo da educação musical e de tantos outros termos? Este tópico pretende fazer um exame e uma crítica da existência de um domínio (posse/lugar) de conceitos supostamente corretos “em si mesmos”, à revelia de seus usos.

Seria possível apontar para a existência de uma “lógica” musical – enquanto *logos*, discurso – instituída por intermédio de um léxico originado da prática musical do Ocidente e que é amplamente difundido? Apesar do caráter generalista da expressão “prática musical do Ocidente”, trata-se aqui do léxico utilizado pelos professores de música egressos dos cursos universitários de música – licenciados ou não – e que já se impõe como condição de ingresso na mesma. Portanto, “grave”, “agudo”, “alto”, “baixo”, “forte”, “fraco”, “escala”, “intervalo”, “melodia”, “frase”, “harmonia”, etc. são alguns nomes diversos que referenciam *uma prática* para além de simples aspectos do som, de acordo com determinados critérios e hierarquias de categorização. No entanto, a despeito da precisão e importância desse léxico para uma perspectiva amplamente difundida e instituída das práticas musicais, este não faz sentido *per se*, senão contextualizado: não se pode conhecer os sentidos de tais termos senão quando analisados em um contexto, no pleno uso.

Da mesma forma, quando alguém faz referência à ideia de “linguagem musical” só é possível compreender o que se “quer dizer” efetivamente no contexto do uso de tal termo, isto é, em uma ação, em uma prática. Reitera-se assim que o seu inverso também é verdadeiro: o que alguém conceber por “linguagem musical” determinará as suas condutas e ações práticas. Portanto, a elucidação dos jogos de linguagem nos quais se empregue a ideia de “linguagem musical” desvela pressupostos dos mais diversos *modi operandi*, revelando em alguns casos assunções com base em pressupostos totalizantes, muito particulares e legitimadores de ações etnocêntricas.

Luedy (2009) em seu trabalho “Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música” propõe a discussão de aspectos culturais e pedagógicos implicados no emprego da expressão “analfabetos musicais”, que em última análise estariam relacionados com o “estabelecimento de critérios institucionais de legitimação do conhecimento em música” (Luedy, 2009, p. 50). Segundo o autor, a expressão “analfabetos musicais” é frequentemente empregada em ambientes acadêmicos como referência pejorativa àquelas pessoas que não sabem ler e escrever uma partitura musical, ao mesmo tempo em que legitimaria como imprescindível o domínio da notação musical para ingresso em cursos superiores de música. Seu artigo expõe uma interessante contradição – se assim se puder chamar – que mais parece um paradoxo: trata-se do caso do músico “Armandinho”, conhecido bandolinista baiano que, quando jovem – e já apresentando grande desenvoltura no instrumento – foi reprovado no vestibular de música da Universidade Federal da Bahia (Ufba).

crítica a uma linguagem musical normativa e implicações para a educação

Tal paradoxo – do músico que “não sabia música” – seria, segundo Luedy, somente uma dentre tantas evidências das implicações pedagógicas e culturais da expressão e, portanto, da concepção de “analfabeto musical”. Nesse sentido, aponta para uma questão importante a ser levantada neste contexto, que é a noção de “linguagem musical” como um tipo de pressuposto que tende a “equipar o sistema de notação musical ocidental com a importância do conhecimento do sistema alfabético” (Luedy, 2009, p. 50).

Outro exemplo concreto é apresentado para análise pelo autor: o caso da Universidade Federal do Acre (Ufac) que, em 2007, deliberou por eliminar os testes de habilidade, recebendo críticas dos professores que se posicionavam contrários a essa decisão. Luedy (2009) relata que o Colegiado de Música da Ufac redigiu um documento enfatizando a importância e imprescindibilidade das habilidades de leitura e escrita musical, “fazendo amplo uso das expressões ‘linguagem musical’ e ‘analfabetos musicais’” (Luedy, 2009, p. 50). Alguns dos argumentos apresentados pelos professores, na ocasião, seguiam a linha: “por que o aluno de música pode ser um analfabeto musical e freqüentar um curso superior? Afinal, o conhecimento musical mínimo seria o equivalente a (sic) capacidade de ler e escrever.” (Colegiado de Música da Ufac, 2007 apud Luedy, 2009, p. 50).

De acordo com Luedy (2009, p. 51),

[...] a noção de que “ler música” deva significar apenas e tão-somente ou reduzir-se à compreensão do sistema notacional da chamada música erudita de tradição europeia mereceria ser problematizada em função de seu caráter etnocêntrico – algo que, em última análise, pode assumir contornos de uma política cultural de efeitos excludentes.

O autor faz ainda uma relação entre os dois eventos isolados que tinham em comum a mesma legitimação da necessidade de se dominar a “linguagem musical”: a carta dos professores da Ufac e a reprovação de Armandinho.

O “caso Armandinho” evocava, de modo similar ao documento elaborado pelos professores da Ufac, as mesmas considerações acerca do que se deve estabelecer como um saber musical fundamental, bem como sua vinculação com o domínio da grafia musical ocidental. Afinal, teria sido legítimo que Armandinho, por não saber ler uma partitura, houvesse sido reprovado? Essa era a questão formulada a um determinado grupo de professores de uma prestigiosa e tradicional instituição superior de ensino de música. (Luedy, 2009, p. 52).

A reflexão de Luedy (2009, p. 52-53) traz alguns resultados da pesquisa feita com os referidos professores de música, a partir dos quais é possível se ter uma ideia mais aproximada da concepção de “analfabetismo musical” subjacente nos discursos dos professores entrevistados, evidenciada em declarações, tais como:

“O teste exige conhecimento musical e ele não lê.” [...] “música pode ser feita por qualquer pessoa, pessoas letradas, ignorantes, pessoas de culturas ágrafas... quaisquer que sejam. Não precisa saber escrever para fazer música... lá fora. Para entrar aqui [na instituição], precisa.” [...] “[se o músico] sabe música, ele toca, ele decodifica uma partitura e tudo isso, então, em qualquer escola de música popular no mundo, na Berkeley, em qualquer outro lugar, ele acaba sendo absorvido, entendeu?”

A reboque – ou ainda, à frente – da noção de “linguagem musical” versus “analfabetismo musical” estaria a ideia de que, assim como no sistema linguístico, os critérios para avaliação devem passar pela habilidade de ler e escrever “música” – como conhecimento válido de música

– excluindo-se todas as outras práticas musicais não contempladas em tais critérios. De acordo com a lógica de tais discursos, alfabetizar e “iniciar musicalmente” seriam ações definidas por uma “norma-padrão”, ou “norma culta”, que se toma como um referente para o aprendizado da língua. Mas como se dariam tais normas cultas na aprendizagem musical? Em contrapartida, pergunta o autor, “o que representaria para o ensino de música considerar as experiências culturais dos falantes que se valem de variedades linguísticas desprivilegiadas?” (Luedy, 2009, p. 53).

Se alfabetizar musicalmente é algo a ser compreendido apenas em termos etnocêntricos, significando, pois, introduzir os indivíduos a formas particulares de conhecimento em música, então devemos nos perguntar sobre o que fazer com tantas outras práticas musicais, (com as quais convivemos cotidianamente em nossa sociedade) que não fazem uso de sistemas de notação musical, ou que se valem de outras maneiras de representação gráfica de eventos musicais. E, portanto, sobre o que fazer com o enorme contingente de indivíduos “não-alfabetizados musicalmente” – bem entendido, no sentido “duro” e etnocêntrico que se depreende de tais expressões – que buscam aceder ao ensino superior de música. (Luedy, 2009, p. 54).

A pragmática wittgensteiniana certamente poderia servir de fundamento para a asserção “não precisa saber escrever para fazer música... lá fora. Para entrar aqui [na instituição], precisa”. Trata-se nesse caso, afinal, de um contexto específico no qual se deve saber jogar o jogo da “linguagem musical normativa”; certamente há que se ter o domínio da técnica de “ler e escrever” música, para adentrar e tomar parte de um tal contexto. Porém, o que se coloca em questão no presente artigo não é a “coerência” que delibera que “para entrar aqui, precisa”. Afinal, a pragmática wittgensteiniana corrobora essa afirmativa, uma vez que leva em consideração que é necessário conhecer as regras para se jogar o jogo de linguagem “acadêmico”. No entanto, ao se partir dos princípios descritivos e não metafísicos da pragmática wittgensteiniana, chama a atenção o fato de que as premissas fundacionais da ideia de “linguagem musical normativa” são puramente metafísicas – e por que não dizer, falaciosas – na medida em que não se sustentam *per se*.

Voltando a Luedy (2009), o autor faz uma crítica ao etnocentrismo ensejado pela assunção não problemática e não problematizada da noção de “música como linguagem”, em especial constatáveis em *alguns* “discursos acadêmicos dominantes em música” que balizam “padrões de excelência” para a formação musical em nível superior. A reflexão sobre a noção de “linguagem musical” seria, conforme o autor, passo importante para se propor alternativas concretas às práticas pedagógicas e curriculares mobilizadas por essas concepções e discurso (Luedy, 2009, p. 55).

Corroborando a afirmativa de Luedy, a presente reflexão parte do princípio de que tais questões são importantes e urgentes de serem tratadas, uma vez que produzem consequências, na medida em que ações são empreendidas a partir daquilo que depreende o espírito. E para realizar tal intento, a perspectiva da pragmática wittgensteiniana se apresenta como um importante instrumento para uma análise, ou, melhor dizendo, uma terapia filosófica. A perspectiva wittgensteiniana não se dedica à análise dos processos anímicos inacessíveis – sejam os psicológicos (vontade, desejo, emoção, etc.) sejam os mentais (cognitivos e epistemológicos) –, mas tão somente nas manifestações claras: não as causas, mas as consequências; não o “ser” da linguagem, mas os “efeitos” dos usos disso que chamamos de linguagem.

A partir dessa metodologia “terapêutica”, a abordagem da ideia de “linguagem musical” elucidada somente aquilo que se evidencia como fato, dado concreto. Buscam-se os “fenômenos primitivos” – nas palavras de Wittgenstein (1975, p. 171) – sem explicá-los pelas “nossas vivências”, mas constatando-se: “joga-se esse jogo de linguagem”, ou seja, a partir da observação das ações

poder-se-ia constatar, em conformidade com a perspectiva da pragmática wittgensteiniana, as significações evidenciadas nos usos da linguagem.

A ideia de “linguagem musical” fundamentada no princípio de que existe um domínio (lugar, conjunto, território, etc.) dos “conceitos corretos” se alinharia com aquela perspectiva validada por uma gramática normativa que dispõe sobre suas regras de funcionamento “da linguagem”. No entanto, esse tipo de *gramática normativa* de uma “lógica musical” seria norteadora de tais “concepções corretas” na música e, mais ainda, “da Música”. Não obstante, tal linguagem normativa se vale de uma concepção referencialista de linguagem, a saber, aquela que parte do princípio de que uma palavra tem um significado prescrito, uma referência “do outro lado”, como uma espécie de relação metafísica e um enlace mágico entre palavra-coisa.⁴ A concepção referencialista e normativa de linguagem, portanto, delimita a validade dos empregos dos termos musicais utilizados, uma vez que estes teriam usos predefinidos. Assim, uma palavra – “música”, por exemplo – seria ligada necessariamente a um referente sem considerar diferentes significações que possam emergir no uso de tal termo.

Ao se conceber esse tipo de linguagem normativa que estabelece os critérios do que é “certo ou errado” em música – à revelia das diversas práticas musicais –, sucedem-se outras ações que partem do mesmo princípio fundacional, como a premissa de que aquele que não conhece tal “lógica musical” é taxado de “analfabeto”. O estudo de Luedy (2009) foi evocado como exemplo concreto e não hipotético do que se pretende levantar como discussão no presente artigo. É comum perceber também que esse tipo de julgamento não é realizado apenas por representantes que supostamente “detêm” o conhecimento musical: em alguns casos, as próprias pessoas que não são familiarizadas com esta dita “linguagem musical normativa” se autotaxam também de analfabetas – trata-se de uma premissa amplamente e comumente aceita pelo senso comum. O que mais chama a atenção para o presente artigo é a legitimação de um poder que se fundamenta na ideia de que se faz necessário o conhecimento de tal linguagem normativa e que tem relação direta com a formação de professores, por sua vez, atuantes na formação básica, nas escolas. Por outro lado, com o início da concepção de linguagem que se apresenta a partir da pragmática wittgensteiniana, a ideia de “linguagem musical” toma uma nova configuração, que se poderia chamar de antagônica em relação à “linguagem musical normativa”. É o que se aborda a seguir.

linguagem musical pragmática e o paradoxo de Wittgenstein

Como exposto anteriormente, o primeiro Wittgenstein se preocupou com a formulação das regras da linguagem e o segundo Wittgenstein com a constatação dos diferentes usos da linguagem. Este último – nas *Investigações* – chama a atenção para o fato de que os limites da linguagem não estão postos e, portanto, as regras podem ser delimitadas a despeito dos seus usos e contextos. Ademais, as diferentes práticas da linguagem colocadas em jogo, denotam – conforme aponta Wittgenstein – exatamente o oposto: não há a necessidade de se estabelecer regras pois estas já estariam estabelecidas nos acordos tácitos de cada jogo de linguagem.

4. Sobre a concepção referencialista de linguagem e as implicações para educação musical, ver Moreira (2011).

Nas *Investigações filosóficas*, colocando em prática sua terapêutica – o método que parte da descrição dos efeitos dos usos da linguagem –, Wittgenstein apresenta um interessante exemplo didático, como uma espécie de resumo de um emprego pragmático da linguagem, reunindo diversos aspectos do conceito de jogos de linguagem, a saber: contexto, ação, pressupostos tácitos, observação e aprendizado, relação entre os elementos contextuais, etc. Trata-se do exemplo dos dois construtores no qual o mestre de obras exclama a seu ajudante, “tijolo!”, e em seguida o ajudante realiza uma ação e passa-lhe o tijolo. Da mesma forma o ajudante atende o mestre de obras, igualmente, ao ouvir outras palavras como “cimento”, “ferramenta”, “cubo”, “ferro”, etc. passando-lhe os respectivos objetos solicitados.

Vários aspectos dessa situação podem ser ressaltados. É de se notar, por exemplo, que, para que tal ação ocorra, faz-se necessário que falante e ouvinte se entendam. Através da ação de cada um, é possível constatar se ambos sabem o que se *quer dizer*; do contrário, uma pessoa alheia à prática dos construtores não seria capaz de compreender de imediato o jogo de linguagem no qual se diz “tijolo!”. Qual seria então a diferença entre “passe-me um tijolo” e “tijolo!” se for levado em consideração que seus resultados são os mesmos? Como o ajudante sabia o que deveria ter feito? Como aprendera?

Wittgenstein demonstra assim que a “linguagem cotidiana” se vale de alguns aspectos comunicacionais que não estão contemplados na língua falada ou escrita. Isto é, ao exclamar “tijolo!” o mestre de obras dá uma ordem que é prontamente seguida pelo seu ajudante, evidenciando a existência de outros elementos prévios que permitem fazer com que a palavra “tijolo”, nesse contexto, seja compreendida. Mais do que a existência de tais contextos, é possível constatar nessa perspectiva wittgensteiniana que as palavras fazem sentido somente no seu uso, sentido este que nenhuma etimologia é capaz de abarcar: trata-se do sentido que se espera que uma palavra tenha no momento de seu uso – no exemplo, pelo mestre de obras e seu ajudante. Nesse caso, a compreensão é evidenciada na ação, isto é, na resposta esperada por aquele que profere – o mestre – daquele que ouve – o ajudante. Ademais, as palavras seriam, segundo o autor, apenas a apresentação de peças de um jogo, mas “nenhum lance no jogo de linguagem” (Wittgenstein, 1975, p. 53), a não ser que, de algum modo, contextualizados na ação.

Se por um lado a compreensão ensejada na comunicação dos construtores nos faz constatar a existência de elementos contextuais previamente partilhados, pode-se pensar então, como aponta Wittgenstein, que as suposições prévias – pressupostos e acordos tácitos – partilhadas entre os participantes da cena fazem parte destes elementos contextuais e são frutos de um treinamento, no qual as regras são aprendidas. Ambos – mestre de obras e ajudante – desempenham suas atividades e, se aprenderam a utilizar o *jogo de linguagem* específico desse contexto e *forma de vida*, o fizeram através da repetição, da observação e da mesma forma que se aprende um jogo, ou seja: jogando.

Na perspectiva da pragmática wittgensteiniana, portanto, as regras não são declaradas à revelia dos participantes, mas são construídas por e com estes constantemente na *práxis* da linguagem: as regras do jogo estão postas, mas podem variar – e variam – para cada situação particular que a gramática normativa universalizante não é capaz de abarcar e, ademais, tende a negar sua legitimidade. Eis o paradoxo de Wittgenstein (1975, p. 91, § 201, grifo do autor):

Nosso paradoxo era: uma regra não poderia determinar um modo de agir, pois cada modo de agir deveria estar em conformidade com a regra. A resposta era: se cada modo de agir deve estar em conformidade com a regra, pode também contradizê-la. Disto resultaria não haver aqui nem conformidade nem contradições. Vê-se que isto é um mal-entendido já no fato de que nesta argumentação colocamos uma interpretação após a outra; como se cada uma delas nos acalmasse, pelo menos por um momento, até

pensarmos em uma interpretação novamente posterior a ela. Com isto mostramos que existe uma concepção de uma regra que *não* é uma *interpretação* e que se manifesta, em cada caso de seu emprego, naquilo que chamamos de “seguir a regra” e “ir contra ela”.

No sentido pragmático, portanto, ocorre uma inversão: já não importa uma regra normativa, pois os sentidos desta “linguagem musical pragmática” seriam construídos a cada contexto em conformidade com suas próprias regras e critérios de validação. O que permitiria inferir, portanto, sobre a existência não de “uma” linguagem musical, mas sim das mais diversas “linguagens musicais”, entre as quais a “linguagem musical normativa” seria apenas *mais uma*.

Somente essa concepção de linguagem pragmática já seria suficiente para abalar as bases fundacionais de uma “linguagem musical normativa”; no entanto, apesar da revolução que enseja, a concepção de linguagem musical pragmática opera com um problema conceitual, pois trata-se ainda de uma metáfora: a da “música como linguagem”, como afirma Borges Neto (2005) em “Música é linguagem?”. Nesse artigo, o autor propõe uma problematização da máxima “música é linguagem” partindo da ideia de que se trata de uma metáfora, considerando o fato de que na expressão “música é linguagem” objetivam-se na “música” aspectos característicos da “linguagem” que não poderiam passar de uma metáfora, posto que a música não possui fonema, sintaxe e semântica. Vale ressaltar ainda que a própria concepção de linguagem de Borges Neto (2005) é também de uma concepção normativa.

Por outro lado, com base no segundo Wittgenstein, “linguagem” não seria um instrumento, mas uma capacidade que permite que sejam feitas as decodificações de sinais os mais diversos. Essa “linguagem”, não mais exterior ao humano, mas da própria condição humana, é que possibilita, nas práticas musicais, que possamos escutar, ouvir, tocar, gostar, reconhecer, comunicar, apreciar, etc. Música não seria assim uma linguagem, mas “estaria” na, ou melhor, usa a linguagem. Portanto, a expressão “música é linguagem” seria ainda uma metáfora.

Assim, a perspectiva de Wittgenstein possibilita que tal problema da associação metafórica de duas categorias distintas (música + linguagem) seja solucionado de outra maneira. Haveria a saída de se considerar a música não como uma “linguagem”, mas como reunião de elementos participantes de um contexto coadunados pela linguagem; a música como um *jogo de linguagem*.

música e linguagem: uma outra abordagem a partir de Wittgenstein

A perspectiva da pragmática wittgensteiniana faz saltar-nos aos olhos o fato de que os jogos de linguagem estão atrelados às formas de vida, contextualizados em práticas, costumes, hábitos, instituições e tradições. Portanto, “a linguagem” não seria algo exterior aos indivíduos, como se fosse um instrumento ao qual se teria acesso passível de se dominar como uma técnica, mas, ao contrário, essa “linguagem” seria uma característica de todos os seres humanos, condição *sine qua non* para a comunicação, capacitando-os a jogar com as regras estabelecidas através das práticas comunicativas.

Porém, uma observação mais atenta permite a percepção do seguinte detalhe: na linguagem falada, uma palavra é veiculada na forma de um som; antes de existirem as palavras há sim, concretamente, um som que pode ser compreendido como palavra por outrem – ou não, caso seja um estrangeiro, por exemplo. E a compreensão desse som não depende somente do ouvinte ser ou não ser estrangeiro. Em uma situação na qual um homem interpela o outro com palavras de uma língua que este não está acostumado a ouvir, outros elementos da *performance* podem ser perfeitamente compreendidos – uma vez que fazem parte do contexto produtor de sentido para o ouvinte. Pode-se imaginar, à guisa de exemplo, que um policial de um país de

língua que desconhecemos comece a gesticular com as mãos e a falar em sua língua “retornem: área restrita”, demonstrando um comportamento muito sério e gesticulando categoricamente. Normalmente, tais elementos seriam suficientes para se compreender o que o policial pretende dizer, mesmo sem se entender as palavras de sua língua. Tal observação nos permite pensar que não somente as palavras e proposições, mas todo e qualquer conjunto de *sinais* (som, música, ruído, imagem, cheiro, toque, gosto, gesto, luzes, cores, tato, etc.) pode evocar somente os significados, experiências e valores que o seu contexto e as vivências do indivíduo e/ou do grupo possibilitarem.

De outra parte, essa condição de possibilidade de significação e valoração é expandida, tanto quanto sejam as possibilidades de se configurar novos contextos. O conceito de “jogo de linguagem”, portanto, não se refere à língua, mas a uma complexa teia na qual se mesclam, se complementam e se ressignificam reciprocamente elementos contextuais e sinais de uma gama infinita. A partir dessa premissa, faz-se possível uma outra contemplação da controversa questão “linguagem musical”, através de uma abordagem da música como *jogo de linguagem*.

Assim, essa abordagem assume a ideia de que não é necessário o domínio de uma regra normatizadora, pois as práticas musicais nas ações dos indivíduos já estariam em conformidade com regras – pressupostas tacitamente – partilhadas em alguma medida pelos integrantes do contexto no qual tais práticas sejam produzidas. O conhecimento sistematizado – a(s) teoria(s) musical(s) – ocorre *a posteriori* à experiência⁵ musical; é nos sabores (concretos) que se pode produzir novos saberes (abstratos), e assim sucessivamente. Não por acaso diversos grupos musicais se utilizam, quase que invariavelmente, dos mesmos acordes, no entanto extrapolam em outras ricas variações que transcendem o critério musical per se. Não que isso signifique que o aluno deva se contentar com “pouca técnica”, mas, a partir desse saborear inicial, buscar mais subsídios para alcançar seus objetivos. Em algumas práticas musicais, por exemplo, pode-se dizer que para se fazer música não é necessário saber mais do que alguns poucos acordes, ou, até mesmo, em casos mais patentes, uma caixa de fósforos é suficiente para se suscitar beleza e encanto. O que não significa dizer que o rigor seja dispensável, mas que a preocupação reside em critérios musicais muito mais qualitativos do que quantitativos nesses casos. Por exemplo, a musicalidade do *rap* e a cultura *hip hop* tem elementos diferentes de um quarteto de cordas no que tange às “estruturas sonoras musicais”. Cada proposta apresenta possibilidades expressivas idiossincráticas e estão fundamentalmente relacionadas com os seus contextos. É exatamente esta a outra dimensão do enfoque da música como jogo de linguagem: a hipótese de que os significados produzidos com, na e pela música são interdependentes dos outros elementos do contexto com os quais se joga um *jogo musical*. A música seria assim um “estado de coisas”, para usar uma expressão wittgenstieniana (Wittgenstein, 2008, p. 135). Esse “estado de coisas”, portanto, não vai na mesma direção da ideia de música como fenômeno. Mas esse é outro assunto, que foge ao escopo do presente artigo.

Por outro lado, o fato de estarem atreladas, em suas origens, a determinadas circunstâncias, não seria impedimento para que as diferentes manifestações musicais, na materialidade portátil – audiovisual – não possam ser ressignificadas em outros contextos. De acordo com uma perspectiva da música como jogo de linguagem, as produções musicais de cada contexto podem assumir novos e diferentes valores e significados ao se alterar qualquer um dos elementos

5. O próprio conceito de “experiência” é passível de uma importante e fundamental reflexão a partir da filosofia da linguagem, mais especificamente da pragmática wittgensteiniana, porém, que não será abordada no presente artigo.

contextuais. O que se pode constatar nos diferentes usos que se pode fazer, por exemplo, de uma mesma música, por diferentes pessoas, em diferentes situações e ocasiões. Ou seja, a música não é capaz de significar-se em si mesma, ela não é portadora de valores – estes se encontram nas pessoas, que partilham deles ou não: eis a dimensão ética.

Esse pressuposto é importante para se pensar na construção dos valores, que não existem por si, mas em uma rede de acontecimentos. Essa condição de existência da música – e das músicas –, para qual o som não é capaz de produzir sentido *em si mesmo*, senão contextualizado, permite-nos concluir que, se uma música é significativa, ela é capaz de evocar uma miríade de elementos contextuais da memória dos indivíduos, uma vez que tais elementos tenham sido imprimidos em alguém através da repetição da escuta, de uma práxis, de um hábito. Desenvolvendo essa ideia, pode-se dizer que a experiência vivida com a música – e com as artes em geral – é capaz de produzir uma marca indelével no indivíduo. A(s) música(s), a escola, os amigos, a criação familiar, os grupos socioculturais, os professores, os sentimentos vividos e tantos outros elementos das mais variadas combinações de “estados de coisas” colaboram para a formação integral do ser humano atuando em conjunto.

conclusão

Sobre o *quid*⁵ da música é sempre difícil estabelecer questionamentos e afirmações por se tratar de algo que – segundo a presente perspectiva – faz parte dos jogos de linguagem, uma vez que os seus “objetos”, ressaltando-se aqui essa “materialidade”, são estabelecidos e configurados conforme a regra de cada jogo de linguagem, que por sua vez são fundamentalmente relacionados com as diferentes formas de vida. Na *práxis*, as ações são os efeitos sensíveis produzidos pelas concepções conceituais dos indivíduos, estas por sua vez dialogando com um conjunto mais amplo de concepções e regras coletivas partilhadas em caráter de negociação e acordo. Para a pragmática wittgensteiniana, as ações são peça-chave para se conhecer o significado de uma palavra, sendo consideradas em um contexto mais amplo de variáveis que funcionam como uma espécie de cenário, um *background* que só é de fato aglutinado quando são colocados todos os elementos em ação, em jogo com, na e pela linguagem.

Por empréstimo, a própria ideia de “linguagem musical” comumente evocada – e por vezes invocada em tom “mágico” – ganha outra dimensão. Dimensão esta que, no presente artigo, preferiu-se chamar de “jogo de linguagem musical”. Assim, o enfoque da música somente no aspecto sonoro se configuraria como abordagem por demais específica, embora legítima (como todas as outras também o são!). Ademais, para além da simples legitimidade, poder-se-ia afirmar que a música do Ocidente é uma das mais belas realizações se comparada com outras iniciativas do próprio contexto europeu, ou seja, não é a música de origem europeia que está sendo colocada em questão, mas os usos pedagógicos “da(s) música(s)” – sejam quais forem – para que o professor de música em geral possa se situar, com certo distanciamento filosófico de sua prática, sem perder sua própria “essência” pessoal, mas colocando-se em posição de abertura filosófica para o todo. Tal distanciamento que temos buscado no decorrer deste artigo tem a intenção de propor uma ampliação da percepção e da própria ideia de “percepção”, uma vez que o foco do presente artigo está nas ações decorrentes das compreensões de termos

5. Do latim *quid est* (“o que é”).

polissêmicos, que não tem uma referencialidade única, senão concepções distintas colocadas em uso na linguagem.

Na educação musical, ao se partir do princípio que a música transborda o aspecto sonoro, é possível se fazer o mesmo enfoque etnomusicológico que Seeger (1980) propôs para compreender – de um modo particular – a música dos Suyá, abrangendo questões que resumiríamos nas perguntas “o que”, “por que”, “quando”, “como”, “onde”, “de quem”, “com quem”, “para quem”, etc., confrontadas com o fazer musical.

“Linguagem” toma assim proporções maiores do que simplesmente a exata disposição paradigmática de palavras – ou de sons – no eixo sintagmático. A *sintaxe* já não se limitaria, portanto, às relações entre as palavras de uma proposição, mas à relação entre os mais diversos elementos dos jogos de linguagem, que passam despercebidos quando se leva em consideração somente o “objeto” *em si* – no caso, “música” em sua materialidade concreta (o “som”) ou abstrata (a “ideia”), como se não fosse a produção de um conglomerado de elementos contextuais (pressupostos, situações, hábitos, etc.) e estados de coisas. Considerando a relação do som com todas essas outras variáveis, um contexto de reflexão maior se configura para se pensar em abordagens mais amplas – no sentido panorâmico do termo. Kater (2004, p. 44) nos convida a fazer esta reflexão:

O que seria uma educação musical hoje? Para que, para quem, como? Educação para ou pela música (Música ou músicas)? Que alunos temos em mente e que natureza de relação estamos habilitados a propor entre eles e o que estamos chamando “música”?

Abrem-se assim outras possibilidades que permitem um enriquecimento tanto da pesquisa em música quanto da prática de ensino e de como ensinar e trabalhar criativamente com a música, não somente nos moldes de uma criação “sonora”, mas na criação de novas relações de significação da e com a música: desde as relações mais contingentes até as existenciais. Eis a outra dimensão da relação linguagem e música.

referências

- BORGES NETO, J. Música é linguagem? *Revista Eletrônica de Musicologia*, v. 9, out. 2005. Disponível em: <<http://www.rem.ufpr.br/REMv9-1/borges.html>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- GOTTSCHALK, C. M. C. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 459-470, set./dez. 2007.
- _____. O conceito de compreensão – a mudança de perspectiva de Wittgenstein após uma experiência docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: Anped, 2009. v. 1, p. 202-203.
- _____. As relações entre linguagem e experiência na perspectiva de Wittgenstein e as suas implicações para a educação. In: PAGNI, P. A.; GELAMO; R. P. (Org.). *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília: Poiesis, 2010a. p. 105-125.
- _____. O papel do método no ensino: da maiêutica socrática à terapia wittgensteiniana. ETD: Educação Temática Digital, v. 12, n. 1, p. 64-81, dez. 2010b.
- KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.
- LOURENÇO, D. M. *Educação e linguagem: algumas considerações sob a perspectiva filosófica de Wittgenstein*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- LUEDY, E. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 22, p. 49-55, set. 2009.
- MARCONDES, D. *A pragmática na filosofia contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Coleção Filosofia Passo a Passo, v. 59).
- MOREIRA, J. E. Existe a música? (3 variações sobre a metáfora dos cegos e do elefante) In: SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 1., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Unirio, 2010. p. 222-231.
- _____. Crítica a uma concepção referencialista de linguagem sobre música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Anppom, 2011. p. 405-410.
- MOREIRA, J. E.; PINHEIRO, P. O que é isso que *chamam* de música? Uma investigação filosófica acerca da linguagem sobre música. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM MÚSICA, 4., 2009, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM, 2009. Disponível em: <[http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=epem&schedConf=epem2009&page=paper&op=view&path\[\]=44&path\[\]=25](http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=epem&schedConf=epem2009&page=paper&op=view&path[]=44&path[]=25)>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- _____. Linguagem, música e educação: na perspectiva de uma pragmática wittgensteiniana. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Abem, 2010. p. 1178-1186.
- SEEGER, A. O que podemos aprender quando eles cantam?: gêneros vocais do Brasil Central. In: SEEGER, A. *Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras*. Rio de Janeiro: Campus, 1980. p. 83-104.
- TORREZAN, M. *Wittgenstein: a educação como um jogo de linguagem*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Trad. J. C. Bruni. São Paulo: Abril, 1975.
- _____. *Tractatus logico-philosophicus*. Trad. L. H. L. Santos. São Paulo: Edusp, 2008.

Recebido em
15/12/2011

Aprovado em
09/02/2012

Jovens musicando: a constituição da condição juvenil marcada pela aprendizagem das práticas musicais

YOUNGS MUSICKING: THE CONSTITUTION OF THE YOUTH CONDITION MARKED BY LEARNING OF MUSICAL PRACTICES

LUCIELLE FARIAS ARANTES Universidade Federal de Uberlândia (UFU) ► luciellearantes@yahoo.com.br

resumo

O presente texto trata da relação de jovens com as práticas musicais vivenciadas no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia (MG), ressaltando sua influência na constituição da condição juvenil desses atores. Os dados apresentados referem-se aos resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no campo da educação musical. Caracterizada como um estudo de caso qualitativo, a investigação buscou apreender as circunstâncias do envolvimento dos jovens com as práticas musicais no projeto social configurado como um espaço de ensino e aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas; os modos como construíam seu conhecimento sobre práticas musicais e os significados que atribuíam a tais práticas frente à sua condição juvenil. O estudo aponta que, no projeto, os participantes tinham experiências que marcavam sua vivência, repercutindo em seu relacionamento com instâncias como a familiar, a escolar e a do trabalho. Ao passo em que experimentavam o fazer musical naquele contexto, construíam conhecimentos e constituíam seus modos de serem jovens.

PALAVRAS-CHAVE: jovens e práticas musicais, condição juvenil, projeto social

abstract

The present study explores the relationship of young people with musical practices experienced in the social project Orquestra Jovem de Uberlândia (Uberlândia – MG), highlighting their influence on the constitution of youth condition of these actors. The data presented are the results of a master's research developed in the field of Musical Education. Characterized as a case study, the qualitative research had as purpose to apprehend the circumstances of the involvement of such subjects with musical practices in the social project, configured as a space for teaching and learning string instruments; the means by which they were building their knowledge of musical practices; and the meanings they were attaching to such practices considering their youth condition. The study shows that, in project, the participants had experiences that marked their life, reflecting on their relationship with instances as the family, school and work. Whereas they experienced to make music in that context, they built knowledge and they constituted their ways of being young.

KEYWORDS: young and musical practice, youth condition, social project

Este artigo trata da relação de jovens participantes do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia¹ (MG) com as práticas musicais vivenciadas naquele contexto, tendo-se em vista suas implicações na constituição da condição juvenil desses atores. Para tanto, a investigação configurada como um estudo de caso qualitativo considerou as circunstâncias do envolvimento dos jovens com as práticas musicais, os modos como construíam seu conhecimento sobre tais práticas e os significados que as atribuíam frente à sua fase da vida.²

No âmbito deste trabalho, o termo “práticas musicais” compreende um conjunto de aspectos que abarcam produtos e ações musicais, tais como as de execução, criação, regência e apreciação, além dos sujeitos das ações e suas lógicas.

Partindo da abordagem sociocultural da educação musical, são ressaltadas especificidades do contexto em que os processos de ensino e aprendizagem aconteciam, levando-se em conta as práticas musicais desempenhadas coletivamente e a “interação humano-música” (DeNora, 2000). Daí, a adoção das teorizações acerca do *musicking* (Small, 1998, 1999) e da “força semiótica da música” (DeNora, 2000) durante os processos de coleta, análise e interpretação dos dados.

a fundamentação teórica

De acordo com a socióloga britânica Tia DeNora (2000), a música tem “poder”, sendo capaz de atuar sobre o humano de diversas maneiras, além de constituir um meio de comunicação não verbal. A explicação para esse poder parte do conceito de *affordance*,³ segundo o qual os objetos são percebidos como fornecedores de determinadas propriedades, sendo que estas são submetidas à maneira como os usuários delas se apropriam. Estendendo esse princípio à música, DeNora argumenta que seu poder advém da própria materialidade sonora (e de suas associações convencionais), apropriada pelo ser humano que lhe investe significados a partir de suas vivências sociais e culturais. Nessa ótica, os significados do fazer musical para os jovens da OJU não emergem apenas do texto musical, de sua estrutura, mas também das condições específicas desses atores em seu contexto quando da interação com os fornecimentos que são, portanto, constituídos e reconstituídos de significados no decorrer da ação e por meio dela. Lançando mão da “força semiótica da música” como pressuposto teórico para a reflexão sobre a “interação humano-música”, a ideia é a de se pensar, então, em um movimento em “mão dupla”, em que a materialidade sonora age sobre o humano, que, por sua vez, a apreende de forma particular, conferindo-lhe significados. Adotando o entendimento de DeNora, o foco da discussão recai sobre o que a música torna possível, sobre a relação entre seus fornecimentos e sua recepção, e não sobre o que a música simplesmente representa.

Assim como DeNora, o músico e pensador neozelandês Christopher Small (1998, 1999) acredita que os significados relacionados à música são construções sociais. Para ele, o princípio da experiência musical está nas ações desempenhadas no plano coletivo, em que todos “assistentes, ouvintes e músicos, estão tomando parte no encontro pelas relações que criam

1. Aqui referida pela sigla OJU.

2. Este texto consiste em um recorte da pesquisa de mestrado concluída no ano de 2011 pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob orientação da Prof^a Dr^a Margarete Arroyo (Arantes, 2011).

3. Aqui traduzido como “fornecimento”.

juntos entre eles durante a atuação”⁴ (Small, 1999, tradução nossa). Dessa forma, a experiência musical é entendida como um “ritual”, promovendo a integração de todos que participam do ato performático de modo a explorar, afirmar e celebrar relacionamentos. Small reconhece, portanto, que em uma apresentação musical coexistem elementos que extrapolam o ato de tocar ou cantar com o propósito de dar existência a uma obra concebida como tal. No termo *musicising*,⁵ o autor procurou sintetizar seu pensamento definindo-o, em linhas gerais, como “tomar parte, de qualquer maneira, em uma atuação musical”⁶ (Small, 1999, tradução nossa).

Com lugar nos estudos sobre “juventudes”, o trabalho parte da perspectiva de que os jovens são caracterizados por fenômenos de ordem histórica, social e cultural para além das mudanças fisiológicas decorrentes de sua fase da vida. Por isso, há aqui a compreensão de que os marcos etários devem ser relativizados, levando-se em conta as múltiplas possibilidades de se experienciar a juventude, sobretudo ao serem consideradas as transformações ocasionadas pelos “tempos neoliberais”, que marcam as trajetórias dos sujeitos na contemporaneidade (Cordeiro, 2009, p. 28). Daí a noção de “nova condição juvenil”, em distinção ao modo como fora concebida no passado⁷ (Abad, 2002; Abramo, 2008; Sposito, 2008).

No que diz respeito, especificamente, à participação dos jovens na esfera cultural, a música é vista como uma importante linguagem, indo ao encontro de muitos de seus anseios: pela possibilidade de construir conhecimentos por meio dela; de terem-na em momentos de lazer; de utilizarem-na enquanto meio de expressão afetiva, corporal, de relacionamento social e de participação na construção de suas identidades e projetos de vida. Para Dayrell (2005, p. 37), “a música oferece aos jovens a possibilidade de conjugar a trama de um caminho de busca existencial com os signos de uma pertença coletiva”.

Arroyo (2010, p. 23) ressalta que “as práticas musicais [...] – tanto quanto outras construções socioculturais – participam das constituições juvenis na modernidade; ao mesmo tempo, a ação dos jovens produz novas estéticas musicais”; nesse sentido, a autora observa que os jovens e as músicas que produziram foram relevantes à “constituição cultural do fim do milênio”. Assim é que, a partir dos anos de 1970, pesquisadores passaram a se concentrar no estudo das interações entre jovens e músicas, em reconhecimento a esse grupo sociocultural, bem como as suas práticas (Arroyo, 2010, p. 3). Desde então, podem ser localizados estudos na literatura acerca da referida interação, sendo notada a adoção de três categorias de análise, quais sejam: subculturas juvenis, tribos urbanas e culturas juvenis, cada qual representando distintas concepções, porém fundamentadas na perspectiva geracional. Pensando ainda na interação

jovens: atores do grupo social em questão

4. No original: “[...] asistentes, oyentes y músicos, estan tomando parte en el encuentro por las relaciones que crean juntos entre ellos durante la actuación.”

5. A aplicação do termo segue ao sentido proposto por Small, sendo utilizado neste texto tanto em inglês, quanto em espanhol (*musicar*) e português (*musicando*), dependendo da redação do trecho em que se fizer necessária a sua inserção.

6. No original: “[...] tomar parte, de cualquiera manera, en una actuación musical.”

7. Os padrões clássicos de juventude aplicavam-se a indivíduos do sexo masculino, brancos, de classe média; envolviam a ideia de moratória social, de formação dos indivíduos circunscrita à família e à escola e, ainda, a crença na linearidade do percurso de transição da infância à fase adulta (Abad, 2002; Abramo, 2008; Sposito, 2008).

entre jovens e músicas para além da questão geracional, Arroyo (2010) se atenta à pertinência da concepção acerca dos “circuitos de jovens” em que Magnani (2002, 2007) propõe como pressuposto para a investigação do comportamento dos jovens nos grandes centros urbanos, a atenção ao aspecto “sociabilidade”, aos “espaços por onde circulam, onde estão seus pontos de encontro e ocasiões de conflito, além dos parceiros com quem estabelecem relações de troca” (Magnani, 2007, p. 19).

Considerando os jovens enfocados no estudo há a compreensão de que vivenciam sua condição juvenil marcados pelas especificidades de seu contexto histórico. Em tempo de inovações tecnológicas, têm acesso ao universo digital que lhes permite ampliar suas formas de escuta e conhecimento musical. Mas, assim como observado por Cordeiro (2009, p. 28), os “tempos neoliberais” também acarretam situações que afligem muitos desses atores, a uns de forma mais intensa que a outros, dadas as imposições de seu lugar social: jovens de baixa renda e moradores de uma região periférica de uma cidade de médio porte. Nesse sentido, destacam-se a necessidade do ingresso precoce ao mercado de trabalho, mas também a angústia devido à falta de emprego; o reconhecimento de que a situação social lhes restringe o acesso ao ensino de qualidade, assim como ao prosseguimento dos estudos em nível superior e mesmo à realização profissional enquanto músicos. É, pois, com vistas à complexidade que compõe o ser jovem, incluindo o contexto de uma nova condição juvenil no qual está inserida a geração atual, que o estudo sobre a relação dos jovens da OJU com as práticas musicais no projeto social se inscreve.

o projeto social e os jovens no pedaço

O projeto Orquestra Jovem de Uberlândia – voltado ao ensino e à aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas – é sediado em uma casa no bairro Alvorada, em uma região periférica na cidade de Uberlândia (MG), desenvolvendo suas atividades desde 2005 mediante patrocínio na forma da Lei Estadual de Incentivo à Cultura do Estado de Minas Gerais. Dentre as atividades observadas no contexto da OJU durante 2009, ano em que foi realizada a coleta de dados *in loco*, foi possível presenciar a atuação dos jovens em circunstâncias como: aulas (individuais e coletivas) de instrumentos, ensaios da orquestra, apresentações públicas e, também, como monitores.

Enquanto ambiente de ensino e aprendizagem, pude apreender no projeto⁸ práticas musicais familiares a mim, que refletem a “posição tradicional” em educação musical (Swanwick, 1993, p. 21-22), e, outras, que considerei “exóticas” (DaMatta, 1978, p. 28-29) levando-se em conta as lógicas locais determinadas pela constituição daquele espaço como um projeto social inserido no âmbito do terceiro setor, bem como pelas concepções, trajetórias de vida e conduta de seus integrantes. Para além das práticas observadas no interior do projeto, foi possível notar ainda a participação de seus integrantes no *círculo* de práticas musicais da cidade, estabelecendo “redes de relações” com outros espaços musicais⁹ de modo a revelar sua adesão a determinadas práticas, seus pontos de interesse e de conflito (Magnani, 2002, 2007).

8. A palavra “projeto”, assim como a denominação “Orquestra Jovem de Uberlândia” e sua sigla “OJU”, serão aqui empregadas não só em seu sentido estrito, se referindo também ao espaço físico enquanto um lugar de sociabilidade.

9. Dentre esses espaços estavam: conservatório de música local, Festival de Cordas Nathan Schwartzman, Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia (Icasu) e Orquestra Camargo Guarneri (vinculada à Universidade Federal de Uberlândia).

Tratando-se da dinâmica do projeto, um aspecto peculiar estava no fato de sua rotina ser mantida independentemente da presença de adultos. Os jovens se organizavam, se respeitavam, cuidavam da casa, zelavam os instrumentos e outros recursos materiais, estudavam, ensinavam, ouviam música, lanchavam, conversavam, brincavam, iam e vinham. Tomando as categorizações propostas por Magnani em vista do “circuito de jovens”, o espaço do projeto no bairro Alvorada foi, então, interpretado como um *pedaço*, ou seja, como “aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla do que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade” (Magnani, 2007, p. 20).

Durante minhas incursões, a cena mais comum observada no *pedaço* foi a de jovens que chegavam com suas bicicletas, dispunham-nas na frente da casa (na parte interna ao portão) e adentravam pelo recinto arrastando seus chinelos em direção à “sala de instrumentos” para que algum monitor lhes entregasse os instrumentos e/ou partituras solicitados. De posse do material de estudo, os jovens inscritos no projeto ocupavam a casa da maneira que desejavam, pondo-se a tocar. Outros ficavam conversando, fazendo tarefas escolares, ou, simplesmente, olhando ao longe.

Durante a primeira fase de observações, o movimento na casa era grande. Antes mesmo de minha chegada ao portão, era possível ouvir toda a densidade sonora característica do local. O ambiente era marcado pelos exercícios de Suzuki, pelo prelúdio da primeira suíte para violoncelo de J. S. Bach (BWV 995), pela melodia da canção infantil João Pequeno e pela Scheherazade de R. Korsakov, dentre tantas melodias que emergiam do emaranhado de sons emitidos, fossem pelas mãos de alunos iniciantes, avançados e/ou de professores.

Corriqueira era também a formação aleatória de grupos de estudo, sendo que um jovem se unia a outro que já estava em alguma parte da casa tocando. Como esses momentos eram livres – nem aulas nem ensaios ou apresentações – regidos simplesmente pelo desejo das pessoas de estarem ali, suas ações eram entrecortadas: se estavam concentrados, tocando, saíam repentinamente para outra parte da casa, pondo-se a conversar ou fazer qualquer outra coisa, mas, quando menos se percebia, estava o grupo junto, tocando novamente ou ouvindo música no computador. Em certas ocasiões, quando um ou outro aluno mais avançado tocava, outros se reuniam em torno dele para apreciar atentamente sua execução, como mostra a cena descrita a seguir:

[...] comecei a ouvir Phelipe¹⁰ tocando seu cello no local de ensaio e estudo. Ele executava trechos rápidos com destreza, mas a música também tinha partes lentas, melodiosas, de caráter meditativo. Pouco depois chegou Breno (estudante de violoncelo), que se sentou em uma das cadeiras, bem na frente de Phelipe. Atento, o garoto sequer piscava enquanto apreciava o colega, observando suas mãos no instrumento, seu rosto... Logo depois vieram Juliana e Jhony, que também se sentaram. Soube, então, que a música tocada tratava-se de um concerto de A. Dvóřak para violoncelo e orquestra. Phelipe assustou-se em saber que eu não conhecia o concerto. Então retomou a obra tocando-a desde o começo. Antes comentou: “é lindo! É maravilhoso! Muito virtuoso! Estou estudando escondido do meu professor, ainda não está no meu nível!”. A música, com seu início pesado, forte, lento, parecia envolver o jovem. Isso porque, ao executá-la, o rapaz sugeria – por meio de suas expressões faciais, de seus movimentos corporais

10. Os nomes dos sujeitos aqui mencionados são fictícios, seguindo aos preceitos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFU).

(como o balanceio de um lado a outro) e de seus gestos (como o rápido levantar da cadeira durante a execução) – que todo o corpo era tomado por ela, na medida em que ele próprio dava-lhe existência. Como que empregando seu peso e energia vital sobre o instrumento, percebi, naquele momento, o rapazinho magro, de camiseta, bermuda e chinelos crescer, como se também ganhasse tamanho e peso junto com a música. Na seção lenta, Phelipe parecia expressar todo o sentimento, com a emissão de sons claros, densos, em *vibratos* constantes e rápidos – fechava os olhos, mexia a boca, abaixava as sobrancelhas... Breno sentado bem em frente, atento, sorria. Ouvimos e observamos a execução com presteza até que Juliana começou a conversar baixinho com Breno, envolvendo-o e tirando sua atenção. No entanto, ao serem iniciadas as partes rápidas, o garoto voltava seu olhar a Phelipe. Em alguns trechos, o executante cometia erros, retornando e corrigindo-os como se não tivesse público apreciando-lhe. (09/10/09, DC 17, p. 89-90).¹¹

Em meio ao vaivém dos jovens pela casa, a cena revela sua mobilização a partir do fazer musical, independentemente da presença de adultos responsáveis pelo local. Por meio da materialidade sonora, com seus fornecimentos – a sonoridade densa do violoncelo, os *vibratos*, as melodias, as passagens em caráter meditativo e as enérgicas – os jovens foram afetados, agrupando-se, constituindo e reconstituindo tais fornecimentos de significados durante a própria atuação (DeNora, 2000).

A relevante obra do repertório da tradicional música de concerto significou, naquele momento, mais do que algo “lindo”, “maravilhoso”, “virtuoso”, de difícil execução, a ser respeitado e somente estudado se “escondido do professor” por estar ao “nível” superior do pretense executante. No ambiente familiar em que estavam os jovens – em seu *pedaço* – situados entre seus pares, o fazer musical foi compartilhado, podendo-se dizer, sob a ótica de Small (1998, 1999), que cada um tomou parte na ação contribuindo para seu resultado – fosse como executante ou como ouvinte.

Ao tocar, Phelipe imprimia ao texto musical as marcas de seu “nível” técnico e de sua compreensão. Mas o resultado sonoro era também influenciado pelo relacionamento do executante com os ouvintes, incluindo-me nesse cenário. Ao apreciarmos o feito de Phelipe, sentados bem próximos a ele e lhe demonstrando nossa atenção e interesse, o jovem ganhava fôlego e motivação, moldando a música. Nessa circunstância, pode-se dizer que até mesmo Juliana contribuía para a atuação musical na medida em que provocava a conversa paralela com Breno, reforçando a sensação de ambiente familiar, de estar à vontade no *pedaço* – no “lugar dos colegas, dos *chegados*” (Magnani, 2002, p. 21, grifo do autor). Sendo assim, ao invés da ação de Juliana ser simplesmente caracterizada como um desvio da norma, por ferir o silêncio durante a execução musical, foi interpretada como parte das lógicas locais, já que no *pedaço* “não é preciso nenhuma interpelação: todos sabem quem são, de onde vêm, do que gostam e o que se pode ou não fazer” (Magnani, 2002, p. 21).

Ao tocar, Phelipe explorava e afirmava elementos de uma estética musical correspondente a uma determinada tradição, por sua vez, prezada pela equipe de profissionais do projeto. Mas o produto musical era também fruto da circunstância de sua própria realização. O fazer musical observado naquela tarde, mais do que expressar significados inerentes à obra ou a teimosia de um aluno despreparado, representou uma realização em “caráter comunitário” na medida

11. Referência às informações registradas em diário de campo (DC).

em que cada um, executante e ouvintes, tomou parte na ação (Small, 1989). A tal fazer foram incorporados significados de ordem cognitiva e cultural, considerando que, ao tocar, Phelipe explorava, apreendia e reelaborava os códigos semióticos e, ao apreciar e observar, os demais jovens também construíam seu conhecimento sobre práticas musicais.

Assim, em clima amistoso, vi muitos jovens passarem suas tardes no projeto – se apropriando do lugar, interagindo com as músicas, construindo seu conhecimento sobre práticas musicais, compartilhando experiências entre os pares de modo a tecer a “rede de sociabilidade”, conforme dito por Magnani (2002, p. 22). Naquele lugar de aprendizagem de práticas musicais, viviam seu tempo livre também como momentos de lazer, valendo lembrar a relevância dessa esfera à juventude.

As observações realizadas no campo empírico me levaram a perceber que o envolvimento dos jovens com as práticas musicais e a construção de seu conhecimento sobre música eram também influenciados pelo contato com o maestro Idelfonso e pela vivência musical na orquestra sob sua condução.

Para o maestro africano (25/11/09, DC 39, p. 237), música pode ser feita com apenas “um som”, como aquelas essencialmente rítmicas, e considera que, independentemente de seu tipo de elaboração, podem sensibilizar as pessoas. Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, Idelfonso acredita que as pessoas nele envolvidas devem, antes de qualquer coisa, ser motivadas a “sentirem” a música e a se apropriarem dela, tornando-a parte de si mesmas.

O processo de interpretação musical conduzido pelo maestro envolvia a transmissão oral das estruturas e, mais raramente, a leitura de partituras; o solfejo com a emissão dos nomes das notas; a imitação; a memorização; a entonação dos versos com a ponderação sobre o conteúdo textual de canções; a improvisação; o trabalho técnico-instrumental e o trato do produto musical coletivo.

Segundo a concepção expressa por Idelfonso em suas palavras e ações, pode se dizer, à luz de Small (1989), que o maestro valorizava o processo do fazer musical – a experiência vivencial – ao invés de depreciá-lo em favor do produto. No intento de expor o caráter vivencial e comunitário do fazer musical experienciado pelos jovens na orquestra – práticas essas que iam constituindo seu universo de referências musicais, de relacionamentos humanos e configurando-se como espaço de desenvolvimento de potencialidades – são destacadas, a seguir, cenas de um ensaio em uma tarde de sábado, em que o grupo tocava a canção folclórica *Cai, cai, balão* de modo vibrante:

Em continuidade ao ensaio para a apresentação que ocorreria na segunda-feira, os jovens sugeriram: “agora é Cai-cai Balão!” [...]. Emanuel cantava, “dançava” e conduzia o acompanhamento bem ritmado ao violão, enriquecido com “baixarias”. A animação de Idelfonso não era diferente: sorria, requebrava, cantava, tocava, gesticulava... Enquanto os dois (Emanuel e Idelfonso) tocavam (violão e violino, respectivamente), os jovens entoavam as notas da canção. Em um momento posterior, Idelfonso sugeriu: “agora, cada um tocando”. O objetivo do maestro era de que, ciclicamente, um a um executasse a melodia, podendo variar ritmos, andamentos e ou empregar notas auxiliares. Os demais instrumentistas (exceto Emanuel que fazia a harmonia ao violão) deveriam repetir, de forma ininterrupta, a execução tal como realizada pelo solista. O primeiro executante foi o próprio Idelfonso, para demonstrar. O próximo da roda, Éderson, sorrindo (com “cara sapeca”), tocou muito lentamente, fazendo também uma terminação melódica diferenciada. Ao perceber o feito do jovem, o maestro comentou: “isso... o ouvido vai se envolvendo na música...”. Sem interromper a massa sonora, Jhony fez sua parte, sendo

musicando na orquestra

imitado pelos colegas. Mariana, por sua vez, demonstrou dificuldades, interrompendo a ideia de uma atuação contínua. Idelfonso orientou-a quanto ao movimento do arco. Todos atentos, esperaram até que ela conseguisse concluir sua execução. Então, procuraram repetir os elementos da performance da garota, conforme o combinado. Aquele momento de Cai-Cai Balão foi uma farrá... todos tocavam, riam, brincavam na medida em que a atuação acontecia. Senti que, “contagiados” pelo acompanhamento de Emanuel, o grupo tocou, cantou e “dançou” como quem vivenciasse em Cai-Cai Balão a música mais interessante de todos os tempos... (28/11/09, DC 40, p. 261).

Diante da euforia dos jovens, senti-me, por alguns minutos, como se estivesse em uma “balada”, ao som de um *hit* ou mesmo diante um episódio sobrenatural: jovens extasiados com uma canção folclórica. Mas, fundamentada em DeNora (2000), foi possível inferir que a configuração dos materiais sonoros fornecidos pela ação de Emanuel ao violão, principalmente quanto ao elemento rítmico, favorecia maneiras de “se mover, ser e sentir”. Associando-se “esta tendência de encontrar-se com a música”¹² (DeNora, 2000, p. 124, tradução nossa) e a circunstância da *performance* – no *pedaço* (Magnani, 2002, 2007), entre os pares, em um clima de tolerância diante das dificuldades alheias – pode se compreender que os corpos dos participantes da atuação mostraram-se capacitados a responderem, física e emocionalmente, à atividade proposta (DeNora, 2000, p. 122-125).

O envolvimento dos executantes no *musicking* (Small, 1998,1999), exprimindo prazer e alegria, indicava aquele momento como a celebração dos relacionamentos humanos cultivados no projeto, ao passo que padrões de relacionamentos sonoros eram explorados e assimilados, e as potencialidades dos jovens, desenvolvidas. Em meio à realização coletiva, os jovens recebiam ainda orientações técnicas (como no caso de Mariana), de modo a ampliar suas habilidades instrumentais para tomar parte na criação musical, improvisando.

Por fim, pode se dizer que à *performance de Cai, cai, balão* foram conferidos significados sociais, culturais, afetivos, corporais e cognitivos pelos jovens, beneficiando sua autoimagem enquanto sujeitos capazes de intervirem em sua realidade e na do grupo por meio de sua atuação musical.

musicando na vida

Transpondo os limites do espaço e tempo do projeto, os jovens da OJU expandiam suas experiências musicais e sociais, refletindo-as em seus projetos de vida e em sua relação com instâncias socializadoras tradicionais, quais sejam: a família, a escola e o trabalho. Assim, serão abordadas a seguir algumas questões referentes à condição juvenil de dois dos atores focalizados na pesquisa.

“Sou do ‘3º A’. Faço parte do projeto da Orquestra Jovem do Alvorada há cinco anos”:¹³ a autoimagem de Érica em meio às responsabilidades da fase adulta

12. No original: “This tendency to fall in with the music [...]”

13. Érica em testemunho espontâneo (04/12/09, DC 44, p. 294).

Com a frase acima, Érica apresentou-se à plateia composta por estudantes das três turmas de 3º ano do ensino médio na escola onde estudava, cumprimentando aqueles que assistiriam a apresentação musical em abertura a uma palestra proferida por Idelfonso acerca do exercício profissional no campo da música. Sendo uma das mais antigas alunas do projeto, a jovem, com seus 17 anos, era também monitora. Na OJU, sua participação ativa era observada em diversas situações como, por exemplo, organizando o espaço físico, cuidando dos materiais, empenhando-se junto aos colegas em ensaios, tomando conta dos alunos mais novos e, ainda, posicionando-se criticamente em relação ao repertório musical selecionado por Idelfonso. Talvez se possa dizer que, como um reflexo da atuação de Érica no projeto, se deu sua mobilização no âmbito da escola ao indicar a temática da referida palestra, organizar o evento e colaborar em sua execução.

Observar Érica no espaço do projeto, em apresentações e na escola, permitiu-me conhecê-la sob uma determinada perspectiva. Ultrapassando sua imagem de estudante ou integrante ativa de um projeto social, pude também percebê-la enquanto uma jovem com uma carga de responsabilidades comumente atribuída aos adultos, experimentando em sua fase da vida sofrimento e os limites e preocupações impostos pela situação de baixa renda. O posicionamento da garota em relação ao suposto atraso de Idelfonso para um ensaio indicou a adesão da jovem à lógica do mundo do trabalho, mecanicista, “não tendo tempo a perder”: “Tenho que ir embora fazer janta... tenho curso à noite na igreja... marcou o ensaio para quatro horas... atrasou...” (14/12/09, DC 49, p. 340). Para Érica, “fazer janta” correspondia a uma de suas atribuições enquanto responsável por sua casa. Seu modo de ser jovem incluía, pois, outros aspectos, extrapolando a “visão romântica da juventude” – enquanto “um tempo de liberdade, de prazer, de expressão, de comportamentos exóticos [...] um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade [...]” (Dayrell, 2003, p. 41).

O testemunho espontâneo da jovem, em que falava a mim sobre o falecimento de sua mãe, evidencia ainda sua juventude marcada pelo sofrimento acarretado pela perda afetiva e suas implicações, sua adesão ao campo religioso e a situação comum aos jovens de baixa renda, que precisam trabalhar para sua sobrevivência, o que acaba inviabilizando os estudos. A fala de Érica explícita, assim, especificidades de sua vivência:

[...] minha mãe era tudo para mim – eu deixava de sair com meu namorado para ficar com ela. Ela morreu comigo [...]. Se não fosse a igreja e o projeto eu tinha feito uma bobagem. Foi um ano muito difícil: a morte da minha mãe, o último ano da escola... não sei o que faço – não tem como pagar faculdade particular, tenho que trabalhar [...]. Psicologia, que é o que eu quero é em período integral [...]. Por isso eu não tenho vindo no projeto: eu é que tenho que fazer tudo em casa, carrego a casa inteira nas costas. Eu tenho que fazer compras... domingo, antes do ENEM, tive que sair cedo para fazer compras. (11/12/09, DC 48, p. 333-334).

Embora a atividade musical fosse considerada por Érica “no segundo plano”, como dito por ela mesma ao pensar sobre sua formação acadêmica e pretensões profissionais, pode-se dizer que ocupava uma posição de destaque em sua vivência juvenil, concedendo-lhe o sentido da moratória – “o adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, um tempo socialmente legitimado para a dedicação exclusiva à formação para o exercício futuro dessas dimensões da cidadania” (Abramo, 2008, p. 41). Isso porque, diante das atribuições e responsabilidades diárias, o fazer musical desenvolvido no projeto garantia à jovem um “espaço de fruição da vida”, sem cobranças, podendo ter uma relação diferenciada com o trabalho (no caso, ao atuar como monitora) e investir “o tempo na sociabilidade e nas trocas afetivas” que

essa possibilitava (Dayrell, 2003, p. 51). Nesse sentido, a frase pronunciada pela garota ao definir sua sensação após se apresentar com a OJU na abertura da quinta edição do Festival de Cordas Nathan Schwartzman foi vista como reveladora: “Eu adoro apresentar! É uma emoção diferente... a gente começa, vai tocando e vai se impondo...” (12/10/09, DC 19, p. 106). Frente às questões de Érica, pude entender que, não só sua participação no projeto favorecendo a sociabilidade, como também a força da música em ação enquanto uma “tecnologia estética” (DeNora, 2000), permitiu-lhe sentir-se plena, no gozo de sua condição juvenil – condição essa que a própria jovem ia construindo, impondo, com todas as agruras de sua vida.

Éderson: vivenciando as práticas musicais na “encruzilhada das instituições socializadoras”¹⁴

Éderson, um dos mais experientes e atuantes alunos e monitor da OJU, era também integrante da Orquestra Camargo Guarnieri, vinculada ao curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia.

Apesar de respeitado por sua mãe em seu desejo de “seguir carreira” no campo musical e de auxiliar sua família com recursos advindos da bolsa de monitoria que recebia do projeto, a necessidade de ampliação da limitada renda familiar foi mote de conflitos entre mãe e filho. De um lado, o jovem se empenhava no estudo do instrumento buscando seu aprimoramento técnico e, de outro, a mãe o pressionava para o ingresso no mercado de trabalho. Associado à chateação de Éderson pela pressão exercida por sua mãe, estava ainda o sentimento de ser visto por ela como alguém incapaz, como expresso em seu comentário: “Minha mãe não acredita em mim...” (06/11/09, DC 28, p. 162).

Éderson não vivia sua situação com tranquilidade. Como desvelado por Bajoit e Franssen (1997) em sua pesquisa sobre jovens belgas, para o instrumentista a experiência de se manter sem emprego incorria em uma sensação negativa. Mas, mesmo diante da situação desconfortável, pode se dizer que o jovem, ao protelar sua situação, prolongava seu período de moratória. Assim, convertia o momento delicado e incerto de sua vida em uma experiência positiva, aproveitando-o como uma forma de “redefinição de projetos pessoais” (Bajoit; Franssen, 1997, p. 92). Daí alguns de seus planos e ações enquanto atuava apenas na função de monitor do projeto: estudar obras musicais específicas para prestar concurso como instrumentista na Orquestra Sinfônica de Goiânia e ingressar como estudante bolsista em um conservatório italiano no intuito de tornar-se “um violinista de nível internacional” (29/10/09, DC 26, p. 152).

A aparente passividade de Éderson aos apelos de sua mãe até poderia ser entendida como uma recusa ao trabalho. No entanto, o que o jovem parecia rejeitar era um emprego com conteúdo qualquer, orientado no “modelo tradicional” do trabalho, oriundo da sociedade industrial (Bajoit; Franssen, 1997, p. 83). Sem espaço para a realização pessoal por meio da “dimensão expressiva” do trabalho (que permite ao sujeito sentir-se útil, desenvolvendo um projeto próprio), os jovens “em situação precária” têm suas perspectivas no que concerne ao trabalho circunscritas à sua “dimensão instrumental”, ou seja, concebem a importância do trabalho apenas enquanto uma fonte de renda. Nesse sentido, a relativa indiferença de Éderson foi vista como a manifestação de uma nova orientação ao trabalho, externalizando seu interesse por “atividades com forte dimensão expressiva” (Bajoit; Franssen, 1997, p. 82). Coincidentemente, no período de maior

14. Sposito (2008, p. 124).

pressão exercida pela mãe para que Éderson deixasse os compromissos relativos à música e partisse à procura de emprego, o jovem recebeu uma proposta de trabalho: “Vou dar aula de música e com carteira assinada na ICASU!¹⁵” (06/11/09, DC 28, p. 162).

Como dito por Dayrell (2007) ao discorrer sobre a socialização juvenil, pode-se considerar que muitos jovens do projeto vivenciavam sua condição de vida submetida a limites impostos pela carência financeira que os levavam ao enfrentamento de desafios. Assim, era comum o seu ingresso precoce no mercado de trabalho, afastando-se da OJU e das práticas musicais. Mas, visto de outro ângulo, era a vivência no universo musical que os fazia vislumbrar um caminho a ser seguido enquanto possibilidade profissional. No caso de Éderson, a admissão na Icasu como auxiliar do professor de música não só viabilizou sua resposta aos anseios da mãe, como lhe propiciou experimentar a tão desejada “dimensão expressiva” do trabalho e o fortalecimento da convicção acerca de sua própria capacidade. A inserção de Éderson no campo de trabalho musical favoreceu ainda a sua busca por novos conhecimentos e competências, como os concernentes à teoria da música e à leitura e escrita de textos. Como constatado por Bajoit e Franssen (1997) em seu estudo sobre a relação de jovens com o trabalho, a vivência de Éderson nesse campo sinalizou a multiplicidade de significações a ele conferidas e não a ausência de sua importância.

As atribuições de Éderson na Icasu, logo assimiladas, assemelhavam-se ao papel exercido por professores em escolas. Ironicamente, na situação de aluno dessas instituições o jovem não vivenciara apenas boas experiências, guardando certa repulsa à cultura escolar.

O acesso de Éderson ao novo trabalho serviu de argumento para que abandonasse os estudos do segundo ano do Ensino Médio restando apenas um mês para o término do ano letivo. Seu incômodo em relação à escola parecia grande. Embora o jovem se destacasse no projeto, sendo uma figura crucial para o funcionamento daquele espaço de ensino e aprendizagem musicais, mostrasse sua capacidade tocando na seletiva Orquestra Camargo Guarneri e ainda atuasse no ensino musical na Icasu, sentia-se inapto à aprendizagem no contexto escolar, como fica claro em sua fala: “Não sou do espírito da escola! Eu não sou inteligente na escola! Não aguento a escola! Minhas notas estão ruins! Estou de recuperação e ainda estou devendo matéria do primeiro [ano do ensino médio].” (14/11/09, DC 33, p. 196).

A fala de Éderson reflete a ideia de “insucesso escolar”, assumido por ele próprio como “coautor” (Sposito; Galvão, 2004, p. 372), apesar do sucesso experimentado fora dos muros da escola. Assim, sua autoimagem nos remete à percepção de Sposito (2008, p. 116) sobre a visão dos jovens focalizados pela pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, segundo a qual “aprender ou não, ainda constitui, principalmente, um problema de natureza pessoal”, sem se levar em conta as “condições em que se realizam o processo de ensino e aprendizagem e as desigualdades sociais”.

A dicotomia entre a “incapacidade” de Éderson como aluno no contexto escolar e sua competência ao assumir outros papéis ao extrapolar os limites dessa instância sinaliza o conflito entre a “concepção de aluno gestada na sociedade moderna” (Dayrell, 2007, p. 1119) – ainda presente na escola – e a forma como os jovens se constituem hoje como “alunos”, haja vista o contexto histórico e social que implicou a emergência de uma nova condição juvenil.

15. Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia.

Diante do seu desgosto concernente ao contexto escolar, Éderson parecia ter nas práticas musicais a mola propulsora para repensar a conclusão dos estudos em nível médio, cogitando se matricular em um curso supletivo, isso por desejar um diploma para prosseguir estudando na área de seu real interesse – o universo acadêmico-musical – e, especificamente, por sentir necessidade de melhorar sua condição de leitura e escrita para exercer o ofício na Icasu. Pode se dizer, então, que o jovem conferia importância à sua permanência na escola buscando por si próprio “os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar” (Dayrell, 2007, p. 1120).

A vivência de Éderson, assim como a de seus pares da OJU, evidencia a relevância de espaços alternativos para a sua socialização, especialmente do projeto social por meio do qual usufruíam das práticas musicais, irradiando-as a outras instâncias de suas vidas. Dessa forma, é possível dizer, como Dayrell (2007, p. 1125), “que a dimensão educativa não se reduz à escola, nem que as propostas educativas para jovens tenham que acontecer dominadas pela lógica escolar”. Ainda assim, mesmo na conjuntura de uma nova condição juvenil, os jovens do projeto atribuíam significativa importância às consagradas instituições socializadoras – a família, a escola e o trabalho. Na “encruzilhada” dessas instituições (Sposito, 2008, p. 124) estavam, pois, as práticas musicais, participando da constituição dos significados construídos sobre “cada uma dessas esferas em sua experiência cotidiana” (Sposito, 2008, p. 109).

considerações finais

O artigo buscou salientar a relevância das práticas musicais para a constituição da condição juvenil dos atores focalizados no estudo de caso. Isso, levando-se em conta a possibilidade de musicarem no contexto da OJU – em “caráter vivencial” e “comunitário” – (Small, 1989, 1998, 1999); as implicações da “interação humano-música” agindo como uma “tecnologia estética” (DeNora, 2000); a dinâmica do local de ensino e aprendizagem permitindo a apropriação dos espaços do projeto pelos jovens e, ainda, a rede de relações nele estabelecida, favorecendo a caracterização daquele lugar de sociabilidade como um *pedaço* (Magnani, 2002, 2007). Era, então, nessa conjuntura que se originava o compromisso dos jovens com o próprio projeto, com os colegas e com as práticas musicais, se mobilizando, se organizando e se posicionando no cotidiano da OJU e nas dimensões de sua vida.

Às práticas musicais, os jovens atribuíam diferentes significados, como os de ordem social, cultural, cognitiva e corporal. Por meio de seu fazer, tinham a oportunidade de se sentirem pertencentes ao grupo, construírem conhecimentos, exercitarem suas potencialidades e perceberem sua autoimagem positivamente. Para alguns desses atores, as práticas musicais se expandiam a outros contextos do *circuito* (Magnani, 2002, 2007) e eram tomadas como constitutivas de sua autoidentidade e de seus projetos de vida. A relação dos jovens com tais práticas interferia, assim, em seus relacionamentos familiares; em suas expectativas profissionais, em seu envolvimento com o mundo do trabalho e com o universo escolar. Desse modo, pode se ponderar que, por meio do fazer musical, os jovens adquiriam competências musicais e sociais que incidiam, de alguma maneira, na constituição de seus relacionamentos com as instituições socializadoras tradicionais.

Apesar dos limites impostos aos jovens em virtude de seu “lugar social” (Dayrell, 2007, p. 1108), as práticas musicais vivenciadas no projeto se coadunavam para a fruição de sua fase da vida no tempo presente, viabilizando o sentido da moratória social para aqueles que enfrentavam cotidianamente as questões associadas ao mundo adulto e suas demandas com a subsistência (segundo os padrões clássicos de condição juvenil).

À luz de Small (1989, 1998, 1999) e DeNora (2000), pode-se dizer que foi importante aos sujeitos focalizados no estudo a densidade da experiência vivida no projeto, participando da constituição de seus modos de serem jovens. Nesse sentido, há de se ter em vista que o ensino e a aprendizagem musicais compreendiam uma trama de múltiplas dimensões, extrapolando o domínio de habilidades técnico-instrumentais e a apropriação de uma determinada cultura musical. Finalmente, os dados desvelados no estudo permitiram-me inferir sobre a necessidade dos educadores musicais construírem suas práticas pedagógicas partindo dos aprendizes, de modo a atentarem à condição de vida desses sujeitos e às consequências de tais práticas.

referências

- ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivência, ciudadanía y nueva condicion juvenil. *Ultima Década*, Vinhã Del Mar, n. 16, p. 117-152, mar. 2002.
- ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.
- ARANTES, L. F. "Tem gente ali que estuda música para a vida!": um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Artes)–Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- ARROYO, M. Jovens, músicas e percursos investigativos. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 21-35, jan./jun. 2010.
- BAJOIT, G.; FRANSSEN, A. O trabalho, busca de sentido. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 76-95, mai./dez.1997.
- CORDEIRO, D. *Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades*. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.
- DAMATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: NUNES, E. O. (Org.). *Aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.
- _____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- _____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- DENORA, T. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.
- _____. Introdução – Circuitos de jovens. In: MAGNANI, J. G.; SOUZA, B. M. *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidades*: São Paulo: Terceiro Nome, 2007. p. 15-22.
- SMALL, C. *Musica, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- _____. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Weslan University Press, 1998.
- _____. El musicar: um ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, Barcelona, n. 4, 1999. Disponível: <<http://www.sibetrans.com/trans/a252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>>. Acesso em: 10 fev. 2009.
- SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 87-125.
- SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.
- SWANWICK, K. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 1993. p. 19-32.

Recebido em
30/04/2012

Aprovado em
03/06/2012

Nas rotinas do cotidiano: educação musical em Belém do Pará na primeira metade do século XX¹

IN THE ROUTINES OF EVERYDAY LIFE: MUSIC EDUCATION IN BELEM IN THE FIRST HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

LIA BRAGA VIEIRA Universidade Federal do Pará (UFPA) ▶ lia41braga@yahoo.com.br

resumo

Este artigo consiste em investigação no campo da educação musical, em interface com a musicologia, a história e a sociologia, sobre modos de apropriação – aqui entendidos como práticas de educação musical – relacionados a práticas musicais de gêneros “populares” veiculadas por partituras que circularam no dia a dia de Belém do Pará, na primeira metade do século XX. A investigação também se apoiou em jornais e revistas como fontes históricas locais daquele mesmo período. Os resultados alcançados permitem entendimento sobre pedagogias locais de apropriação musical e discernimentos que marcaram hierarquias musicais e, por conseguinte, hierarquias sociais que representam e que, por sua vez, as ratificam. As conclusões devem contribuir para um olhar mais aguçado sobre a construção histórica da atual situação da educação musical local, e melhor fundamentar tomadas de decisão.

PALAVRAS-CHAVE: práticas de educação musical, práticas musicais, fontes escritas

abstract

This article consists of research in the field of music education, interfaces with musicology, history and sociology, the study of modes of ownership – here understood as practices of music education – related practices of musical genres “popular” music that conveyed by circulated on the day of Belém do Pará, in the first half of the twentieth century. The research also relied on newspapers and magazines such as local historical sources of the same period. The results obtained allow pedagogies understanding of music and local ownership hierarchy musical insights that marked and therefore social hierarchy which represents and, in turn, to confirm. The findings should contribute to a more pointed on the historical construction of the current state of music education site, and better support decision making.

KEYWORDS: practices of music education, music ces, written sources

1. Este artigo consiste em recorte da pesquisa de pós-doutoramento intitulada *Educação musical em Belém do Pará na primeira metade do século XX: um estudo a partir de indícios e sinais*. Supervisão da Prof^a Dr^a Jusamara Vieira Souza, Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011-2012. Pesquisa apoiada pela Capes/Procad NF-21/2009 – PPGArtes/ Ufpa e pela Bolsa Estadual de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (Uepa).

introdução

Quando me propus ao estudo sobre a educação musical realizada em Belém do Pará durante as primeiras décadas do século XX, a partir da apreensão de práticas musicais em partituras editadas naquele período, compreendi a necessidade de desenvolver uma abordagem teórico-metodológica interdisciplinar.

Assim, a investigação das partituras foi fundamentada nos três eixos de análise de documentos escritos, propostos pelo historiador Roger Chartier (1998, 2007, 2009): texto, suporte material e leitura. Para a discussão dos resultados de tal análise, emergiram noções como “apropriação musical” e “pedagogia social” cuja compreensão, ainda inicial, busquei em Chartier (1998, 2007, 2009) e, muito especialmente, no sociólogo Pierre Bourdieu (1989, 2008). O musicólogo Vicente Salles (1969, 1971, 1985, 1995, 2007) apoiou o estudo quanto aos fatos que remetem à história da música local, cujas rotinas do cotidiano foram interpretadas à luz de Michel de Certeau (2011).

Certamente, tal perspectiva interdisciplinar demonstra a complexidade de estudos na área da educação musical, na medida em que esta é compreendida como “uma manifestação” que “comporta uma multiplicidade de variáveis, organizadas numa intrincada rede de relações” (Souza, 1996, p. 15):

Por exemplo: pelo fato da Educação Musical tratar das relações entre indivíduos e músicas, ela divide necessariamente o seu objeto de estudo com outras áreas chamadas “humanas” ou “sociais” [...]. Por tratar, também, dos processos de apropriação e transmissão de música ela requer um empreendimento reflexivo em relação às implicações músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicas, sócio-musicais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas [...]. (Souza, 1996, p. 15).

Aqui, o entendimento é da educação musical como prática social; portanto, um fato social que deve ser estudado no contexto de sua produção sociocultural (Souza, 2004), isto é, no âmbito das relações sociais onde se constituíram seus processos de apropriação e transmissão, as suas pedagogias e os seus significados.

Devo esclarecer que, além de escritos de Jusamara Souza (1996, 2000, 2004), nos quais são discutidos os “imbricamentos” da educação musical com outras áreas, com destaque à sociologia, em especial na perspectiva do cotidiano, também encontrei fundamentos para uma perspectiva interdisciplinar na dissertação de Nisiane Silva (2002) e na tese de Luciane Garbosa (2003) quanto ao diálogo entre a educação musical e a história cultural. Por fim, em pesquisa anterior (Vieira, 2001), iniciei a construção de uma colaboração entre a educação musical, a sociologia e a musicologia, relação que venho buscando aprofundar e que marca este artigo.

apropriação musical

As práticas musicais que me proponho a tratar neste artigo se situam na primeira metade do século XX e estão sinalizadas em partituras que circularam em Belém do Pará, àquela época. Percebo essas partituras como documentos de uma história musical local situada em um “passado”, que pode ajudar a entender a história musical do “presente” e construir caminhos para as superações necessárias. Isso porque “tudo o que existe encontra-se no fluxo incessante dos acontecimentos”, que o homem tenta organizar no tempo – presente, passado e futuro (Elias, 1998, p. 31). Nesse âmbito, o interesse desta pesquisa no passado “está em esclarecer o presente; [uma vez que] o passado é atingido a partir do presente”, nas palavras de Jacques Le Goff (2003, p. 13) sobre o que ele denomina de “método regressivo” de Marc Bloch.

Le Goff chama atenção quanto ao uso de documentos escritos como testemunhos da história. Para o autor, não se trata de “um material bruto, objetivo e inocente, mas exprime o

poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro”; nesse sentido, o documento ora omite fatos permitindo seu esquecimento e silenciamento, ora registra informações favorecendo sua preservação e difusão, e assim revela mobilizações por interesses de classes, grupos e indivíduos que detêm poder para manipulação da memória de uma sociedade (Le Goff, p. 9-10, 422). O autor recomenda “desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção” (Le Goff, 2003, p. 538). Isso seria uma tarefa do “diálogo claro entre o presente e o documento”, que faria dele “uma construção permanente” (Karnal; Tatsch, 2011, p. 12).

De fato, por meio do estudo das partituras como documentos que registram práticas musicais na Belém da primeira metade do século XX busco entender as condições de sua produção, prováveis determinantes das decisões em uma rede de relações na qual destaco o compositor e o editor, cujas escolhas se fundaram em visões, posições na rede de relações sociomusicais, interesses, contextos, que resultaram nos textos musicais. Este é um dos eixos que Roger Chartier (1998, 2007, 2009) propõe para a análise de documentos escritos, que esta pesquisa toma como referência. Além da análise do texto musical, a orientação de Chartier abrange o estudo da apresentação do suporte material, ou seja, a aparência do documento escrito, que fornece indícios quanto aos seus espaços de circulação e aos seus usos. Portanto, esses dois eixos são, a princípio, os determinantes das práticas musicais, ou, nos termos do autor, das leituras, terceiro eixo proposto por Chartier. Isso porque as decisões do compositor e do editor sobre o texto musical, assim como a apresentação material da partitura são fatores que circunscrevem seu uso musical e social e, como efeito, antecipam quem são as pessoas a quem se destinam as práticas musicais que eles anunciam e, por conseguinte, como e onde se dá seu acesso.

No entanto, se, por meio da partitura, o compositor e o editor agem induzindo a seleção do leitor e do seu comportamento, não posso omitir a possibilidade de este também agir sobre o texto, modificando-o em sua prática; de outro modo, eu o estaria considerando passivo diante das partituras. Esse raciocínio parece ser anunciado pela dupla identificação do leitor como “intérprete” e “ouvinte”. O intérprete é o leitor que executa o texto musical, com uma margem para que ele acrescente à obra o seu ponto de vista. Quanto ao ouvinte, este se relaciona com o texto musical mediado pelo intérprete: são os seus ouvidos que recebem as informações. Suas experiências musicais e a sua capacidade de concentração serão determinantes para a sua leitura auditiva. São situações de apropriação como essas, reveladas nas práticas de leitura, que interessam a este estudo.

As práticas musicais se constroem num mundo social: são, portanto, práticas sociais (Souza, 2004). Manifestadas nas relações sociais do cotidiano, revelam saberes e fazeres e ao mesmo tempo lugares de transmissão e de aprendizado, sendo essa a condição de sua difusão. Quando têm seu lugar somente na memória, seus efeitos aí se perpetuam, tal como as práticas musicais das partituras cuja educação musical ora investigo.

**pedagogia
social²**

2. A expressão-título deste tópico foi pensada a partir de discussões estabelecidas nas sessões de supervisão com a Prof^a Dr^a Jusamara Souza e no Grupo Cotidiano, do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

As práticas revelam pedagogias da vida em sociedade por meio das quais são desenvolvidas e das quais fazem parte as pedagogias de apropriação de saberes e fazeres musicais do cotidiano. Seus praticantes, ao mesmo tempo transmissores e aprendizes, não parecem se dar conta de sua construção ou de como esta é realizada no interior das relações sociais, e tendem a vivê-las como se fossem naturais, imutáveis, inquestionáveis.

As práticas e suas pedagogias são marcadas por valores que mediam as relações sociais, onde se constroem as hierarquias percebidas nas classificações e desclassificações de práticas, de grupos de praticantes e de suas posições, que desenham um campo social cujas relações são de poder (Bourdieu, 1989, 2008). É nesse sentido que este estudo encontra a sua importância: ao buscar compreender as expectativas do editor e do compositor sobre os modos de apropriação dos leitores (intérpretes e ouvintes) e, sobretudo, ao tentar apreender as reações desses leitores enquanto seus modos de apropriação, a investigação possibilita a desnaturalização das práticas, isto é, a superação do desconhecimento³ das bases das relações sociais onde elas foram construídas, como efeito da visibilidade de suas apropriações, das pedagogias que as fundamentam e do seu sentido social. Esse desvelamento pode ajudar a perceber e entender a hierarquização no processo de construção da atual realidade do ensino da música em Belém, a partir da compreensão do desenho desse campo de educação musical local, onde as principais posições, que são as posições credenciadas pelo diploma escolar, estão ocupadas pelas práticas da música erudita, difundidas por instituições públicas belenenses de ensino musical.

O estudo sobre a instituição das práticas musicais eruditas de raízes europeias foi realizado em pesquisa anterior (Vieira, 2001), que apreendeu e analisou estratégias relacionadas a fatores políticos, econômicos e culturais numa sociedade que se constituía em Belém entre os séculos XVII e XIX; tais estratégias encontraram ambiente especialmente propício ao final do século XIX, quando foi possível instalar instituições que garantissem a perenidade de práticas musicais eruditas europeias na cidade. No século XX, essas práticas e suas instituições ainda existem, e suas “atualizações” têm se revelado táticas de preservação, ainda que isso pareça contraditório. Mas tais práticas nunca foram exclusivas na sociedade local; havia e há outras. Esta pesquisa aborda práticas musicais que, consideradas “populares”, estão fora das instituições especializadas no ensino da música erudita.

as fontes

Aqui, as fontes escritas são o meio para chegar às práticas de educação musical que os seus usos sinalizam. Elas constituem as partituras que foram editadas e comercializadas pela firma paraense Empório Musical, do *luthier*, pianista, compositor, editor e comerciante Abílio Antônio da Fonseca (Porto, Portugal, 04/04/1879 – Belém do Pará, 01/10/1934), assim identificado por Salles (2007). As partituras editadas pelo Empório Musical somam 27 peças e estão entre as 1284 partituras avulsas, algumas manuscritas, outras impressas, que cataloguei entre os anos de 2002 e 2006, no acervo “Vicente Salles” da Biblioteca do Museu da Universidade Federal do Pará. Embora houvesse partituras do século XIX, detive-me às da primeira metade do século XX. Esse período é relevante para o estudo de práticas musicais locais não escolares, em vista de o Instituto Carlos Gomes, conservatório público local criado em 1895 e ainda hoje em

3. *Méconnaissance*, no sentido aplicado por Pierre Bourdieu em sua teoria da violência simbólica.

atividade, ter sofrido interrupção em seu funcionamento, precisamente entre os anos de 1908 e 1928 (Salles, 1995). Foram, portanto, duas décadas em que a cidade não contou com o principal estabelecimento de difusão do ensino escolar da música erudita, deixando um espaço que pode ter sido ocupado por outras práticas pedagógicas, inclusive as não escolares.

As partituras investigadas compreendem, em sua maioria, peças de gênero “popular”, danças de salão como: *schottisch*, valsa, maxixe, choro, samba, marcha, cateretê, *fox-trot*, *ragtime*, *one step*, *two step*. Elas me chamaram a atenção em face da possibilidade de alcançar, por meio delas, algum conhecimento sobre os processos de transmissão e de aprendizagem daquela época, fosse para a sua execução, fosse para a sua audição. Daí a pergunta-problema deste estudo: qual aprendizado se dava por meio dessas músicas? As primeiras tentativas de respondê-la foram desenvolvidas num recorte da investigação apresentado em texto intitulado *Música em Belém do Pará: um estudo sobre fontes escritas* (Vieira, 2011). Nele, desenvolvi algumas análises, a partir das informações que pude depreender do próprio documento, abrangendo os eixos propostos por Chartier (1998, 2007, 2009): texto, suporte material e leitura.

Nas partituras editadas pelo Empório Musical, a explicitação na capa de aspectos como gênero musical, instrumento(s) e/ou voz, desenhos figurativos e até mesmo dedicatórias deixam indicações quanto à prática musical, ao espaço social e a quem se destinam essas publicações. Assim, observando o texto musical no interior da partitura, os elementos musicais impressos e os omitidos confirmam o que é anunciado pela capa da publicação. Por exemplo, na Figura 1 a seguir, da partitura da peça O garoto, de Diva Ponce de Leão, a capa apresenta um casal dançando, com uma jazz-band ao fundo; há uma dedicatória ao “Jazz-Band City Club”, o gênero assinalado é o fox-trot e o instrumento é o piano.

**expectativas
sobre os
praticantes e
suas práticas
de leitura:
primeiras
análises**

FIGURA 1

Capa da partitura de
O garoto, de Diva Ponce
de Leão.



No interior da partitura, códigos musicais confirmam as expectativas musicais antecipadas por elementos extramusicais impressos na capa. Desse modo, a extensão das notas ultrapassa cinco oitavas, explorando em oitavas e acordes as sonoridades graves e agudas que bem podem lembrar as alturas e os timbres de outros instrumentos de uma *jazz-band*. A música está na tonalidade de fá maior, com cromatismos em face da sonoridade do gênero. O compasso é binário simples, em 2/2, indicando andamento movido.

A peça apresenta uma introdução seguida de duas seções (A-B), com *Da Capo*, finalizando na primeira seção (A). O ritmo demarca essas seções. Na primeira, concentrada na primeira página, há predomínio de tempo de semínima alternado com pares de colcheias, como se estas fossem marcações da percussão ou dos metais; na segunda parte, na segunda página, predominam as síncopas. O fato de a música estar impressa em duas páginas facilita a sua visualização como um todo. Além do “D.C.”, há sinais de repetição em ambas as páginas, de modo a permitir várias repetições até que se decida ir ao compasso do “Para Fim”, como acontece em gêneros dançantes.

FIGURA 2

Primeira página do
“miolo” da partitura de
O garoto.

FIGURA 3

Segunda página do
“miolo” da partitura de
O garoto.

Quanto à sua leitura, o texto musical indica a necessidade explícita de executantes que conheçam o código musical ocidental convencional e, implicitamente, a técnica pianista de execução de oitavas e acordes com agilidade, além do *swing*; ou seja, dentre esses elementos, o código musical é o único explicitado na partitura, não sendo possível dizer o mesmo sobre a técnica instrumental e o *swing*, porque eles não estão “declarados”; só são perceptíveis na prática e só podem ser apreendidos pela observação, audição, treino, imitando, repetindo, sentindo. Há outros elementos que também não estão explicitados nessa partitura e que só na experiência são incorporados, porque são traduzíveis em música a partir da experiência do músico. Por exemplo, o andamento e os sinais de nuances de andamento e intensidade. O compositor e o editor não publicaram tais indicações porque não eram necessárias, em face de o músico que dominava seu *métier* conhecer o andamento de cada gênero, além do quê, sendo música dançante, o músico experiente saberia sobre a necessidade de manter o mesmo andamento e a mesma intensidade, do contrário confundiria os dançarinos.

Por fim, está sinalizada, ainda na capa dessa partitura, a relação entre gênero musical e grupo social, oferecendo indícios de que aí é veiculado um conteúdo de apropriação que não era apenas musical, uma vez que as práticas, sendo sociais, sempre estão associadas a valores sociais, constituindo-se representações que permitem perceber relações entre escolhas musicais e pertencimentos sociais (Bourdieu, 2008). Flagra-se, assim, prática editorial que refletia e também colaborava, por meio de suportes impressos, que eram as partituras, para um modo de perceber, pensar e estruturar a sociedade local daquela época. A relação entre práticas musicais e valores e grupos sociais se torna ainda mais explícita na Figura 4 a seguir, que apresenta a capa da peça *Sapéca o samba!...*, composta por Julia das Neves Carvalho, em que o samba é relacionado a um grupo étnico-racial, uma forma de vestir, de se comportar musical e socialmente.

FIGURA 4
Capa da partitura de
Sapéca o samba!..., de
Julia das Neves Carvalho.



Detalhe que marca os sentidos subjacentes e estabelece de forma sub-reptícia os contrastes entre os desenhos das duas capas, diz respeito aos traços, que no *fox-trot O garoto* apresenta tendência à verticalização e alongamento das figuras, enquanto no *Sapéca o samba!*... permite observar a sua horizontalização e achatamento. Esse detalhe influencia a percepção sobre onde cada prática musical e seu respectivo grupo de praticantes deviam estar situados na pirâmide social da Belém da primeira metade do século XX.

Por fim, a capa ao final da partitura serve para a divulgação dos produtos comercializados pela editora: instrumentos, partituras e acessórios musicais. Essa capa final parece se destinar a atrair ao consumo musical, formando, fixando ou renovando gostos e práticas musicais.



FIGURA 5

Última capa do samba *A defeza é federá*, de Jose Agostinho da Fonseca.

outras fontes

Tendo encontrado as primeiras “respostas” nas partituras, e nesses primeiros resultados constatado que “o documento histórico é raramente ‘dócil’, ‘aberto’ ou ‘fácil’” (Karnal; Tatsch, 2011, p. 17), prossegui com as análises, buscando notícias que completassem ou esclarecessem aqueles primeiros resultados da pesquisa e as vislumbrei em publicações que registravam impressões sobre essas músicas, suas práticas e seus praticantes⁴. Tive acesso a números esparsos do jornal *A Capital* (n^{os} 286 a 292/1912) e das revistas: *A Semana* (n^{os} 92 a 104/1920), *Guajarina* (n^{os} 20/1920; 28/1930; 48, 50 a 52/1931; 162[6]/1937) e *Belém Nova* (n^{os} 13 a 26/1924; 59, 61 a 63/1926; 64, 66, 68 a 70, 72 a 75/1927; 77 a 84/1928; 86 a 92/1929). Essas publicações encontram-se nas bibliotecas do Museu da Universidade Federal do Pará e da Academia Paraense de Letras e na Biblioteca Pública Arthur Vianna. Atualmente, nenhuma delas circula.

4. Agradeço ao Prof. Dr. Aldrin Moura de Figueiredo, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará, e ao gestor de patrimônio cultural Thiago Vianna, as indicações de revistas locais datadas da primeira metade do século XX.

Devo destacar que as revistas listadas surgiram em um período em que em todo o Brasil houve um “surto – que se prolongaria por décadas – das chamadas revistas ilustradas ou de variedades”, e apresentam algumas das diversas seções que Tânia de Luca (2010, p. 121) menciona: “acontecimentos sociais, crônicas, poesias, fatos curiosos [da cidade], do país e do mundo, instantâneos da vida urbana, humor, conselhos médicos [e sentimentais], moda e regras de etiqueta, notas policiais, jogos charadas e literatura para crianças”. Apesar de eu não ter tido acesso a todos os exemplares do jornal e revistas listados, cuja periodicidade variava entre diária, semanal e quinzenal, achei que seria importante mantê-los nesta análise, ainda que incompletos em sua seriação, como tentativa de abranger o máximo possível de décadas da primeira metade do século XX.

Nas notícias veiculadas por essas publicações, em formas de comentários, registros em colunas sociais e anúncios comerciais, busco reconstituir, no cotidiano social de Belém, as rotinas musicais e suas apropriações, para melhor entender o anunciado pelas partituras impressas.

Notícias veiculadas nos jornais e periódicos da Belém da primeira metade do século XX registram práticas musicais que abrangem os já mencionados gêneros “populares”, mas também repertórios de concertos e músicas da tradição oral, entre os anos de 1912 e 1937.

Encontrei notícias sobre as práticas musicais “populares” no jornal *A Capital*, do dia 17 de novembro de 1912, que registra o sucesso da revista burlesca *Fandango e maxixe*, apresentada no Bar Paraense. Músicas “populares” também aparecem em anúncio do mês de dezembro de 1937, quando a revista *Guajarina* faz a propaganda da publicação semanal de seu suplemento de “modinhas novas”. Em 18 de outubro de 1930, esse “Magazine Semanal Ilustrado” já anunciava o nº 201 daquele suplemento, do qual listava: *A cadeirinha do cattete; Yôyô, Yáyá; É só do que há; Um samba n’ areia; Me dêxa, seu Freitas*. Em 16 de maio de 1931, o nº 51 da *Guajarina*, além do anúncio de “vasto repertório de MODINHAS em suplementos, de 200 réis publicados de 15 em 15 dias”, também fazia a propaganda do 4º volume de *O Trovador* com as “últimas novidades em modinhas, sambas, fox-trots etc.”, à venda na editora de mesmo nome da revista.

Segundo Salles (1971, p. 87), a editora *Guajarina*, que surgiu em Belém em 1914 por iniciativa do gráfico pernambucano Francisco Lopes, supria o mercado com duas naturezas de publicações: a “literatura sertaneja” ou “cordel” e o “cancioneiro urbano e seresteiro, conforme o modelo carioca”, alcançando destaque no Pará e no Brasil “pelo volume de letras editadas” (Salles, 2007, p. 153). Essas informações dão indícios de grande circulação desses gêneros “populares” em Belém, portanto, parte do cotidiano musical da cidade.

Os periódicos de Belém da primeira metade do século XX também permitem que hoje se saiba em que espaços sociais essas práticas eram vividas. *A Semana*, volume 2, nº 97, de 07 de fevereiro de 1920, publicou detalhadamente o programa de um baile “à phantasia” no Amazonia-Club:

Overture – marcha: *Fall in line*.

1ª parte – valsa: *Casta Suzana*; one step: *Radim dance*; fox trot: *For me and my girl*; tango: *Seu Amaro que?*; rag-time: *A slippery place*; samba carioca: *A Bahia é boa terra*; two step: *O suco*; fox-trot: *Las campanas*; catêrêê: *Nhô Jusa*.

2ª parte – valsa, *Geraldine*; rag-time: *The African 400*; samba carioca: *Confessa meu bem!...*; one step: [?]; rag-time: *Hungarian*; two-step: *Que quer mais?*; catêrêê: *Nhá Maruca*; one-step: *My Mother’s eyes*; samba carnavalesco: *Os Paladinos*.
Final – *Zé Pereira*.

músicas “populares” e seus espaços sociais de circulação

Aquele periódico e as revistas *Guajarina* e *Belém Nova* registraram bailes promovidos por clubes e associações locais, com programação semelhante e citam conjuntos que a executavam, destacando as bandas de *jazz City Club* – a mesma à qual foi dedicado o fox *O garoto*, de Diva Ponce de Leão (ver Figura 1) – e Los Creolos e a Orchestra de Clemente Sousa.⁵ Salles (2007, p. 168) também cita o “jazz-band” Escumilhas, com o qual “a novidade se espalhou nas camadas populares”, esclarecendo que esses conjuntos iniciaram suas atividades na década de 1920, entrando em declínio nos anos de 1940, a exemplo do que aconteceu em todo o Brasil.

O circuito dos gêneros “populares” envolvia o espaço do “arraial”, sempre ligado às festas anuais de algum santo. Em Belém, o principal arraial acontecia por ocasião dos festejos de Nossa Senhora de Nazaré. A programação incluía apresentações de teatro de revista, como o já mencionado *Fandango e maxixe*. *Belém Nova* registrou várias apresentações de várias peças do teatro de revista entre os anos de 1924 e 1929 e, do mesmo modo, a *Guajarina* o fez em 1930. *O one step O foguetão*, de Bongo Ponte (Altemiro Cascaes da Ponte e Sousa, Belém do Pará, 1874–1935), editado pelo Empório Musical, é um trecho da revista *Fogo na cangica*, assim como outras partituras avulsas do acervo “Vicente Salles” são trechos de revistas, que podem ter sido apresentadas em espaços improvisados no próprio arraial ou em teatros permanentes, como parecem ter sido o Variedades, o Moderno e o Ideal.

Também os coretos, ocupados por bandas de música, eram espaços de circulação dessas músicas “populares”, e os salões das residências grã-finas que davam chás e festas dançantes com orquestra, assim como as casas mais modestas também, como é noticiado em *A Semana* e na *Belém Nova*.

A ampla circulação dessas práticas musicais permite entender por que nas capas das partituras editadas pelo Empório Musical são identificados os gêneros das músicas que elas veiculam: tratava-se de “chamariz” para atrair o consumidor a comprar a música da moda, que todos tinham ouvido em alguma situação do cotidiano social de então. Tal circulação também deve ter influenciado nas escolhas dos autores, levando-os a optar por compor peças para as quais havia demanda. Desse modo, editor e compositores colaboravam para a formação de uma cultura musical local naquela primeira metade do século XX, em sintonia com os modismos que o rádio, o disco e o cinema, já bastante difundidos, espalhavam pelo resto do país, e que em Belém eram disseminados também nos teatros, coretos e arraiais.

os praticantes e as possibilidades de leituras

O público que buscava por essas músicas podia adquiri-las se comprasse as publicações das editoras Empório Musical e *Guajarina*. Mas as publicações dessas casas indicam que esse público se dividia entre os que sabiam e os que não sabiam ler partitura. Isso significa que havia em Belém ensino musical, mas também que nem todos tinham acesso a esse ensino. De fato, como foi mencionado, entre 1895 e 1908 e, depois, a partir de 1928, funcionava o Instituto Carlos Gomes (Salles, 1995). Mas havia também as aulas particulares (Salles, 1969) e cursos de música, alguns sob a responsabilidade de associações e clubes musicais (Salles, 2007), além das bandas

5. Clemente Sousa (1870–1926) compositor e regente paraense, “notabilizou-se sobretudo com conjuntos de ‘pau-e-cordas’ que organizava para sociedades recreativas” (Salles, 2007, p. 320).

de música consideradas “conservatório[s] do povo” (Salles, 1985). Provavelmente, foi o ensino musical ministrado nesses lugares que deu condições para que houvesse instrumentistas para tocar naquelas *jazz-bands* e também para fazer os arranjos musicais para conjuntos, quando a partitura fosse publicada para piano solo, instrumento para o qual foram escritas quase todas as partituras editadas pelo Empório Musical, às quais tive acesso. A capa da partitura do choro para piano *Therezinha*, de A. Penna,⁶ dá indícios de algo nesse sentido, quando anuncia: “Grande Sucesso do JAZZ-BAND do CITY-CLUB”, do mesmo modo que *O garoto*, anteriormente citado.

É preciso lembrar que a opção pela composição e publicação de grande quantidade de peças para piano tem relação com a grande difusão desse instrumento em todo o Brasil ainda naquela primeira metade do século XX. Em Belém esse fenômeno já se anunciava em meados do século XIX com o funcionamento das primeiras fábricas e lojas de piano (Salles, 2007). Abílio da Fonseca, proprietário do Empório Musical, era compositor e pianista, e voltou-se a esse filão, provavelmente incentivando os compositores.

Em pesquisa anterior (Vieira, 2001, p. 167), pude flagrar uma situação de como o piano podia fazer parte do cotidiano de algumas famílias, em trecho de entrevista de uma professora de piano, que narrou uma cena por ela vivida diariamente, em casa:

Até hoje, de vez em quando, eu ainda me lembro que às cinco horas da tarde, depois que a minha tia acabava com todos os afazeres da casa, ela ia para o piano, abria-o e tocava. Aquilo era religioso, todas as tardes, às cinco horas, ela se sentava e tocava.

A tia da entrevistada executava valsas, *schottisches*, polcas, quadrilhas, mazurcas e outras peças do gênero “popular”, impressas em um grande álbum. A memória reconstruída sobre a leitura auditiva da entrevistada revelou-se ligada àquele álbum que, passadas cerca de sete décadas, permaneceu na recordação. É importante observar os efeitos dessa cena, no meio familiar, de musicalização pela audição, porém marcada pela presença da partitura, na trajetória de vida da entrevistada: sua tia, tendo percebido seu interesse pelo piano diariamente tocado em casa, encaminhou-a ao estudo do instrumento, no qual ela se iniciou já com alguma empatia e previamente familiarizada (ou alfabetizada) com a sonoridade, com a peculiaridade da “necessidade” da partitura para a execução, a postura, a posição, a movimentação, o que possivelmente a favoreceu, anos depois, na conquista de seu diploma de pianista pelo Instituto Carlos Gomes, onde passou a lecionar, ainda nos anos de 1940. Ali, ainda hoje ela é professora, e organiza há cerca de duas décadas um festival de música brasileira. Mais recentemente, ela incluiu no programa desse festival um espaço para a música “popular” brasileira, emergindo, finalmente, as marcas de origem de uma educação musical invisível (Gomes, 2010).

O episódio descrito, entre outros elementos, acrescenta mais um perfil de leitor, além daquele que executava e/ou fazia arranjos do que estava escrito na partitura e daquele que não podendo ler a partitura podia ao menos ler o texto literário quando se tratava de canção editada pela Guajarina. Esse terceiro perfil corresponde ao do leitor estritamente “ouvinte”, quando se tratava de música instrumental, embora se desse conta da presença da partitura.

6. Não foi possível encontrar dados sobre este(a) compositor(a). O musicólogo paraense Vicente Salles tem se empenhado há décadas na pesquisa sobre a biografia de músicos que atuaram no Pará, nem sempre obtendo resultados.

Certamente, muitos modos de “ler” podem ser percebidos, mas devo destacar mais um, evidenciado nos bailes dos clubes e residências de Belém da primeira metade do século XX: o que manifesta o desenvolvimento da percepção rítmica por meio dos movimentos corporais da dança, evidenciando processos de educação musical presentes em práticas que faziam parte da rotina social.

situações e valores

As revistas registram que as práticas musicais de gêneros “populares” aconteciam em diversas situações naqueles espaços já mencionados, desde recepções, jantares dançantes, bailes e reuniões literário-recreativas a espetáculos de teatro de revista, associados à comemoração, recreação, passatempo e boemia.

A maioria das notícias é de aceitação dessas práticas, indicada pelo sucesso de espetáculos de teatro de revista, que remete a “uma platéia inteira que não cansa de aplaudi-los”, ressaltando que se trata de “um público exigente” identificado como “romeiros de N. S. de Nazareth constantes e certos toda noite” (*Belém Nova*, nº 24, de 25 de outubro de 1924), para assistir aos “Theatros [no arraial de Nazareth] com as suas revistas originaes de títulos interessantes” com “excelente musica”, apontando “bom humor” e aplausos do público (*Guajarina*, nº 28, de 18 de outubro de 1930) que se estendiam a companhias de fora, como informa a legenda de uma foto: “Os sambistas que o Rio nos manda” – “Arthur Costa, o excelente sambista que a Companhia Jararaca trouxe até nós, e que fez enorme sucesso na quadra Nazarethna” (*Guajarina*, nº 162 [nº 6 da nova fase], de dezembro de 1937).

Os elogios da imprensa se estendiam às festas em salões de residências onde, numa, “Conversou-se e dançou-se encantadoramente até à noite” (*A Semana*, volume 3, nº 104, de 21 de março de 1920); noutra, até à madrugada, acontecendo o mesmo nos clubes com registro da animação dos bailes com salões repletos de “magnífico jazz”, em vários números de *A Semana* (1920), *Belém Nova* (1924; 1925; 1926) e *Guajarina* (1931). Os executantes são destacados, como o grupo de “pastoras” do Sport Club que cantaram e dançaram “explendidamente” no palacete de certa residência (*A Semana*, volume 2, nº 100, de 20 de fevereiro de 1920), as orquestras afinadas e “caprichoso” programa com banda que invariavelmente “insuflava ao delírio os pares que circulavam ao som dos foxs e rags” (*Belém Nova*, nº 23, de 4 de outubro de 1924) nos salões dos clubes, conforme *Belém Nova* ainda noticiava em 1926.

Em números de *A Semana* (1920), *Belém Nova* (1924; 1926) e *Guajarina* (1931), comentários sobre essas situações e seus praticantes reportam à “exigência” do público, às “ex^{mas} famílias”, “elegância”, “aristocracia”, “requinte”, “alta distinção”, “belas toiletas”, “luxo”, com a “presença de senhorinhas da sociedade”, da “fina sociedade”, do “set belemeno”. Quatro senhoras ou “senhorinhas” apresentaram suas impressões sobre as “sensações” que lhes “causavam” uma *jazz-band*, em entrevistas publicadas na sessão “Do coração aos lábios (Confidências reveladoras)”, em números de 1924 da revista *Belém Nova*. Assim se expressaram: “Divina. Lembra-me todos os sons harmoniosos da natureza, um dia de festa no céu...”; “De uma revoada immacersível de harmonias.” (*Belém Nova*, nº 23, de 2 de outubro de 1924); “Ouvindo-a, transporto-me, em suave enlevo, a um mundo de sensações desconhecidas.” (*Belém Nova*, nº 25, de 8 de novembro de 1924); “Bôa. Os seus enlevos, porem, não me athraem, como se estivesse ouvindo harmonias indescritíveis.” (*Belém Nova*, nº 26, de 29 de novembro de 1924).

Tais impressões contrastam com a de comentários sobre o *jazz* encontradas na mesma revista, que mencionam as “sonoridades infernaes de um ‘jazz-band’” (*Belém Nova*, nº 45, de 10 de outubro de 1925), bem como “o espírito perturbador do *jazz*”, herança “mórbida” da

Grande Guerra, ou como “veneno auditivo do plebeísmo inculto intoxicando o organismo social contemporâneo” (*Belém Nova*, nº 44, de 19 de setembro de 1925), entre outras críticas à música e à dança.

Do mesmo modo, em *A Semana* (volume 2, nº 100, de 20 de fevereiro de 1920), um comentário se remete aos gêneros dançantes do tango, *fox-trot*, *ragtime*, maxixe como “danças bárbaras”, “trituras pelos americanos vertiginosos”, “imoralidade inventada pela sensualidade nacional”.

A crítica aos gêneros “populares” emerge como contraste aos elogios à apresentação da Banda de Música do Corpo de Bombeiros em artigo intitulado “Prostituição da Arte”, publicado na *Guajarina* (nº 28, de 18 de outubro de 1930). No artigo, é ressaltado que a “afinada banda de música” tocou trechos de óperas, “música clássica em vez de tanguinhos, sambinhas e marchinhas”, pois se tratava de um “concerto” e não “tocata de arrayal”.

Espectáculos de teatro de revista também não escaparam às críticas, ainda que indiretas, quando do anúncio, na *Belém Nova* (nº 15, de 31 de maio de 1924), do espetáculo de opereta *Canto celestial*, considerado “teatro verdadeiro”, “num tempo em que só se exibem chincanas pornographicas”.

Todos esses comentários e críticas musicais revelam gostos e valores que representam grupos de pertencimento, tanto quanto as estampas de partituras observadas nas figuras 1 e 4. Ao que parece, correspondem às elites da sociedade local de então: a elite intelectual que escrevia artigos para os periódicos e jornais sobre essas práticas musicais, e as elites política e econômica que promoviam as festas dançantes, tendo-as para o seu lazer e deleite de luxo. Assim, enquanto a elite intelectual obtinha “o rendimento simbólico de sua prática” musical, as elites política e econômica transformavam as suas práticas em “oportunidade de dispêndio e de exibição do dispêndio” (Bourdieu, 2008, p. 250).

Essas elites também eram consumidoras das músicas de concerto, e, como antecipa uma das críticas acima, a percepção era outra: tratavam-na como a música dos “grandes mestres” (*Belém Nova*, nº 78, de 18 de agosto de 1928), os concertos eram descritos, assim como os seus executantes, de forma idealizada. Na *Guajarina* (nº 162 [nº 6 da nova fase], de dezembro de 1937), o compositor Gentil Puget (Belém, 1912 – Rio de Janeiro, 1948) escreveu que “já se possui público para ouvir e aplaudir com senso e imparcialidade qualquer notabilidade que nos visite”. Nesse trecho, destaco o “ouvir” a música “erudita”, distinto do “dançar” e “conversar” relacionados à música “popular”, marcando as diferenças nas formas de apropriação que parecem colocar essas músicas, respectivamente, no “centro” e na “borda”, afirmando valores que permanecem na herança que se revela ainda hoje na reprodução daqueles modos de apropriação musical.

Por outro lado, a revista *Belém Nova* (nº 17, de 28 de junho de 1924) comentava a respeito dos “festejos joaninos”, como “as mais encantadoras festas”, relacionando-os à “alma ingênua de nossa gente”, aos “subúrbios poéticos”, à “gente simples e boa”, à “alegria e satisfação verdadeiras”, “tipos arrancados à imigração dos escravos”, indicando o lugar social dessas práticas e quem eram os seus praticantes, bem como eram idealizados pela elite intelectual, que, assim as abstraíndo, delas se mantinha distante, mesmo quando na origem sociocultural elas lhes pertencessem.

algumas considerações sobre uma educação musical nas rotinas sociais do cotidiano

Esta pesquisa parece demonstrar que aquilo que Bourdieu (2008) denominou “invisibilidade” é o que domina o cotidiano e permite entender a imersão no “desconhecimento” sobre o significado pedagógico que práticas do dia a dia tecem nas relações sociais, na estrutura social e no seu funcionamento. Para compreender essa “invisibilidade” exige-se a investigação de práticas sociais. Em meio a essas práticas, minha escolha se circunscreveu ao estudo de práticas musicais veiculadas por partituras que circularam em Belém na primeira metade do século XX.

Essas partituras têm me permitido flagrar rotinas musicais que correspondem apenas a algumas das práticas de alguns grupos sociais da cidade, nas primeiras décadas do século XX. De fato, ao observar o texto musical e seu suporte material, são anunciadas as prescrições das práticas ou as condições de usos de cada composição musical, posto que assinalam a quem, como e onde se destinavam a execução e a audição.

No entanto, encontrei em Michel de Certeau (2011) e em Chartier (1998, p. 77, 2009, p. 20) fundamentos que me impeliram a buscar possibilidades do que Certeau denomina “antidisciplina”, pela transgressão ao previamente determinado, em face do que Chartier (2009, p. 20) enfatiza como diferenças individuais de cada leitor, dadas as “suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais”. Daí a investigação ir além das partituras, garimpando em periódicos que circularam naquela época, notícias que revelassem, nas rotinas sociais, práticas musicais veiculadas pelas partituras investigadas ou do mesmo gênero “popular” das danças de salão.

As revistas e o jornal registraram práticas musicais em vários espaços sociais. Alguns desses espaços, como o City Club, são explicitados em dedicatórias, anúncios e estampas impressos nas capas e confirmados pelos registros nos periódicos; outros somente puderam ser identificados nas notícias publicadas sobretudo pelas revistas.

Os registros e comentários foram reveladores especialmente quanto aos ouvintes, que viviam regularmente essas práticas, relacionando-as aos sentidos de lazer e ócio, e a um comportamento que dividia a atenção dada à música com a dança, as conversas e os risos. Aqui, o aprendizado musical assinala uma pedagogia que não via a música como o centro das atenções, como observei acontecer em relação à música “de concerto”, e tampouco, como ocorria a esta última, não interditava à audiência a manifestação dos movimentos, dos ruídos, das emoções.

A aceitação social dessas práticas musicais “dançantes” não era uma unanimidade. Quando elogiadas, confirmavam também o status dos ouvintes presentes e a qualidade do evento social. Quando criticadas, induziam a ver no crítico a distinção intelectual, função mesma da crítica, qual seja, a de tonar invulgar aquele que critica, distinguindo-o, não pelo capital econômico como ocorre àqueles que podem pagar conjuntos musicais para “abrilhantar” suas festas, mas pelo único capital que pode chegar a deter – o simbólico (Bourdieu, 2008).

Alguns aspectos de pedagogia que envolve o aprendizado dos executantes pode ser percebida nas revistas e nos jornais. Eles não são referenciados individualmente, mas sempre como conjunto, como o *jazz-band* do City Club ou Los Creolos, mencionando somente a pessoa que está à frente do conjunto, possivelmente o regente. De todo modo, as notícias circunscrevem-se à qualidade da afinação e do programa executado, sendo a referência às peças musicais, na verdade, uma menção à dança, que por sua vez remete ao ritmo. Isso indica que a percepção musical da audiência ou de quem escreve a notícia em nome da audiência se concentra nesses dois aspectos – afinação e ritmo – sendo irrelevantes outras categorias musicais mais específicas com as quais o maestro e os instrumentistas deveriam se preocupar. Isso colabora

para a compreensão do fato de que as partituras não apresentam sinais de expressão. Como foi mencionado, na maioria delas não constam nem mesmo indicações de andamento e da linha de canto, sugerindo que a experiência prática fazia parte da pedagogia da apropriação musical do executante, e que as exigências do público ouvinte não abrangiam mais do que os elementos básicos da altura e duração, não alcançando aspectos expressivos ou formais.

Os registros sobre os músicos “eruditos” são diferentes. Há, nas notícias, um esforço, marcadamente subjetivo, de captar aspectos expressivos nos concertos. Sempre em tom de idealização, tratam os executantes nominalmente e remetem às suas formações com músicos reconhecidos no meio local e a estudos no exterior. Aqui, o músico “*solo*” evidencia sua distinção dos “*tutti*”, na música “popular”.

Ainda há muito a responder quanto à pergunta desta pesquisa: “Qual aprendizado se dava por meio dessas músicas (‘populares’)?” Isso porque as notícias das revistas e jornais correspondem à perspectiva de quem as escreveu. Do mesmo modo que não posso crer na passividade do executante e do ouvinte diante das exigências das partituras, também não posso acreditar que o texto daquele que registrou as notícias sobre as práticas musicais da primeira metade do século XX represente muito mais do que um ponto de vista, ainda que seja importante como uma visão da época. Em face disso, tenho me voltado a pessoas que viveram suas juventudes nos anos de 1930 a 1950, para, por meio de suas narrativas como executantes e como ouvintes, compreender práticas musicais veiculadas pelas partituras que circularam nas primeiras décadas do século XX.

Espero, por meio deste artigo e de outros que emergirão da continuidade desta pesquisa, contribuir para flagrar e compreender o que há de herança nas pedagogias atuais de apropriação musical, escolares e não escolares, e nos valores musicais que marcam as hierarquias musicais nessas pedagogias e, por conseguinte, nas hierarquias sociais que elas representam. Penso que muitas das problemáticas dos processos de ensino ou de transmissão musical trazem marcas construídas nas histórias de educações musicais. Mas, além do entendimento do “passado” como apoio à compreensão e superação de tensões do “presente”, desejo contribuir com o caminho metodológico de apreensão do pedagógico nas práticas musicais enquanto práticas sociais, que poderá talvez ajudar a perceber que aí sempre se transmite e se aprende, mesmo quando ninguém se dá conta disso.

referências

- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989.
- _____. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 17. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998. (Coleção Prismas).
- _____. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII*. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.
- _____. *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- GARBOSA, L. W. F. *Es tönen die Lieder... um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileira da década de 1930 a partir de dois cancionários selecionados*. Tese (Doutorado em Música – Educação Musical)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- GOMES, C. Educação musical na família: as lógicas do invisível. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 30-40, jan./jun. 2010.
- KARNAL, L.; TATSCH, F. G. Documento e História. A memória evanescente. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. de (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 9-27.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.
- LUCA, T. R. de. Fontes impressas. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 111-153.
- SALLES, V. Quatro séculos de música no Pará. *Revista Brasileira de Cultura*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 13-35, 1969.
- _____. Guajarina, folhetaria de Francisco Lopes. *Revista Brasileira de Cultura*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 87-102, 1971.
- _____. *Sociedades de Euterpes*. Brasília, 1985.
- _____. *Memória histórica do Instituto Carlos Gomes*. Belém, 1995.
- _____. *Música e músicos do Pará*. 2. ed. rev. e aum. Belém: Secult; Seduc; AMU-PA, 2007.
- SILVA, N. F. da. *A representação de música brasileira nos livros didáticos de música*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- SOUZA, J. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 1996. p. 11-39.
- _____. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.
- _____. Educação musical e práticas sociais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, março 2004.
- VIEIRA, L. B. *A construção do professor de música: modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP, 2001.
- _____. Música em Belém do Pará: um estudo sobre fontes escritas. In: FARES, J. A. et al. (Org.). *Sociedade e saberes na Amazônia*. Belém: Edupepa, 2011. v. 1, p. 12-45.

Recebido em
01/12/2011

Aprovado em
02/02/2012

Práticas musicais *gospel* no cotidiano e educação musical

GOSPEL MUSICAL PRACTICES IN EVERYDAY AND MUSICAL EDUCATION

ANDRÉ MÜLLER RECK Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) ▶ andremreck@hotmail.com

resumo

Este texto é resultado de uma pesquisa empírica apresentada como dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo central da referida pesquisa foi analisar as práticas musicais na cultura *gospel*, a partir de uma perspectiva em educação musical. O foco analítico parte de uma compreensão da educação musical como uma área que se articula com outras áreas do conhecimento como sociologia, antropologia e etnomusicologia, e enseja possibilidades de debate sobre uma educação plural que considere o contexto sociocultural dos sujeitos, suas construções de identidades musicais e suas experiências cotidianas. Através de um estudo de caso, realizado mediante entrevistas, observações e diários de pesquisa, buscou-se lançar um olhar sobre os processos pedagógico-musicais e a construção de identidades musicais que ocorrem no grupo de louvor Somos Igreja da comunidade evangélica Igreja em Cruz Alta (RS). A constatação de elementos musicais significativos da cultura *gospel* oferece possibilidades de reflexão e anunciam problematizações referentes à educação musical, ao cotidiano e aos significados religiosos.

PALAVRAS-CHAVE: cultura *gospel*, música evangélica, identidades musicais

abstract

The present text ensues from an empirical research submitted as a Master degree dissertation in the Pos-graduation Program in Education of the Universidade Federal de Santa Maria. The central objective of the referred research has been to analyze the musical practices in gospel culture, by a perspective in musical education. The analytical focus starts from a comprehension of musical education as an area which articulates together with other fields of knowledge, as sociology, anthropology and ethnomusicology, and enables possibilities of debate on a plural education which considers the sociocultural context of the subjects, their musical identity constructions and their everyday experiences. Through a case study, developed by means of interviews, observations and diary research registers, this work intended to take a look on the musical-pedagogic processes and the construction of musical identities which occur in the praise group 'Somos Igreja', in the evangelical community 'Igreja em Cruz Alta – RS'. The verification of significant musical elements of gospel culture offers possibilities of reflection and announces some questions about musical education, the everyday and religious meanings.

KEYWORDS: gospel culture, evangelical music, musical identityeducation

introdução

Este texto pretende apresentar algumas considerações geradas a partir de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Prof^a Dr^a Ana Lúcia de Marques Louro-Hettwer. Partindo do objetivo central de analisar as práticas musicais que ocorrem no grupo de louvor Somos Igreja da comunidade evangélica Igreja em Cruz Alta (RS), a pesquisa procurou compreender como se produzem essas práticas no contexto evangélico e como elas são vivenciadas e (re)significadas a partir de uma cultura musical *gospel*.

Ao lançar um olhar sobre as práticas pedagógico-musicais produzidas no âmbito *gospel*, enfatizando o meio evangélico pentecostal, suas experiências e construções de significados e identidades musicais sob uma perspectiva de educação musical e cotidiano (Souza, J., 2000), pretende-se contribuir para o debate da temática música-religião e seus possíveis desdobramentos em relação à educação. Nesse sentido a pedagogia da música, entendida na concepção de Kraemer (2000), não se esgota ao investigar os processos que ocorrem em ambientes institucionalizados de práticas educativas e se estende além, mergulhando no fluxo da dinâmica social e das práticas cotidianas.

Levando-se em conta o importante momento histórico com que a educação musical se depara hoje no Brasil, com a promulgação da Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do conteúdo de música no ensino básico (Brasil, 2008), parece justificável a discussão acerca de diferentes narrativas musicais, de forma a redimensionar a gama de reflexões e problematizações que envolvem a prática musical e seus processos educativos em relação ao desenho sociocultural em que são produzidos. Dessa maneira, percebe-se a importância de refletir sobre os múltiplos espaços de educação musical para, “a partir deles, entender diferentes relações e situações de ensino e de aprendizagem da música” (Queiroz, 2004, p. 102).

A música *gospel* no Brasil tem se destacado, desde o final do século passado, como um importante veículo para a divulgação do Evangelho, produzindo relações musicais entre os evangélicos em diferentes níveis. Através da *performance* musical nos cultos, como instrumento de louvor, e no entretenimento e consumo da música por um mercado específico, o evangélico produz significações musicais dentro de contextos específicos, seja na escuta, no fazer ou na maneira de interpretar os códigos musicais.

Para Zilmar Souza (2002, f. 134), “a música evangélica é produto do seu tempo, de elementos simbólicos e religiosos, que se somam aos conflitos da relação do homem (evangélico) com o mundo”. Evita-se assim tratar a música *gospel* como uma classificação genérica e totalizante, mas como uma importante manifestação da relação entre aspectos culturais, sociais e religiosos.

A música sempre exerceu uma importante função histórica na religiosidade protestante, e sua assimilação e reprodução está determinada pelo contexto em que ela é produzida. Falar no Brasil de música evangélica tradicional e música evangélica contemporânea é se reportar a duas concepções musicais históricas, que se processam ao mesmo tempo mediadas por um sistema de informações e um mercado em comum. Essas concepções informam muitas significações quando são adotadas pelo músico evangélico, pois tratam da aceitação ou não de elementos como a utilização de determinados gêneros e instrumentos musicais, a postura corporal, as técnicas instrumentais permitidas, etc.

É possível anunciar a emergência de um modo de vida *gospel*, representado na identificação com um determinado sistema de crenças e que se estabelece a partir das tensões entre o “modo de ser” evangélico tradicional, representado pela rigidez da identidade, e do “modo de ser”

evangélico contemporâneo, que contempla a dinâmica social dos indivíduos. Esses “modos de ser” são adotados e consumidos com relativa transitoriedade, através de um sistema de comunicação que integra redes de TV, rádio e mídias em geral e um mercado específico que movimenta diversos setores.

Talvez seja importante ressaltar que não é intenção do presente trabalho realizar uma sistematização ou uma tipologia generalizante da prática musical *gospel*, isolando-a do contexto específico em que ela é produzida, mas apontar elementos que se relacionam com o cotidiano dos sujeitos e seus horizontes de significados, constituídos a partir de uma cultura musical evangélica em constante tensão entre o tradicional e o contemporâneo.

Para a realização da pesquisa, optou-se por caminhos metodológicos referentes aos procedimentos instrumentais e analíticos característicos da pesquisa qualitativa, por compreender que a partir de tal abordagem seria possível uma análise mais ampla do espectro subjetivo e dos significados individuais e coletivos produzidos e mediados no contexto cultural específico.¹ A perspectiva metodológica qualitativa em educação musical não trata somente dos aspectos musicológicos envolvidos nas relações, mas também da interpretação dos silêncios, dos gestos, da teia de significados que configuram essas interações. Dessa maneira, investigar “não é aplicar simples procedimentos ou seguir indicações teóricas, e sim um ato interpretativo, produto da interação com o mundo social” (Kleber, 2008, p. 218).

Bresler (2007), apesar de identificar diversos enfoques de cunho qualitativo,² considera algumas estratégias que de uma maneira geral caracterizam uma pesquisa qualitativa: a descrição contextual dos personagens e eventos; a observação em ambientes naturais; a ênfase na interpretação tanto de questões êmicas quanto éticas;³ e a validação de informações através da triangulação. Para a autora, as 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” (Bresler, 2007, p. 8).

Foi realizado, portanto, um estudo de caso, através de observações participantes em ensaios, festivais *gospel* e nos cultos, assim como entrevistas semiestruturadas e análise de materiais de mídia produzidos pelo grupo. A análise dos dados, por sua vez, foi realizada a partir de categorias que foram sendo construídas durante o processo da pesquisa.

Sob a perspectiva do cotidiano, o processo de análise pedagógico-musical propõe a superação de modelos metodológico-instrumentais universais ou de categorias amplas e generalizantes. Uma perspectiva da sociologia da vida cotidiana nos processos de transmissão e apropriação musicais

caminhos metodológicos

1. Detalhamentos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa são descritos em Reck (2011).

2. “Abordagens qualitativas são apresentadas através de nomes diferentes, incluindo naturalista, interpretativa, construtivista, estudo de caso e estudo de campo.” (Bresler 2007, p. 8).

3. Para Bresler (2007), as questões êmicas (*emics issues*) se relacionam com as perspectivas dos sujeitos da pesquisa, e as questões éticas (*etic issues*), com as perspectivas do pesquisador.

se compromete com a análise individual histórica, com o sujeito imerso, envolvido num complexo de relações presentes, numa realidade histórica preñe de significações culturais. Seu interesse está em restaurar as tramas de vida que estavam encobertas; recuperar a pluralidade de possíveis vivências e interpretações; desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiências fugindo dos dualismos e polaridade e questionando dicotomias. (Souza, J., 2000, p. 28).

Os colaboradores foram os integrantes do Ministério de Louvor Somos Igreja, organizado junto à formação da comunidade evangélica Igreja em Cruz Alta com o objetivo de louvar a Deus através da música. A escolha do grupo se justifica pelo fato de que apresenta elementos característicos da cultura musical *gospel*, tornando-o representativo de um fenômeno contemporâneo, embora permaneça singular pelas suas especificidades.

De modo que não sou músico *gospel*, nem pertenço a nenhum grupo religioso, é importante realçar o conflito que às vezes pode ter surgido entre a sedução pelo ambiente investigado, tal se apresentou para mim como um espaço de novas e fascinantes experiências musicais, e o estranhamento, a sensação de não estar “no meu lugar”. Nessa tensão evitou-se “aceitar tudo” (tratar alguns aspectos musicais com demasiada familiaridade ou superficialidade) ou “estranhar tudo” (tratar alguns aspectos musicais como exóticos), mas construir uma interpretação musical que seja capaz de desfazer generalizações e refazer conceitos.

Dessa forma procurei ajustar o olhar às relações musicais que se estabeleciam como improvisações, posturas e técnicas instrumentais, e como essas relações eram redirecionadas aos contextos socioculturais, sem perder de vista os aspectos sociorreligiosos, como os testemunhos e as orações, reinterpretados a partir de uma ótica musical e entendidos como experiências musicais. Nesse sentido se estabeleceram relações entre interpretações da pesquisa e interpretações musicais, gerando analogias e intersecções que transitavam nos espaços entre o olhar de músico e o olhar de pesquisador, em suas familiaridades e estranhamentos.

contextualizando a música gospel no Brasil

O crescimento do número de evangélicos hoje no Brasil tem chamado a atenção da mídia como um fenômeno tanto religioso como social.

Desde a década de 80 cientistas políticos, antropólogos e sociólogos, sem contar padres e freiras, tentam entender um mistério digno das melhores elucubrações de teólogos católicos, de Santo Agostinho a Hans Kung: a conversão pacífica de 8 milhões de brasileiros às mais de 100 denominações evangélicas que existem no país. É um crescimento da ordem de 100%. No mesmo período, a população brasileira aumentou 31%, o que significa que os evangélicos se multiplicaram a uma taxa três vezes maior que a do país. (Barros; Capriglione, 1997, p. 86).

A *explosão gospel*, ou seja, as transformações no campo social, político, cultural e religioso relacionadas com o avanço tecnológico e dos meios de comunicação, principalmente entre os evangélicos, iniciada nas últimas décadas do século XX e ainda em formação, constitui-se de um fenômeno construído a partir da vivência dos diferentes segmentos que compõem o cenário religioso evangélico brasileiro e das mediações que estabelecem entre si.

A música evangélica, que sempre esteve presente nos cultos, ao longo da metade do século XX e início do século XXI, influenciada pelos contextos históricos, passou por

diversas modificações na maneira de produção, divulgação e consumo. Até a metade do século XX a música evangélica, denominada tradicional, apresentava algumas características musicais semelhantes como: estrutura musical com quadratura formal e frases metricamente correspondentes; melodia facilmente reconhecida no soprano; encadeamentos harmônicos em torno da tônica, subdominante e dominante da tonalidade; estilo predominantemente coral com acompanhamento de piano ou órgão (Frederico, 1998).

A partir da década de 1970, influenciados direta ou indiretamente pelo reavivamento musical evangélico que se deu nos Estados Unidos nos anos 1960 conhecido como Movimento de Jesus (Jesus Movement), alguns grupos musicais cristãos passaram a utilizar instrumentos não convencionais, como guitarras, percussão e bateria, e a introduzir elementos da música popular em seus louvores. No Brasil, Baggio (2005, p. 56) cita alguns artistas que de certa forma estavam “desafiando as regras do tradicionalismo rígido, trazendo estilos e melodias contemporâneas para dentro das igrejas brasileiras”: Luiz de Carvalho, que já na década de 1950 passou a utilizar o violão, que em muitas denominações cristãs era considerado um instrumento profano, e grupos musicais como os Jovens da Verdade, Vencedores Por Cristo, ELO e S-8.

O crescente fortalecimento de um segmento fonográfico evangélico e a utilização de meios de comunicação em massa, incentivada pelas denominações neopentecostais, na distribuição da música evangélica proporcionaram o desenvolvimento de uma nova proposta musical. A utilização de ritmos e instrumentos considerados populares passou a diferenciar a música cristã da música popular através de suas letras e não pelo seu gênero musical, que até então apresentava características tradicionais. No Brasil, a partir da década de 1990, o termo *gospel* passa a denominar a música que, independente do ritmo, instrumentação ou estrutura, contém uma mensagem do Evangelho. A partir de então é comum a utilização de termos como *rock gospel*, *jazz gospel*, *reggae gospel* e, mais recentemente, *hip hop gospel* ou *rap gospel*.

O termo *gospel*, “evangelho” em inglês, que se referia inicialmente a um gênero musical surgido nas comunidades protestantes negras americanas no início do século XX, é hoje sinônimo de música religiosa moderna ou da Música Cristã Contemporânea (MCC), ou seja, “passou a classificar um gênero musical que combina formas musicais seculares (em especial as populares como rock, as baladas, o samba, o sertanejo e até o *axé music*) com conteúdo religioso cristão” (Cunha 2004, f. 116).

Essas mudanças na maneira de conceber a música cristã não são, entretanto, vistas com bons olhos por todo o meio evangélico. Inúmeras críticas foram surgindo em diferentes níveis, desde moderadas até o radicalismo, dividindo opiniões entre os dirigentes dos grupos de louvores e os músicos cristãos. Não obstante, a partir do início desse século as diversidades musicais e culturais têm se tornado cada vez mais frequentes no meio *gospel*, acentuando-se através de um amplo sistema de mídias e de um mercado específico, e possibilitando novas formas de identificação do músico *gospel* em relação à música.

a cultura musical gospel na construção de identidades musicais

Nos anos 1980 e 1990, o termo *gospel* foi utilizado no Brasil pela indústria fonográfica para designar um tipo específico de música evangélica, que apresentava principalmente elementos do *pop rock* e da música romântica norte-americana, e era produzida e distribuída para atender ao público evangélico em geral. Com a criação de segmentos especializados em gêneros musicais específicos como o *rock*, *hip hop*, etc., o termo *gospel* passou a identificar a música evangélica que era produzida em qualquer gênero musical: *pagode gospel*, *rock gospel*, *hip hop gospel*, etc.

De uma forma geral, a definição de músico *gospel* passou a ser utilizada para distinguir músicos cristãos de músicos não cristãos. No entanto, considerando as formas contemporâneas em que a música *gospel* tem se estabelecido, essa identificação não basta para localizar o músico *gospel* em relação à posição que ele assume a partir de suas diferenças entre o meio *gospel*, se pode ser descrito como tradicional ou contemporâneo, e como essa posição é vista por outras culturas musicais.

O trecho a seguir, transcrito de uma das entrevistas realizadas, procura ilustrar essa tensão:

Vamos dizer assim que o músico *gospel*, ele ficaria num fogo cruzado pelos tradicionais e pelo mundo... ainda há julgamento por parte do mundo, "ah esses crentes são tudo louco, ah esses crente aí, são uns baita sem-vergonha"... ainda há aquele tabu que o crente é isso, é aquilo, é quadrado, é antiquado, é cheio de regra, mas nós somos livres, o Senhor nos fez livres... e os tradicionais têm muitos conceitos de homens, muitas doutrinas de homens que impedem que a música *gospel* chegue na denominação deles... ainda que essas barreiras estão sendo quebradas, são poucas denominações que hoje você chega e não vai encontrar uma bateria, uma guitarra e um baixo... o que existe ainda é um preconceito assim por exemplo: tem que usar terninho, tem que usar gravata, não pode pular, a bateria é *light*, não pode ter distorção na guitarra; então o músico *gospel* ele acaba ficando assim, né, de um lado os tradicionais pra quem ele não ia poder tocar de tênis, camiseta e calça *jeans*, e do outro lado o mundo que quer uma fatia do mercado, mas que também continua julgando ele. (Alexandre, entrevista em 15/11/2010).

Se por um lado o músico *gospel* é visto como conservador, "quadrado" e "antiquado" pela negação de certos costumes considerados seculares, por outro ele é criticado como "ousado" pela sua aproximação com os mesmos costumes. Essas posições invalidam identidades fixas, e sugerem a contextualização de quem é visto, por quem é visto e de como é visto.

Dizer que um músico é *gospel* é ao mesmo tempo dizer muito e dizer pouco. Se por um lado significa que ele faz parte de uma unidade de valores e crenças de caráter religioso que lhe estabelece uma identidade generalizante com outros músicos *gospel*, ao mesmo tempo essa categoria não dá conta das inúmeras influências musicais que lhe atravessam o cotidiano (as vivências musicais em família, a escolha por determinado instrumento ou gênero musical, as mídias) e como esses valores musicais são ressignificados e negociados, a partir de uma cultura *gospel*.

Reconhecer a dinamicidade do sujeito, em suas metamorfoses contextuais, implica o alargamento do conceito de identidade baseado no idêntico, no igual. Nesse sentido, o conceito estaria ligado a uma perspectiva onde a permanência ocuparia uma posição central no processo de identidade. Esse princípio de permanência não reconhece a alteridade como um movimento constituinte das interações sociais, e não percebe a diferença, a distinção como uma característica comum à espécie humana. Quando identificamos a partir da igualdade, passamos a "aparar" as distinções individuais para atingir a homogeneidade, desconsiderando o exercício da pluralidade e fechando algumas escutas para o diálogo entre as distinções.

Compreender as identificações musicais como processos que se dão também na diferença é descongelar os preconceitos sobre algumas identidades, criadas a partir de homogeneizações

e tipologias genéricas. Essa orientação permite que não pensemos em “desvendar” uma identidade, ou seja, desnudá-la em sua essência, mas entendê-la na dinâmica da vida social.

Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. (Dubar, 1997, p. 4).

Ampliando o entendimento de identidade para além de um carimbo que nos descreve como realmente somos, é possível estender esse entendimento para a identidade musical como “algo que vai se constituindo por muitas escutas e influências, que muda em determinados aspectos, que deixa alguns sons pelo caminho e seleciona outros, escolhendo o que gosta ou o que não gosta para ouvir ou cantar” (Torres, 2008, p. 238).

A influência da cultura musical *gospel* na construção de identificações musicais pode ser entendida como um complexo cruzamento e ressignificação de valores musicais, que subjazem ao rótulo de músico *gospel*. Compreender como essas identificações se produzem e se transformam implica lançar um olhar aos processos de socialização através dos quais elas se constroem e se reconstróem ao longo da vida (Dubar, 1997).

Talvez hoje seja possível anunciar que o sujeito na sociedade contemporânea ocidental está em contato com manifestações musicais em muitas situações diárias (mídias, supermercados, shopping center, praças, reuniões, festas, etc.). De fato, Jusamara Souza (2000, p. 174) nota que “a frequência da música no dia-a-dia leva-nos a afirmar quase não haver um espaço que esteja livre da música em suas diferentes formas”.

Numa perspectiva de educação musical construída a partir das relações do sujeito com o cotidiano, abre-se espaço para a compreensão de situações musicais que se produzem no dia a dia e que contribuem para o aprendizado musical. Durante a pesquisa realizada foi possível, através das entrevistas, sublinhar variadas referências que compõem a vivência musical dos atores. A escolha do instrumento, os primeiros sons, as músicas que marcaram e as influências musicais diárias fazem parte da trajetória do músico *gospel* e podem ser entendidos como elementos significativos na construção de sentidos musicais.

Lacorte e Galvão (2007, p. 29) apontam que algumas vivências musicais têm início “no seio familiar, entre parentes, vizinhos e amigos próximos”. Alguns dos entrevistados contaram que seus primeiros contatos musicais foram com a família, através de diferentes relações e influências.

Aprendi a tocar violão com minha mãe assim: ré, lá e mi, sabe? Três acordes ali e depois fui indo, isso entre 6 e 10 anos. (Daniel A., entrevista em 01/11/2010).

Minha família toda é pianista, meu pai cantava no coral e era baixista, minha mãe cantava no coral, então é... veio de família isso, e todo mundo nas reuniões de família sempre se reuniam pra tocar, minha vó tocava piano e todo mundo cantava ao redor do piano, aquela coisa toda. (Valéria, entrevista em 15/11/2010).

Olha, na minha família tinha... tem muitos músicos assim, primos... o meu irmão toca bateria e eu convivi muito com música gaúcha desde que eu nasci, desde criança. (Daiane, entrevista em 12/11/2010).

Gomes (2009, f. 15) considera a família enquanto lócus de prática e formação musical, “onde convivem e interagem pessoas de diversas gerações, com suas crenças e valores, com

aprendizagens musicais no cotidiano

aspectos educacionais e práticas musicais imbricados no contexto socioeconômico da família". O autor ressalta que as relações de aprendizagens musicais na família "podem ser significativas para aqueles que, ao longo de suas histórias de vida, realizaram, concomitantemente, suas histórias profissionais como músicos" (Gomes, 2009, f. 194).

Algumas vivências musicais emergem do contato com um instrumento musical, seja nas mais variadas situações, e estimulam o sujeito, através de diferentes caminhos, a explorar e se interessar pela sonoridade desse instrumento. De acordo com entrevistados da pesquisa, podemos sublinhar alguns desses processos:

Foi com o violão... o Marcelo, nós morávamos juntos e ele ia trabalhar; e ficava o violão dele atirado lá... eu ia lá e fazia barulho e não saía nada. Daí ele tinha aquelas revistinhas, sabe, que comprava, daí eu comecei com aquelas revistinhas. Aí foi aquilo, né, meu, comecei a aprender a fazer notas. (Douglas, entrevista em 31/10/2010).

Eu devia ter uns 12 pra 13 anos, aí meu irmão comprou um violão e começou a tocar e eu olhava aquele violão, aí tentava e não conseguia fazer nada naquele negócio lá... aí eu pedi pra ele me ensinar, ele e um amigo dele, e ele disse: "Não, nós não vamos te ensinar." Aí eu fiquei brabo com aquilo, "tão pensando o quê", aí arranjei as revistas lá e comecei, 'ré', aquela coisa bem tosca, aí fui praticando, praticando. (Marcelinho, entrevista em 02/11/2010).

O trabalho de Torres (2004), que investigou as memórias musicais de um grupo de alunas de pedagogia, demonstrou que muitos aspectos musicais na vivência das entrevistadas emergiram de lembranças ligadas a contextos religiosos. Nesse sentido, a autora indica "aspectos de aprendizagem musical ligados aos rituais das igrejas, através dos ensaios de corais, de grupos de violão, de preparação de um repertório para as missas e cultos" (Torres, 2004, p. 66).

Alexandre, um dos colaboradores da pesquisa, conta que na adolescência, ao frequentar os cultos de uma denominação batista, passou a observar o que os músicos faziam, e quando surgia uma oportunidade tentava reproduzir o que via no instrumento, sendo que geralmente era incentivado com dicas sobre o fazer musical.

Como eu fui criado numa denominação evangélica, batista, a música sempre teve essa atração... aí pelos 10, 12 anos eu não tinha instrumento, mas eu via as pessoas tocarem e no final dos cultos eu ia lá, me envolvia lá, e pegava o instrumento de alguém e ninguém jamais me repreendeu, sabe, pelo contrário, as pessoas perguntavam "que que você tá fazendo Alexandre?", "ah, eu não sei, mas eu tô tentando fazer o que você tava fazendo", "ah, então você bota o dedo aqui, o dedo ali", então começou ali já pelos 12 anos, os primeiros passos, primeiros sons, né. (Alexandre, entrevista em 15/11/2010).

Na tentativa de compreender os processos de aprendizagens e as construções de identidades musicais de um músico *gospel*, é necessário levar em conta as inúmeras histórias de vida e de situações musicais que se desdobraram em sua trajetória e a maneira como ele se relaciona com a música nos diferentes momentos da sua vida. Nesse sentido a aprendizagem pode ser vista como um processo no qual "criamos sentidos e fazemos o mundo possível" (Souza, J., 2008, p. 7).

A diversidade de identidades e práticas musicais que se produzem em cada comunidade evangélica possibilita uma crítica à visão generalizante da música *gospel*, fazendo-se necessário entendê-la como múltipla e complexa, produzida a partir de relações socioculturais específicas. É comum que cada denominação evangélica, no âmbito musical, estabeleça certos códigos morais e estéticos, gerando assim inúmeras concepções de experiências musicais e diferentes processos de transmissão e apropriação de conhecimentos musicais, que deverão respeitar a conjuntura desses códigos.

Deixar de ver a identidade musical *gospel* através do binômio sagrado/profano ou cristão/não cristão proporciona outros horizontes de análises ao compreendê-la como uma complexa rede de relações entre as vivências musicais dos adeptos, antes ou depois da conversão; as posições musicais que o sujeito assume em determinadas denominações, dentro das relações sociais; e a partir da regulação que a cultura *gospel* exerce, principalmente através da mídia e do mercado.

Essa perspectiva permite tecer perguntas e problematizar sobre a identificação musical *gospel*. No mesmo grupo de louvor podem-se encontrar músicos que produziram seu conhecimento musical a partir de múltiplas experiências: no ensino superior, com a família (cristã ou não), na escola, em outras denominações (evangélicas ou não), músicos “da noite” convertidos, autodidatas, etc. Como os músicos *gospel* se relacionam (ou não) com essas diferenças? Como elas “deixam de existir” quando o músico se identifica como músico *gospel*? Como a identidade musical é regulada pela cultura (mídia/mercado)? Como o indivíduo vive as tensões entre uma identidade musical instituída (mediada pela cultura) e outras identidades musicais (família, amigos, escola)?

São perguntas que podem se desdobrar em outras mais, gerando problematizações e despertando inquietações sobre um conceito que muitas vezes é tido como essencial ou místico, do músico evangélico que “encontrou” sua vocação. Pode-se questionar, portanto, a constituição de uma identidade musical evangélica como algo fechado, “puro” e estagnado; considerando-a, por outro lado, em configuração e em conflito com outras identidades musicais, outras experiências vivenciais.

A compreensão de diferentes narrativas musicais prevê a superação de modelos etnocêntricos e metanarrativas musicais,⁴ atentando para outras situações de experiências musicais: o improviso, o imprevisto, o acontecimento, a oração como *performance* musical, o testemunho, os mitos e crenças que contemplam o fazer sonoro *gospel*. Do ponto de vista musical é importante conhecer e refletir sobre diferentes expressões musicais, não apenas rotulando-as como “exóticas” ou “curiosas”, mas como elementos de uma cultura musical, carregados de significados.

Ampliando o horizonte das questões, é possível se perguntar sobre como alguns significados religiosos podem ser pensados e trabalhados em contextos musicais institucionais,

4. Nesse sentido, Luedy (2006, p. 105) tece críticas à perspectiva de uma teorização educacional “baseada numa concepção perfectiva e conservadora de cultura, que termina por reduzir as possibilidades de fazer/compreender música somente àquelas da tradição ocidental erudita” algo que, “regra geral e infelizmente, é ainda representativo da maneira como as instituições de ensino superior em música encaram os conhecimentos e as experiências prévias daqueles que ingressam em seus programas de ensino”.

como a escola ou o ensino superior público, por exemplo. Colocar na pauta discussões sobre o tema pode suscitar um repensar acerca de algumas práticas pedagógicas, matrizes curriculares, diversidade musical e políticas públicas.

Luedy (2006, p. 106) aponta que uma prática pedagógica em música

que busque desenvolver uma compreensão teórica das experiências prévias e cotidianas de nossos alunos e alunas, que busque articular os saberes envolvidos em tais experiências com os assim chamados saberes "eruditos", poderia ser mais efetiva – tanto do ponto de vista do compromisso ético-democrático para com a diversidade cultural existente quanto do pedagógico, ou seja, do aprendizado.

Durante o desenvolvimento da pesquisa tive oportunidades para abordar o tema em congressos e encontros de educação, levantando algumas considerações sobre educação musical no sistema escolar e questões de pluralidade religiosa (Reck, 2010; Reck; Louro, 2010a, 2010b). Podemos, portanto, nos perguntar sobre como transitar na escola essas significações religiosas. E, afunilando a questão, como tratar de música(s) nas escolas levando em consideração as significações religiosas dos alunos? A pergunta não exige uma solução prática, nem um método ou um modelo, mas que o educador musical compreenda que existem relevâncias de ordem de significações religiosas que implicam a escolha do repertório a ser trabalhado, a utilização de determinados instrumentos ou na postura e expressão corporal, além de outras considerações.

Seguindo perspectivas de uma educação musical baseada no cotidiano (Souza, J., 2000), o educador musical, ou o responsável pelo ensino do conteúdo musical, ao trabalhar na escola, deverá levar em consideração a experiência pessoal que o aluno tem com a música. Embora a maioria das denominações evangélicas admitam hoje o uso de diferentes gêneros musicais em seus cultos, ainda pode-se perceber em alguns casos certas restrições.

No universo complexo da sala de aula essas diferentes posturas poderão entrar em choque, seja na não aceitação do aluno evangélico ao repertório proposto, seja na situação inversa, da não aceitação de um repertório exclusivamente evangélico por parte de alunos de outras crenças e religiões.

Não se pode negar que os alunos têm experiências e não se pode negar que essas experiências são importantes para o processo de aprendizagem, mesmo que se possa dizer que são limitadas, iníquas, infrutíferas ou seja o que for. Os alunos têm lembranças, famílias, religiões, sentimentos, linguagens e culturas que lhe proporcionam uma voz distinta. Podemos engajar criticamente essa experiência e ir além dela. Mas não podemos negá-la. (Giroux, 1999, p. 28).

As particularidades da música cristã contemporânea, e ainda mais especificamente das inúmeras denominações evangélicas, abrem espaço para múltiplas considerações sobre como a educação musical nas escolas, principalmente as públicas, de caráter laico, irá se relacionar com essas particularidades. Tomando cuidado para não correr o risco de negar ou desvalorizar significações musicais pessoais, ou de reduzir e classificar a música *gospel* como uma forma de música "diferente", recorrendo assim a uma interpretação restrita de multiculturalismo, o educador musical deve estar aberto ao diálogo, promovendo uma maior aproximação entre o ensino musical e as vivências musicais pessoais dos alunos, podendo a partir daí estabelecer novos significados musicais, que ampliem a concepção de música numa perspectiva plural e complexa.

referências

- BAGGIO, S. *Música cristã contemporânea*. São Paulo: Vida, 2005.
- BARROS, A., CAPRIGLIONE, L. Soldados da fé e da prosperidade. *Veja*, São Paulo, n. 1502, p. 86-93, 2 jul. 1997.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- BRESLER, L. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. Tradução de Sérgio Figueiredo. *Revista da Abem*, n. 16, p. 7-16, março 2007.
- CUNHA, M. do N. “*Vinhos novos em odres velhos*”: um olhar comunicacional sobre a explosão *gospel* no cenário religioso evangélico no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)–Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais profissionais*. Tradução de: Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.
- FREDERICO, D. C. de S. *A seleção de cantos para o culto cristão: critérios obtidos a partir da tensão entre tradição e contemporaneidade na música cristã ocidental*. Tese (Doutorado em Teologia)–Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 1998. Disponível em: <<http://www.musicaeadoracao.com.br/livros/tensao/index.htm>>. Acesso em: 13 out. 2009.
- GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- GOMES, C. H. S. *Educação musical na família: as lógicas do invisível*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- KLEBER, M. Projetos sociais e educação musical. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 213-236.
- KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 51-72, abr./nov. 2000.
- LACORTE, S.; GALVÃO, A. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 17, p. 29-38, set. 2007.
- LUEDY, E. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 101-107, set. 2006.
- QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.
- RECK, A. M. Educação musical e identidades religiosas: reflexões sobre o ensino de música nas escolas públicas e a música evangélica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8., 2010, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2010. 1 CD-ROM.
- _____. *Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: um estudo de caso no ministério de louvor Somos Igreja*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- RECK, A. M.; LOURO, A. L. de M. e. Espaços extra-escolares de educação musical: comunidades evangélicas como cenários interpretativos. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia *Anais...* Goiânia: Abem, 2010a. p. 948-957.

_____. Processos de ensino e de aprendizagem musicais em grupos de louvor de comunidades evangélicas: reflexões sobre tensões na música evangélica e a educação musical no sistema escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010b. 1 CD-ROM.

SOUZA, J. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, 2000.

_____. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Z. R. de. *A música evangélica e a indústria fonográfica no Brasil: anos 70 e 80*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

TORRES, M. C. de A. R. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: "quando soube que cantar era rezar duas vezes...". *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 63-68, set. 2004.

_____. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professores do ensino fundamental. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 237-258.

Recebido em
30/11/2011

Aprovado em
11/02/2012

Música e saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical

MUSIC AND HEALTH: A HOSPITAL HUMANIZATION AIM OF MUSIC EDUCATION

JOSÉ DAVISON DA SILVA JÚNIOR Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) ▶ davisonjr@gmail.com

resumo

Este artigo apresenta o hospital como campo de atuação do educador musical e a humanização hospitalar como principal objetivo. A investigação ocorreu em um hospital público, cujo objetivo foi utilizar a música como estratégia de humanização dos pacientes internados na clínica médica e cirúrgica. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os pacientes e com os profissionais de saúde, bem como atividades musicais de tocar, cantar e ouvir música com os pacientes, utilizando um repertório escolhido por eles. Os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo e como técnica utilizou-se a análise categorial temática. A investigação mostrou que a música utilizada por educadores musicais serviu como ferramenta de humanização hospitalar, alcançando efeitos fisiológicos e psicológicos nos pacientes. A humanização hospitalar passa a ser um dos principais objetivos da educação musical quando é feita no hospital, com pacientes internados.

PALAVRAS-CHAVE: música e saúde, educação musical, humanização hospitalar

abstract

This article presents the hospital as a field for music educator and hospital humanization as its main objective. The investigation occurred in a public hospital, whose goal was to use music as a strategy for humanization of the patients hospitalized in medical and surgical. For this, we developed an exploratory, descriptive, qualitative approach. There were semi-structured interviews with patients and health professionals as well as playing musical activities, singing and listening to patients, using a repertoire of their choosing. The collected data were analyzed based on content analysis as a technique used to analyze categorical theme. Research was shown that music used by music educators served as a tool for humanizing hospital, reaching physiological and psychological effects on patients. The teaching of music becomes secondary and hospital humanization becomes the goal of music education when it is done in the hospital, with people in situations of fragility.

KEYWORDS: music and health, music education, hospital humanization

introdução

Os primeiros relatos escritos sobre a influência da música no ser humano foram encontrados em papiros médicos egípcios pelo antropólogo inglês Flandres Petrie, por volta de 1899 (Leinig, 1977). Na Grécia antiga, a doença era compreendida como o desequilíbrio dos elementos que constituíam a natureza humana. A música aparecia para reequilibrar, por ser de ordem e harmonia dos sons (Toro, 2000).

Segundo Costa (1989), durante a Primeira Guerra Mundial, a música foi utilizada nos hospitais dos Estados Unidos por músicos profissionais, após comprovação dos efeitos relaxante e sedativo, produzidos pela audição musical nos doentes de guerra. Na Segunda Guerra Mundial, a música ressurgiu como terapia nos Estados Unidos, em hospitais para recuperação de neuróticos de guerra e, na Argentina, por ocasião de uma epidemia de poliomielite, que dizimou centenas de pessoas. Esses fatos levaram à criação dos primeiros cursos de formação de musicoterapeutas na Argentina e nos Estados Unidos.

O uso da música no campo da saúde não tem sido somente uma prática de musicoterapeutas. Outros profissionais de saúde utilizam a música como mais um recurso em suas práticas profissionais. Há ainda músicos profissionais ou amadores que realizam apresentações musicais nos hospitais. Os educadores musicais também atuam no hospital, com o objetivo de ensinar música ou como forma de promover melhoria na qualidade de vida do paciente internado, ou seja, a humanização no ambiente hospitalar.

Nessa proposta de humanização, a música se insere como meio para a melhoria da qualidade de vida do paciente internado no hospital, através do fazer musical, do agir sobre o objeto musical, no qual o paciente tem um papel ativo na busca de sua melhoria e alta hospitalar. As atividades musicais de cantar, tocar um instrumento e ouvir música podem exercer um papel terapêutico e melhoria da qualidade de vida do indivíduo, além de caracterizar o ensino e aprendizagem da música.

A questão do atendimento humanizado tem sido pauta nas prioridades da iniciativa governamental. A prova disso é o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar, lançado pelo Ministério da Saúde no ano de 2000, o qual valoriza a dimensão humana e subjetiva, presente em todo ato de assistência à saúde. A proposta de humanização da assistência à saúde tem por justificativa a conquista de uma melhor qualidade de atendimento à saúde do usuário e de melhores condições de trabalho para os profissionais (Brasil, 2001).

O cuidar humanizado implica a compreensão e a valoração da pessoa humana enquanto sujeito histórico e social. Para isso, deve-se considerar, acima de tudo, que para desencadear um processo de humanização no ambiente hospitalar não são necessários grandes investimentos ou adaptações no ambiente físico. É primordial que haja sensibilização com relação à problematização da realidade concreta, a partir da equipe multidisciplinar (Backes; Lunardi Filho; Lunardi, 2005).

Dentre os objetivos do Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar está a melhoria da qualidade e a eficácia da atenção dispensada aos usuários dos hospitais públicos no Brasil, através da concepção e implantação de novas iniciativas de humanização nos hospitais que venham a beneficiar esses usuários e os profissionais de saúde (Brasil, 2001). Uma proposta de implantar novas iniciativas de humanização na área hospitalar é a utilização da música, objetivo principal da pesquisa em educação musical relatada neste artigo.

Há diversos profissionais que utilizam música na saúde, dentre os quais destacamos musicoterapeutas, músicos profissionais ou amadores, profissionais de saúde e educadores musicais. O que diferencia cada prática profissional é a formação e os objetivos com a utilização da música no ambiente hospitalar.

A musicoterapia é uma área do conhecimento cujo objetivo é a utilização da música como meio para alcançar objetivos terapêuticos. Existe um processo musicoterápico, composto pela entrevista inicial, ficha musicoterápica, estudo biográfico, testificação musical, contrato terapêutico, objetivos terapêuticos, sessões musicoterápicas, observações das sessões, relatório progressivo e alta (Barcellos, 1999).

Bruscia (2000, p. 124) apresenta os quatro principais métodos de musicoterapia, a saber: experiências de improvisação, nas quais “o cliente faz música tocando ou cantando, criando uma melodia, um ritmo, uma canção ou uma peça musical de improviso”; experiências re-criativas, na qual “o cliente aprende ou executa músicas instrumentais ou vocais ou reproduções de qualquer tipo musical apresentado como modelo” (Bruscia, 2000, p. 126); experiências de composição, nas quais “o terapeuta ajuda o cliente a escrever canções, letras ou peças instrumentais, ou a criar qualquer tipo de produto musical como vídeos com música ou fitas de vídeo” (Bruscia, 2000, p. 127); experiências receptivas, nas quais o cliente ouve música e responde à experiência de forma silenciosa, verbalmente ou através de outra modalidade.

O referido autor descreve a musicoterapia na área médica como a atuação do musicoterapeuta no hospital, incluindo as aplicações da música ou da musicoterapia “em que o foco primário é ajudar o cliente a melhorar, recuperar ou manter a saúde física” (Bruscia, 2000, p. 167). Standley (1986 apud Bruscia, 2000), cita as aplicações da musicoterapia na área médica: reduzir o estresse, o trauma e o medo da doença e das lesões, tanto para o paciente quanto para seus familiares e entes queridos; trabalhar com os sentimentos sobre a morte, invalidez, sequelas, etc.; resolver conflitos interpessoais entre o paciente e seus entes queridos; facilitar a tomada de decisão acerca do tratamento a ser realizado; reduzir a depressão, a ansiedade e a insônia devido à doença, ao tratamento ou à convalescença; facilitar grupos de apoios de pacientes; e reforçar atitudes positivas, saudáveis.

Os músicos profissionais ou amadores geralmente atuam no hospital executando músicas instrumentais e/ou vocais para os pacientes ouvirem. Essas apresentações podem acontecer nos leitos dos pacientes ou em concertos para toda a população do hospital. Rahme (2009) descreve o projeto Música nos Hospitais, no qual ocorrem apresentações de uma orquestra em hospitais da rede pública ou privada. As apresentações duram, no máximo, uma hora. Os concertos são dirigidos aos pacientes, corpo clínico, acompanhantes e funcionários, bem como ao público em geral do hospital. O autor ressalta que o objetivo do projeto não é fazer musicoterapia, “[...] mas atingir individualmente os pacientes/ouvintes, convidando-os a experimentar uma audição diferenciada, que possa ajudá-los na re-significação de seu momento de vida [...]” (Rahme, 2009, p. 275).

O repertório tocado para os pacientes é composto por músicas previamente selecionadas pelos instrumentistas com base no que acreditam ser melhor para o paciente. Rahme (2009) comenta que a escolha do repertório segue os períodos da história da música, do Renascimento ao Romantismo. Também são incluídas músicas regionais, bem como de compositores populares que fizeram sucesso ao redor do planeta.

Alguns profissionais de saúde incluem música no ambiente hospitalar. Silva Júnior (2008) relata que o emprego da música pelos profissionais de saúde, como médicos, enfermeiras, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos é feito de várias maneiras. De modo geral, é frequente o uso da música por esses profissionais em seus procedimentos clínicos. Na maioria das vezes, a escolha do repertório é realizada tomando por base o gosto musical do próprio profissional, utilizam-se músicas instrumentais, com andamento lento e em volume baixo; a música é aplicada de forma gravada; o elemento priorizado é o ritmo; o principal objetivo terapêutico pretendido é o relaxamento. Os profissionais de saúde que utilizam música no contexto hospitalar possuem, de alguma maneira, uma relação com a música, apesar de não serem músicos profissionais.

Os educadores musicais utilizam a música no contexto hospitalar de duas maneiras. A primeira tem como base a Lei nº 7.853, de 1989, que trata do atendimento educacional especializado em classes hospitalares (Brasil, 1989). Cunha e Carmo (2011) afirmam que o objetivo dos educadores musicais nessa modalidade educacional é proporcionar a aprendizagem musical aos alunos-pacientes.

Identificamos outros exemplos que têm por objetivo a musicalização de pessoas internadas no hospital, como o citado por Joly, Alliprandini e Asnis (2008), que chamam de “encontro musical” o momento no qual se realizaram as atividades musicais, cujo objetivo foi a educação musical hospitalar, através de um trabalho inicial de sensibilização musical. Outra experiência é narrada por Souza, L. (2009), que descreve um projeto de implantação de uma brinquedoteca musical para crianças hospitalizadas e seus acompanhantes, voltado para a educação musical, pois o objetivo era educacional e não terapêutico. Foram desenvolvidas atividades de musicalização, como jogos musicais e sonorização de histórias. Essas duas experiências tiveram como primeiro objetivo a educação musical, mas também relataram e alcançaram o objetivo de melhoria da qualidade de vida dos pacientes hospitalizados.

Destacamos a segunda maneira de utilização da música pelo educador musical no hospital, que tem por objetivo utilizar a música como meio para a humanização hospitalar. Dentro dessa proposta, Lima, Linhares e Maximiano (2010) realizaram um projeto cujo objetivo da educação musical foi colaborar com o processo de humanização, utilizando a música como recurso, através de oficinas de canto coral para os funcionários do hospital, concertos didáticos e visitas musicais nos leitos dos pacientes internados. Passaremos a detalhar a humanização hospitalar como objetivo principal da educação musical através do relato de uma pesquisa. É importante destacar que as atividades musicais realizadas pelo educador musical podem vir a ter efeito terapêutico, mas não se constituem como terapia.

delineamento da pesquisa

A pesquisa intitulada “Música como estratégia de humanização no Hospital Júlio Alves de Lira” foi elaborada por docentes e discentes do curso de Licenciatura em Música e Técnico em Enfermagem do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Belo Jardim. O Hospital Júlio Alves de Lira é um hospital público municipal, localizado em Belo Jardim (PE), que realiza atendimentos ambulatoriais e cirurgias de baixa complexidade.

Optamos por desenvolver uma pesquisa exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa, tendo em vista a subjetividade que envolve a relação homem-música. Esta pesquisa ficou caracterizada pelo próprio objeto pesquisado: a música no ambiente hospitalar. Música e saúde, arte e ciência.

Assim, através de uma explicação geral sobre o tema, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas e realização de atividades musicais, tivemos como objetivo geral utilizar a música como estratégia de humanização dos pacientes internados no Hospital Júlio Alves de Lira.

O primeiro momento da pesquisa caracterizou-se como exploratório, pois segundo Gil (1999 apud Oliveira, 2010, p. 65), “as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla”. A pesquisa exploratória, através do levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos, pode levantar um novo problema que será esclarecido através de uma pesquisa mais consistente.

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como instrumento de coleta de dados da pesquisa descritiva. Nesse tipo de instrumento de pesquisa qualitativa há a combinação de perguntas fechadas e abertas, na qual o entrevistador pode discorrer sobre o que foi perguntado sem se prender somente às indagações feitas por ele (Minayo, 2006).

As atividades musicais de tocar um instrumento musical, ouvir música ou cantar, foram realizadas nos leitos dos pacientes internados no Hospital Júlio Alves de Lira. A realização dessas atividades buscou alcançar efeitos extramusical, ou seja, o efeito terapêutico de melhoria da qualidade do internamento hospitalar do paciente.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: identificar as repercussões da música nas condições clínicas dos pacientes internados no Hospital Júlio Alves de Lira; averiguar a correlação entre níveis de estresse, em consequência do período de internamento, com os resultados da utilização da música nesse hospital; e promover a interação dos pacientes internados no hospital com a equipe multidisciplinar, por intermédio da música.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pela direção do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Belo Jardim e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, entramos em contato com a direção do hospital e explicamos a pesquisa e seus objetivos, em consonância com a Resolução 196, de 1996, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos (Conselho Nacional de Saúde, 1996).

Foram incluídos na pesquisa dez pacientes e três profissionais de saúde, sendo um assistente administrativo, uma técnica em enfermagem e uma enfermeira. Os pacientes foram entrevistados em seus leitos, os quais se localizavam na clínica médica, caso ainda estivessem em investigação sobre o seu estado clínico, ou na clínica cirúrgica, se já tivessem feito cirurgia.

Depois do contato inicial com os pacientes e com os profissionais de saúde, e o aceite em participar da pesquisa, os sujeitos da pesquisa foram informados e esclarecidos sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa e convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vidas, ficando uma com o sujeito da pesquisa e outra com o pesquisador.

O TCLE apresentava o pesquisador, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. Tratava do sigilo da identidade dos sujeitos da pesquisa, como também a possibilidade de sair da pesquisa a qualquer momento. Os objetivos da pesquisa foram elencados, assim como os benefícios de relaxamento, socialização, desenvolvimento da atividade motora e a valorização individual. Também relatava a inexistência de despesas ou retornos financeiros pelo fato de estar participando da pesquisa.

Adotamos como critério de inclusão que os pacientes estivessem internados na clínica médica ou cirúrgica do hospital durante a realização da coleta de dados, cuja faixa etária estivesse acima de 18 anos de idade e abaixo de 65 anos de idade, que possuíssem condições clínicas e psíquicas para participar do estudo e concordassem em participar da pesquisa através da assinatura do TCLE.

Foram adotados, como procedimentos de coleta de dados, duas entrevistas semiestruturadas com os pacientes e uma entrevista semiestruturada com os profissionais de saúde. A primeira entrevista semiestruturada tinha como tópicos a identificação do paciente, seu estado geral de saúde, sentimentos sobre o internamento e preferências musicais. A segunda entrevista semiestruturada tratou do estado geral de saúde do paciente, seus sentimentos sobre o internamento e sentimentos sobre as atividades musicais. A entrevista com os profissionais de saúde envolveu aspectos da identificação do profissional e sua percepção sobre a execução do projeto.

As entrevistas semiestruturadas com os pacientes foram realizadas nos leitos, onde eles estavam internados. Ocorreram em momentos distintos. Em determinado dia foi realizada a primeira entrevista semiestruturada. No dia seguinte realizaram-se as atividades musicais com os pacientes e no terceiro dia ocorreu a segunda entrevista semiestruturada. As entrevistas com os profissionais de saúde ocorreram no mesmo dia da segunda entrevista com os pacientes.

O motivo de serem realizadas duas entrevistas com os pacientes foi o de comparar o estado geral dos pacientes antes e depois das atividades musicais, através de suas respostas às entrevistas semiestruturadas. O objetivo da entrevista com o profissional de saúde foi verificar sua percepção sobre o projeto e também sobre o estado geral do paciente antes e após as atividades musicais.

Entre a primeira e a segunda entrevista com os pacientes, foram realizadas atividades musicais de ouvir música, tocar instrumentos musicais ou cantar músicas, dentro da proposta de Swanwick (2003) de atividades musicais que envolvam o contato direto com a música, como execução, composição e apreciação. Os pacientes desenvolveram as atividades musicais dentro de suas condições clínicas. Alguns pacientes apenas ouviram as músicas, outros cantaram e/ou tocaram instrumentos musicais.

O repertório musical foi escolhido pelos próprios pacientes, de acordo com a proposta de música, cotidiano e educação (Souza, J., 2000), de entender as experiências musicais dos alunos associadas às suas experiências sociais de mundo. Os instrumentos musicais utilizados foram instrumentos de percussão (tambor, maraca, ganzá e pandeiro), por serem de fácil manuseio e não exigirem conhecimentos musicais prévios dos pacientes.

Os materiais utilizados nas entrevistas foram o roteiro para entrevista semiestruturada, MP3 com gravador de voz, caneta e papel para anotações. Os dados obtidos nesta pesquisa, mediante as entrevistas semiestruturadas, foram transcritos e analisados a partir da análise de conteúdo e o referencial teórico da educação musical e da saúde. Como técnica da análise de conteúdo foi realizada a análise categorial temática, a qual “funciona por operações de desmembramentos do texto em unidades, em categorias segundo agrupamentos analógicos” (Bardin, 2008, p. 199).

resultados e discussão

Organizamos os resultados em três momentos: no primeiro e segundo momentos, apresentaremos as categorias e discussões com base nas entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com os pacientes internados; no terceiro momento, enfocaremos as entrevistas semiestruturadas com os profissionais de saúde.

A partir das falas dos pacientes internados, nas primeiras entrevistas, surgiram as seguintes categorias temáticas, relacionadas à utilização da música como estratégia de humanização hospitalar: 1) Sentimentos sobre o internamento; 2) Dificuldade em expressar opinião; 3) Gosto musical.

Sentimentos sobre o internamento

Emergiu das falas o sentimento positivo em relação ao internamento. A maioria dos pacientes relatou que estava bem:

Estou atendida direito aqui. Estou bem. (E1).

Graças a Deus, hoje eu já estou bem melhor. Pra vista que eu cheguei, eu já estou bem. (E5).

No momento estou bem, mas de manhã passei mal, com a pressão baixa devido à hemorragia que tive, mas agora estou bem. (E8).

O sentimento positivo dos pacientes reflete sua satisfação de estarem em um hospital no momento de dor, de serem atendidos por profissionais de saúde, do início do cuidar, o qual está relacionado a um atendimento mais individualizado, "de acompanhar o paciente em sua vida, independente dele não satisfazer, muitas vezes, o que também queremos: seu bem-estar e a volta a uma vida saudável" (Silva; Leão, 2009, p. 13).

Muitas vezes o olhar diferenciado de um profissional de saúde, em um primeiro momento, é suficiente para gerar no paciente um bem-estar. Ayres (2004) fala do aspecto de felicidade, que diz respeito a um horizonte normativo que enraíza na vida efetivamente vivida pelas pessoas aquilo que elas querem e acham que deve ser a saúde e a atenção à saúde.

Dificuldade em expressar opinião

A dificuldade em descrever, em um primeiro momento, as músicas de sua preferência, foi notada nas falas:

Gosto de qualquer uma [...] porque agora eu tô arrumando a cabeça [...]. (E3).

Tanto faz. De qualquer jeito mesmo. (E6).

Não. Assim não encontro agora. (E7)..

A fragilidade do paciente internado em um hospital leva a uma insegurança em sua expressão. Essa dificuldade é maior pela quebra de paradigma dos serviços oferecidos pelo hospital. O paciente não espera que durante o seu internamento participe de atividades musicais. A esse respeito, Souza, L. (2009) comenta a mudança da abordagem terapêutica com a inclusão das artes no processo curativo, pois o foco saiu da doença para voltar-se para o homem como um todo.

De acordo com Vanni (2006), no modelo hospitalar tradicional, o objetivo final do tratamento é curar o paciente através da eliminação dos sintomas. Os médicos concentram-se primeiro no órgão afetado e, depois, no paciente como indivíduo. A compreensão de que cuidar não é apenas tratar da doença, mas, principalmente, cuidar do doente, traz a quebra do paradigma do modelo tradicional. Cuidar envolve "a importância dos pequenos grandes gestos que podemos fazer com os pacientes no dia a dia, quando, por exemplo, conversamos sobre o time que ele torce ou a música que ele gosta" (Silva; Leão, 2009, p. 14).

Essa dificuldade inicial do paciente em revelar suas preferências musicais pode ser a motivação para que os músicos e profissionais de saúde escolham o repertório, levando para o ambiente hospitalar as músicas que acreditam serem benéficas para os pacientes.

Gosto musical

Os gostos musicais dos pacientes apresentam variações, e incluem desde músicas infantis à música popular brasileira.

Eu gosto de músicas é do Padre Fábio de Melo, aquela *Tudo é Pai* [...]. (E2).

O cantor que eu acho bom é Amado Batista [...]. (E3).

O meu tipo de música é romântica, brega, essas coisas assim. É MPB. (E4).

Eu gostava muito de curtir as músicas de Roberto Carlos. (E5).

Então, uma de Waldick Soriano e outra de Leonardo. (E6).

Como eu sou evangélica, eu gosto mais das músicas evangélicas. (E8).

Pensamento de criança porque eu ensinava criança, né? Aí eu gostava de música para criança. (E10).

O repertório escolhido pelos pacientes englobou música infantil, sertaneja, religiosa e popular brasileira. Essas músicas fazem parte do cotidiano dos pacientes, envolvendo também suas experiências midiáticas, e possuem um significado especial para essas pessoas, principalmente porque dizem respeito às suas histórias de vida. O tema cotidiano é comentado por uma educadora musical.

Finalmente, "cotidiano", do ponto de vista social das ciências sociais, é visto como um lugar social de processos, de crenças, de achar sentido comunicativo e interativo, nos quais os participantes da sociedade constroem suas identidades sociais e em cujas molduras se estabelece um entendimento sobre as normas sociais, realizam-se as interações sociais e se reconhecem processos intersubjetivos como sua parte essencial. (Souza, J., 2000, p. 28).

Surgiram as seguintes categorias, a partir do conteúdo da segunda entrevista semiestruturada com os pacientes: 1) Sentimentos após as atividades musicais; 2) Associações vivenciais; 2) Música e cotidiano.

Sentimentos após as atividades musicais

Os pacientes relataram sentimentos de emoção, alívio e alegria após as atividades musicais de tocar, cantar e ouvir música, utilizando o repertório escolhido por eles.

É, antes eu estava um pouco deprimida por conta de tudo que vem acontecendo. A gente faz uma cirurgia, aí fica nervosa [...] Depois que escutei as músicas me aliviou um pouco porque a gente fica escutando essas músicas que emociona demais a gente. Gostei muito. (E2).

Eu me sinto bem com a música. Apesar de estar adoentado, acamado, não deixa de ser uma alegria [...]. (E4).

Antes eu estava com dor e continuo com dor, mas emocionalmente é bom. Fiquei emocionada. (E8).

Assim, bastante aliviada o coração. (E9).

A utilização da música no ambiente hospitalar proporcionou efeitos psicológicos. Leão e Silva (2009) descrevem a liberação de endorfina, causada pela música, pois esta estimula a glândula pituitária, contribuindo no alívio da dor. Em relação aos efeitos da música, Bréscia (2011, p. 51) comenta que “na maioria das vezes, a música tende a aumentar o bem-estar, ajuda-nos a relaxar, estimula o pensamento e a reflexão, proporciona consolo e nos torna mais energizados, impulsionando-nos a agir”.

Os pacientes não relataram aspectos relacionados à educação musical em si, pois o objetivo do projeto era contribuir com a humanização hospitalar e não ensinar música, em um primeiro momento.

Apesar de a educação musical não ser o objetivo principal do projeto, ela ocorreu no momento da apreciação e fazer musical pelos pacientes. A respeito da apreciação musical, Kebach e Silveira (2009, p. 147) comentam que “a atribuição de significados, de sentimentos, a percepção de alguns aspectos da linguagem musical e não de outros, de alguns instrumentos musicais e não de outros, depende da subjetividade do ouvinte”.

Os sentimentos após as atividades musicais surgiram depois do contato com o objeto musical, com as músicas escolhidas pelos próprios pacientes. Esse contato com o objeto musical contribuiu com a sensibilização musical, característica de uma proposta de educação musical. A esse respeito, vemos que

na apreciação ativa livre, ou seja, aquela em que o sujeito não recebe uma tarefa específica (por ex.: de identificar o autor da obra, seu título, como na educação musical tradicional), o que está em jogo são as atribuições pessoais de significados, sentimentos, elementos da linguagem musical, etc. Essa atividade requer graus de organização estruturante sobre o objeto sonoro. (Kebach; Silveira, 2009, p. 148).

Associações vivenciais

Algumas falas mostram lembranças de fatos ocorridos com os pacientes causados pela audição musical.

Lembra sim. E como lembra. Quando eu era mais jovem eu fazia minhas festinhas mais minha namoradinha, né? Tudo isso lembra. (E4).

Lembrei quando dava aula. (E10).

A música favorece a associação e evocação de fatos vivenciados. “Ela mexe com nosso tempo, espaço e movimento psíquicos e favorece a emergência de material inconsciente [...]” (Sekeff, 2007, p. 122). Ao ouvir ou fazer música, as emoções e pensamentos são tocados “e isto pode reacender lembranças de um relacionamento passado, uma cantiga de ninar, memórias da infância” (Bréscia, 2011, p. 52).

Música e cotidiano

O repertório musical utilizado no ambiente hospitalar fazia parte das experiências musicais dos pacientes. A relação entre música e cotidiano aparece nas falas:

Agora depois que vocês cantaram essas músicas pra mim ficou ainda melhor [...] toda vida eu adorei Roberto Carlos porque é das minhas antigas [...]. Na minha casa tem CD dele [...]. (E3).

Porque música é essa que você ouve e você tem que ouvir. Tem letra. Tem harmonia. Tem tudo. Não aquele negócio que você escuta pelo meio da rua *belelei, belelei*, batendo numa lata e todo mundo se divertindo, pulando, dizendo 'que bom, que bom'. Aquilo não é música. (E4).

As músicas escolhidas pelos próprios pacientes tinham um significado especial por fazerem parte de suas vivências musicais. Partir das experiências musicais dos pacientes ressoa com a proposta de educação musical contemporânea, compreendida a partir da perspectiva das teorias do cotidiano (Souza, J., 2008).

As falas dos profissionais de saúde foram expressas em duas categorias: 1) Percepção do projeto nos profissionais de saúde; 2) Percepção do projeto nos pacientes.

Percepção do projeto nos profissionais de saúde

Os benefícios do projeto nos profissionais de saúde foram identificados nas narrativas:

Particularmente eu gostei. Imagina você trabalhando e escutando música. Que legal isso. Particularmente eu gostei muito. (Enfermeira).

Porque a gente, às vezes, está tão atarefado, estressado, aí, pelo menos, passa um pouco de tempo e relaxa e esquece das coisas. (Assistente administrativo).

Os profissionais de saúde descrevem os benefícios pessoais com a realização do projeto. Entretanto, não narram a ocorrência de interação dos pacientes internados com a equipe médica, um dos objetivos específicos da pesquisa.

Percepção do projeto nos pacientes

Os profissionais de saúde relataram efeitos alcançados, resultados que perceberam com a utilização da música no ambiente hospitalar. Os efeitos psicológicos são narrados por todos os profissionais.

Porque, assim, a música ela traz, vamos dizer assim, um ambiente mais calmo, mais tranquilo [...] Então trouxe mais harmonia, mais tranquilidade aos pacientes [...]. (Enfermeira).

É bom porque relaxa mais. Tira o estresse. (Assistente administrativo).

Todos estão muito satisfeitos. O clima é muito bom [...]. A recuperação que isso tem dado a eles psicologicamente, porque é um ambiente diferente do seu lar. É um ambiente onde você tem um outro desconhecido e muitas vezes é sinônimo de morte. Então, assim, o que vocês deixam quando vocês saem o clima ali dentro é maravilhoso. (Técnica em enfermagem).

Também foi relatado o efeito fisiológico com a utilização da música no hospital.

[A música] entra no processo de cura no sentido próprio da doença porque, muitas vezes, a imunidade é baixa, a autoestima está lá embaixo e vocês fazem com que isso aumente [a imunidade] e leve o processo de cura mais rápido. (Técnica em enfermagem).

Os profissionais de saúde percebem efeitos fisiológicos e psicológicos com a utilização da música no ambiente hospitalar e associam a música como meio de humanização hospitalar, dentro do Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar.

considerações finais

A educação musical contemporânea ocorre em diversos espaços, e dentre eles está o hospital. Para que a aprendizagem musical seja significativa é importante observar as peculiaridades do grupo a que se destina o ensino da música, principalmente quando os alunos estão em uma situação de fragilidade e vulnerabilidade. Para Kater (2004), a tarefa da educação musical inclui tanto o desenvolvimento da musicalidade quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música.

Partindo do pressuposto que os objetivos e espaços da educação musical ampliam-se para a melhoria da qualidade de vida do indivíduo e espaços fora da escola, como hospitais, propusemos a pesquisa em educação musical descrita neste artigo, compreendendo que “[...] a musicalização não se exaure em si mesma. Ela articula-se à inserção do indivíduo em seu meio sociocultural, devendo, portanto, contribuir para tornar a sua relação com o ambiente mais significativa e participante.” (Penna, 2008. p. 42). O humano passa a ser o objetivo da educação musical (Brito, 2001).

O objetivo da educação musical apresentada não foi exclusivamente musical. O principal objetivo era utilizar a música como estratégia de humanização. À primeira vista esse objetivo pode se confundir com algum objetivo de outros profissionais, como musicoterapeutas, músicos ou profissionais de saúde que utilizam música no hospital. Todavia, o trabalho caracterizou-se como atividade de um educador musical pelos seguintes motivos: foi executada por um docente e discentes de um curso de licenciatura em música; envolveu atividades musicais de execução de instrumentos musicais, execução de canções e apreciação musical, por envolverem o contato direto com a música; a escolha do repertório partiu do cotidiano dos pacientes, dentro da proposta de música, educação e cotidiano e contribuiu com a sensibilização musical. Os pacientes tiveram um papel ativo na humanização hospitalar, através do fazer musical. O agir dos pacientes sobre o objeto musical possibilitou a construção do conhecimento musical.

O relato dos pacientes e profissionais de saúde apresentam os efeitos fisiológicos e psicológicos alcançados pela utilização da música no contexto hospitalar, como alívio, emoção e alegria, além de contribuir no processo de cura do paciente, por elevar a autoestima, ou seja, o projeto alcançou o principal objetivo, de utilizar a música como estratégia de humanização hospitalar e também contribuiu com o desenvolvimento da educação musical.

referências

- AYRES, J. R. de C. M. O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde. *Saúde e Sociedade*, v. 13, n. 3, p. 16-29, 2004.
- BACKES, D. S.; LUNARDI FILHO, W. D.; LUNARDI, V. L. A construção de um processo interdisciplinar de humanização à luz de Freire. *Rev. Texto & Contexto*, v. 14, n. 3, p. 190-205, 2005.
- BARCELLOS, L. R. M. *Cadernos de musicoterapia 4: etapas do processo musicoterápico ou para uma metodologia em musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição revista e atualizada. Lisboa: Editora 70, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. *Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar*. Brasília, 2001.
- BRÉSCIA, V. L. P. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas: Átomo, 2011.
- BRITO, T. A. de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- BRUSCIA, K. E. *Definindo musicoterapia*. Tradução Mariza Velloso Fernandez Conde. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução 196/96*. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 1996. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/saude/resolucoes/Resolucao_CNS_196.1996>. Acesso em: 10 mar. 2012.
- COSTA, C. M. *O despertar para o outro*. São Paulo: Summus, 1989.
- CUNHA, E. O.; CARMO, R. S. do. Educação musical em escola hospitalar: um estudo das representações sociais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. Anais... Vitória: Abem, 2011. p. 866-876.
- JOLY, I. Z. L.; ALLIPRANDINI, S. F.; ASNIS, V. P. Práticas pedagógicas e musicais na comunidade: uma experiência em um hospital. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo, Abem, 2008. p. 1-6.
- KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.
- KEBACH, P.; SILVEIRA, V. Apreciação musical e subjetivação. In: BEYER, E; KEBACH, P. (Org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 145-157.
- LEÃO, E. R.; SILVA, M. J. P. da. A música no controle da dor crônica. In: LEÃO, E. R. (Org.). *Cuidar de pessoas e música: uma visão multiprofissional*. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009. p. 139-157.
- LEINIG, C. E. *Tratado de musicoterapia*. São Paulo: Sobral, 1977.
- LIMA, S. F. de P.; LINHARES, L. B.; MAXIMIANO, K. J. Educação musical e humanização hospitalar: uma experiência voltada à formação docente em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: Abem, 2010. p. 736-744.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2010.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RAHME, S. W. Música nos hospitais. In: LEÃO, E. R. (Org.). *Cuidar de pessoas e música: uma visão multiprofissional*. São Caetano do Sul: Yendis, 2009. p. 273-285.

SEKEFF, M. de L. *Da música, seus usos e recursos*. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

SILVA, Maria Júlia Paes da; LEÃO, Eliseth Ribeiro. Sobre o cuidar ampliado. In: LEÃO, Eliseth Ribeiro (org.). *Cuidar de pessoas e música: uma visão multiprofissional*. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009. p. 11-30.

SILVA JÚNIOR, J. D. da. *A utilização da música com objetivos terapêuticos: interfaces com a bioética*. Dissertação (Mestrado em Música)–Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

_____. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, L. O. Brinquedoteca musical: uma experiência humanizadora no hospital. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 2009. p. 361-369.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TORO, M. B. de. Bases históricas del uso terapéutico de la música. In: TORO, M. B. de (Comp.). *Fundamentos da musicoterapia*. Madrid: Morata, 2000. p. 23-36.

VANNI, R. F. *Música: um caminho para a saúde*. Campinas: Átomo, 2006.

Recebido em
30/04/2012

Aprovado em
31/05/2012

ANDRÉ MÜLLER RECK

Mestre em Educação e licenciado em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atua como professor assistente em regime celetista no curso de Música – Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs).

ANDRÉIA VEBER

Mestre em Música – Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É professora no departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na qual coordena o curso de Licenciatura em Música – Parfor/UEM. É membro do Grupo de Pesquisa Educação Musical, Tecnologias e Sociedade. Atua em temáticas relacionadas à formação de professores, inserção da música na escola de educação básica e, mais recentemente, vem desenvolvendo estudos e projetos relacionados ao uso de jogos digitais e novas tecnologias como material didático para o ensino de música. Principais publicações: Ensino de música na educação básica: a conquista do tempo e do lugar da música na escola na perspectiva dos professores e direção; Variações sobre um passeio no parque; Ensino de música na escola: a experiência de um currículo integrado.

BRUNO WESTERMANN

É mestre em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduado em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua desde o ano de 2006 com pesquisa e desenvolvimento de materiais para o ensino de violão através da educação a distância, vinculado ao Centro de Artes e Educação Física/UFRGS e ao programa Pró-Licenciatura. É tutor do curso de Licenciatura em Música – modalidade a distância da UFRGS (Prolicenmus) e professor nos cursos de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (Facesa) e Universidade Federal da Bahia.

CRISTINA PORTO COSTA

Doutoranda em Educação/Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e mestre em Psicologia Social e do Trabalho/Ergonomia pela Universidade de Brasília (UnB), licenciada em Música e bacharel em fagote. Docente aposentada do CEP-Escola de Música de Brasília (SE/DF), onde atuou em projetos de ensino coletivo de fagote e de ergonomia aplicada às práticas musicais. Tem publicações sobre saúde do músico relacionada ao ensino instrumental e educação profissional em música (Revista da Abem, Hodie, Per Musi), além de trabalhos apresentados em congressos como os da ABEM, Abergó e Pedagogía-Havana. Desenvolve atualmente pesquisa sobre a formação do técnico em música em nível médio no contexto de escolas especializadas.

FRANCINE KEMMER CERNEV

Doutoranda e Mestre em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Pós-graduada nas seguintes áreas: educação infantil e séries iniciais, gestão de recursos humanos e regência musical. Trabalhou como professora do Departamento de Música e Teatro da Universidade Estadual de Londrina durante quatro anos na cadeira de metodologia e estágio docente. Foi coordenadora pedagógica e professora do Curso de Aperfeiçoamento Musical e Teológico desenvolvido pelo Instituto Bíblico Batista Ágape Smith (Ibbas) em parceria com a Faculdade Teológica Sul-Americana, coordenadora de Música da Prefeitura Municipal de Ibiporã (PR) e Diretora Artística dos 9º, 10º e 11º Encontro de Corais. Ministra cursos e oficinas musicais para formação inicial e continuada de professores de música e unidocentes. Desde 1998 trabalha com ensino de instrumento e de música na educação básica.

JOSÉ DAVISON DA SILVA JÚNIOR

Doutorando em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com pesquisa em Cognição Musical. Mestre em Musicoterapia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Musicoterapia pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM). Especialista em Educação Especial

pela Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire). Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Olinda (Aeso). Licenciado em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Líder do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq “Música, Educação e Saúde”. Possui trabalhos publicados em anais da ABEM nas temáticas formação inicial e continuada, educação musical e inclusão social, educação musical em contextos sócio-musicais não formais e na Revista Brasileira de Musicoterapia, intitulado “Interfaces entre musicoterapia e bioética”. Experiência clínica como musicoterapeuta nas áreas neurológica, saúde mental e múltiplas deficiências. Atua como professor de música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

JOSÉ ESTEVÃO MOREIRA

Músico, professor, pesquisador, regente de coro, compositor e filósofo. Mestre em Música e Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) com a dissertação Investigações Filosóficas sobre música, linguagem, educação: na perspectiva de uma pragmática wittgensteiniana (O que é isso que chamam de música?). Licenciado em Música pela Universidade de São Paulo (USP). Foi sócio-fundador da Tenkai Academia de Música (SP), professor e coordenador, entre 2003-2006, do Festival de Música de Prados (MG) e atualmente é professor de música no Colégio Santo Inácio (Rio de Janeiro). Dedicar suas pesquisas às questões linguageiras, éticas e educacionais relacionadas com as práticas musicais, com um enfoque da pragmática wittgensteiniana. É autor de artigos sobre filosofia, música e educação acessíveis no blog/site: estevaomoreira.wordpress.com.

LIA BRAGA VIEIRA

É graduada em Letras – Licenciatura pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestre em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e tem Pós-Doutorado em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará e do Departamento de Artes da Universidade do Estado do Pará (Uepa). Desenvolve trabalhos de ensino, pesquisa e extensão na área da Educação Musical. Entre as suas principais publicações estão: Interfaces: desejos e hibridizações na arte (org. com B. Martins e O. Maneschy) (Edufpa, 2009); Pesquisa em música e suas interfaces (Edufpa, 2005); Trilhas da música (org. com F. Iazzetta) (Edufpa, 2004); A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará (Cejud, 2001).

LIANE HENTSCHE

Doutora em Educação Musical pela University of London, Inglaterra. Professora titular do Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi presidente da International Society for Music Education (ISME) e atualmente ocupa o cargo de vice-presidente do International Music Council (IMC), órgão assessor de música para a Unesco. Pesquisadora nível 1 do CNPq, professora e orientadora de Mestrado e Doutorado do PPG Música da UFRGS. Coordena o grupo de Pesquisa Faprom (Formação e Atuação de Profissionais em Música), na mesma instituição. Ministrou palestras, conferências e publicou artigos científicos, capítulos de livros em diversos países, incluindo Brasil, Alemanha, Áustria, Austrália, Argentina, Chile, Espanha, Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, Hong Kong, Tailândia e Venezuela. É autora e coautora de oito livros publicados no Brasil sobre educação musical. Entre as representações governamentais, foi membro da Comissão Especialista de Ensino de Música Ceemúsica/Sesu/MEC.

LUCIANA DEL-BEN

Possui graduação em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestrado e doutorado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música dessa mesma universidade, desde 2002. Atua, principalmente, com os seguintes temas: educação musical escolar, formação de professores de música e pesquisa em educação musical. É bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq, nível 2, e presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), Gestão 2011-2013.

LUCIANE CUERVO

Docente no Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), modalidade presencial e EAD. Segunda líder do Educamus – Grupo de Estudos e Pesquisa em Música e Educação do PPGEDU-UFRGS (CNPq). Graduada em Música pela UFRGS e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação pela mesma universidade, concluiu a pesquisa “Musicalidade na performance com a flauta doce” (CNPq, 2009) sob orientação da Dra. Leda Maffioletti. Intérprete dedicada à música antiga e contemporânea, atua no Duo Cuervo-Adami (flauta doce e cravo/piano) desde 1998. Em 2010 recebeu Menção Honrosa proferida pela Secretaria de Educação a Distância da UFRGS, por sua dedicação a projetos na área, destacando-se a criação do site Educação Musical e Musicalidade e o Ebook de Flauta Doce, em construção. Suas pesquisas em música e educação concentram-se sobre os fatores que influenciam a musicalidade humana, no ensino e na performance da flauta doce e na formação de professores.

LUCIELLE FARIAS ARANTES

Mestre em Artes, bacharel em Violão e licenciada em Música pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Compõe o corpo docente da Escola de Educação Básica da UFU (Eseba-UFU) desde 2010 na área de Artes (Música), envolvendo-se em atividades de ensino (frente a crianças, jovens e adultos), pesquisa e extensão. É bolsista Capes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/UFU.

LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ

Doutor em Música (área de Etnomusicologia) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Música (área de Educação Musical) pelo Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro. É professor adjunto do Departamento de Educação Musical e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem atuado como membro das Comissões Assessoras, do Inep/MEC, da Prova Nacional para Ingresso na Carreira Docente e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). É autor de diversos artigos nas áreas de etnomusicologia e educação musical, publicados em livros, revistas especializadas e anais de congressos nacionais e internacionais. É violonista atuante em diversos projetos de produção e circulação musical no país. Entre as publicações mais recentes destacam-se os textos Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de música, em parceria com Maura Penna, e Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade.

LUZ DALILA RIVAS CAICEDO

Licenciada en música. Doctora en Pedagogía. Con estudios de etnomusicología. Vinculada al grupo de investigación de Música, Educación Artística y Artes Visuales de la Universidad de Pamplona-Santander, Colombia. Consultora para la creación de posgrados en el Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas –CEILAT– de la Universidad de Nariño en Pasto, Colombia. Publicaciones: La conceptualización de la etnomusicología en los planes de estudio de la licenciatura en educación musical. La etnomusicología en la formación del licenciado en educación musical. El caso de la licenciatura en educación musical de la Universidad de Nariño en Colombia. Los nuevos retos de la formación docente de música en Colombia. Una nueva perspectiva para pensar el papel de la educación artística en Colombia.

- ABEM: 20 anos de construção coletiva para a consolidação do ensino de música no Brasil
Alda Oliveira
- A ABEM e a educação musical no século XXI: contextualizando o significado da dinâmica em rede
Magali Kleber
- A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional
Luis Ricardo Silva Queiroz
- Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência
Maria Isabel Montandon
- Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula
Lucy Green
- Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA
Meki Emeka Nzewi
- Os desafios da arte na educação e as associações de área: uma perspectiva histórica
Arão Paranaguá De Santana
- FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latinoamericana
Teca Alencar De Brito
- Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN
Jean Joubert Freitas Mendes
Valéria Lázaro De Carvalho
- Ensino de Música na Escola: formação de educadores
Iveta Maria Borges Ávila Fernandes

- The social contract and music education: The emergence of political authority
Cathy Benedict
 - Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da “troca de fraldas”
Anna Rita Addressi
 - Música, pesquisa e infância: cantorias do repente
Dulcimarta Lemos Lino
 - Convivendo, conversando, criando e fazendo música: a educação musical no Corpo Cidadão
Evandro Carvalho de Menezes
 - Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso
Lisbeth Soares
 - Educação musical com função social: qualquer prática vale?
Maura Penna
Olga Renalli Nascimento e Barros
Marcel Ramalho de Mello
 - Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escolar
Cristina Bertoni dos Santos
 - O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio
Rafael Rodrigues da Silva
 - Educação musical sob a ótica do pensamento complexo
Fernanda Albernaz do Nascimento
 - “Permita-me que o apresente a si mesmo”: o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística
Alvaro Neder
 - Interações pedagógico-musicais da prática coral
Leila Miralva Martins Dias
- Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano
Maria F. de T. G. Barbosa França
Sandra Leite de Sousa Azevedo
- Modelagem matemática: ferramenta potencial para avaliação das inflexões rítmicas na realização musical de estudantes
Regina Antunes Teixeira dos Santos
Cristina Capparelli Gerling
Álvaro Luiz de Bortoli
 - Resenha: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpex, 2011. 352 p. (Série Educação Musical).
Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo

- **¿NORMALES O ANORMALES?** Normalidades y anormalidades en la formación del educador musical
Ethel Batres
- **Policy, politics and North-South relation: strategic architectures in music education**
Patrick Schmidt
- **A rede de sociaabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico musical**
Magali Oliveira Kleber
- **Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior**
Eduardo Luedy Marques
- **A música dos professores de música: representação social da "música de qualidade" na categorização de repertório musical**
Mônica de Almeida Duarte
- **Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical**
Elisa da Silva e Cunha
- **Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária**
Maria Carolina Leme Joly
Ilza Zenker Leme Joly
- **Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais**
Viviane Beineke
- **As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música**
Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder
Jorge Luiz Schroeder
- **Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música**
Aneliese Thönnigs Schünemann
Leda de Albuquerque Maffioletti
- **A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas**
Douglas Rodrigo Bonfante Weiss
Ana Lúcia de Marques e Louro
- **A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom fomentados por dois professores atuantes na região metropolitana de Porto Alegre – RS**
Jonas Tarcísio Reis

DOCUMENTOS E DEBATES

- **Ensino-aprendizagem da música da Folia do Divino no litoral paranaense: diálogos entre etnomusicologia e psicologia sócio-histórica a partir do trabalho de campo**
Carlos Eduardo de Andrade Silva e Ramos

- Educación Musical Siglo XXI: problemáticas contemporáneas
Violeta Hemsy de Gainza
- Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa
José Luis Aróstegui
- Educação musical na família: as lógicas do invisível
Celson Gomes
- O menino do violão: a escola e a educação musical em família
Regina Márcia Simão Santos
- Processos de auto-aprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento
Marcos da Rosa Garcia
- A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso
Mauro César Cislighi
- Estratégia métrica versus estratégia mnemônica: posições contrastantes ou complementares no ensino de ritmo?
Caroline Caregnato
- “Parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida
Aline Carneiro
Betânia Parizzi
- La entonación en niños de 9 y 10 años: un estudio multicasos
Carla Lopardo
- O professor do 1º ciclo do Ensino Básico e o professor de Apoio à e Expressão Musical e Dramática: relações e representações mútuas em contexto específico. Um estudo de caso
Rui Manoel Bessa
Rui Manoel Ferreira
- O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical
Wânia Mara Agostini Storolli
- Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação
Maura Penna

DOCUMENTOS E DEBATES

- A experiência da Abem na coordenação do Grupo Técnico Música na Escola
Jusamara Souza

- For the love of children: music, education and culture
Patricia Campbell
- Evaluar experiencias de creatividad musical en el aula: informe sobre una línea de investigación
Ana Lucía Frega
- (Para) Pensar a pesquisa em educação musical
Luciana Del-Ben
- Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas
Rosane Cardoso de Araújo
Célia Regina Pires Cavalcanti
Edson Figueiredo
- Diversidade e formação de professores de música
Cristiane Maria Galdino de Almeida
- A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul
Alexandra Silva dos Santos Furquim
Cláudia Ribeiro Bellochio
- Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo
Patrícia Kebach
Rosangela Duarte
Márcio Leonini
- A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS
Cristina Rolim Wolffenbüttel
- Barulhar: a música das culturas infantis
Dulcimarta Lemos Lino
- Ferramentas com brinquedos: a caixa da música
Teca Alencar de Brito
- Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular
Cecília Cavalieri França
- Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741)
Maria Cristiane Deltregia Reys
Luciane Wilke Freitas Garbosa

DOCUMENTOS E DEBATES

- Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769
Maya Suemi Lemos

**Pareceristas
ad hoc 2012**

Aos colegas, agradecemos a colaboração.
Conselho Editorial

Ana Lucia Louro	Luciana Del Ben
Celson Gomes*	Luciane Wilker Garbosa
Cintia Tais Morato	Luis Fernando Lazzarin
Claudia Bellochio	Margarete Arroyo
Cristiane Maria G. de Almeida	Maria Cecilia Cavaliere França
Cristina Grossi	Maria Cristina C Azevedo
Cristina Tourinho	Maria Guiomar Ribas
Cristina Wollffenbüttel	Maria Isabel Montadon
Daniel Gohn	Marisa Fonterrada
Delmary Vasconcelos Abreu	Monica Duarte
Diana Santiago	Nilceia Protásio Campos
Eduardo Luedy Marques	Patrícia Keibach
Elisa Cunha	Patrícia Santiago
Flavia Candusso	Paulo Roberto Affonso Marins
Guilherme Garbosa	Regina Antunes
Ilza Joly	Regina Finck
Maria Isabel Montadon	Regina Marcia Santos
Iveta Maria Fernandes	Rosane Cardoso
Jane Borges	Sergio Figueiredo
José Nunes	Sonia Albano
José Ruy Henderson Filho	Sonia Tereza Ribeiro
José Soares	Tais Helena Palhares
José Soares	Teca Alencar
Leda de Albuquerque Maffioletti	Teresa Mateiro
Lilia Neves	Valeria Lázaro de Carvalho
	Vania Beatriz Müller
	Viviane Beineke

* Consultor Convidado do Conselho Editorial

A *Revista da ABEM* é uma revista científica da área de Educação Musical que tem como objetivo divulgar a pluralidade do conhecimento em educação musical seja este de cunho científico, através de relatos de pesquisa; de cunho teórico, através de reflexões acerca dos fundamentos e novos paradigmas educacionais, políticos, estéticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica.

O requisito principal para publicação na *Revista da ABEM* consiste em que o artigo represente, de fato, contribuição científica no que se refere à relevância e pertinência do tema abordado ao contexto e ao momento; ao reflexo do estado da arte do conhecimento na área do referencial teórico-conceitual adotado; à consistência do desenvolvimento do artigo em relação aos princípios de construção científica do conhecimento; à clareza e concisão das implicações do trabalho para a teoria e/ou para prática de educação musical.

Em 2013 a Revista da ABEM estará inaugurando um novo formato. Tendo em vista uma quantidade expressiva de textos com determinadas temáticas em comum, o Conselho Editorial entendeu que a revista pode ter em seu projeto a abordagem que divulgue informações, possibilite reflexões teóricas, abrangendo diversos aspectos da produção de conhecimento científico em educação musical, a partir de temas específicos. Desta forma, o aprofundamento em determinadas questões e o valor agregado das reflexões sobre um tema será notório.

Assim a Revista da ABEM receberá trabalhos de temáticas diversificadas, que habitualmente são apresentados na publicação, e, também, trabalhos da temática específica que assinalarão uma parte diferenciada. Este encaminhamento tem princípio na revista n. 30 com o tema: "**Ciência, Tecnologia e Inovação**".

A *Revista da ABEM* tem interesse na publicação de artigos inéditos de desenvolvimento teórico, trabalhos empíricos e ensaios, além de resenhas. A publicação dos textos da Revista é realizada em formato impresso e eletrônico. <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>

Artigos

Os artigos de **desenvolvimento teórico** devem ser sustentados por ampla pesquisa bibliográfica e propor novos modelos e interpretações para fenômenos relevantes no campo da educação musical. Os **trabalhos empíricos** devem fazer avançar o conhecimento na área por meio de pesquisas metodologicamente bem fundamentadas, criteriosamente conduzidas e adequadamente analisadas. Os **ensaios** compõem formas mais livres de contribuição científica. Tais trabalhos devem privilegiar as abordagens críticas e criativas revelando novas perspectivas e trazendo reflexões sobre temas relevantes na área de educação musical.

Não serão aceitos artigos em formato de comunicação de experiência.

Resenhas

A seção de **resenhas** tem como objetivo apresentar aos leitores os **lançamentos de livros** no campo da educação musical, contribuindo para a divulgação do conhecimento na área. As obras escolhidas para as resenhas devem ser recentes e apresentar conteúdo inovador e consistente, de interesse para a área. As resenhas podem ser enviadas em dois formatos:

- Resenhas de um livro analisando um lançamento nacional ou estrangeiro. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual a obra pertence, introduzir a obra e apresentar uma apreciação crítica, mencionando sua contribuição para a teoria e/ou prática da educação musical.
- Resenhas múltiplas analisando de duas a cinco obras. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual os livros pertencem e comentá-los brevemente, mencionando pontos de complementaridade e interfaces. Uma apresentação crítica é desejável.

As resenhas devem ser encaminhadas para a comissão editorial da *Revista da ABEM* com as mesmas características de formatação dos artigos.

Documentos e Debates

A seção *Documentos e Debates* destina-se à divulgação de documentos que subsidiem novas pesquisas e possibilitem o avanço da área. Além disso, a seção é voltada à difusão de relatos de debates e audiências acerca das políticas públicas voltadas à Educação Musical.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A *Revista da ABEM* está aberta a colaborações do Brasil e do exterior, e aceita textos em português, inglês e espanhol. Todos os trabalhos devem ser enviados por e-mail ao:

Conselho Editorial da Revista da ABEM
revistaabem@hotmail.com

Para os autores e co-autores brasileiros que submeterem artigos ou resenhas **é necessário ser sócio da ABEM e estar em dia com a anuidade.**

Para submeter artigo para a Revista 1 do ano, o(s) proponente(s) deverá (ão) estar com a anuidade do ano anterior em dia. Se a submissão do artigo for para a Revista 2, a anuidade que deverá estar em dia é a do ano corrente.

A *Revista da ABEM* não aceita a submissão de mais de um artigo do mesmo autor e ou co-autor para um mesmo número. Tampouco aceita publicar artigos do mesmo autor ou co-autor em números sucessivos da revista, de modo que, uma vez que determinado autor ou co-autor tenha um artigo aceito para publicação, não poderá tornar a submeter artigo para o número consecutivo da revista.

Os autor(es) que tiver(em) seu texto aprovado deverá(ão) enviar à Editoria da Revista uma Carta de Cessão (modelo Revista ABEM), cedendo os direitos autorais para publicação, em formato impresso e eletrônico, em regime de exclusividade e originalidade do texto, pelo período de 2 (dois) anos, contados a partir da data de publicação da Revista.

Os trabalhos submetidos deverão ser encaminhados sem nenhum tipo de identificação do autor. Em caso de aceite, o autor poderá incorporar seus dados, assim como os referentes à instituição, linha de pesquisa e orientador.

NORMAS TÉCNICAS:

- a) Os artigos devem ter uma extensão entre 22.000 e 44.000 caracteres com espaço, incluindo a totalidade do texto: resumo, abstract, palavras-chave, texto e referências.
- b) As *resenhas* devem apresentar cerca de 7.500 caracteres com espaço e os trabalhos destinados à seção *Documentos e Debates* devem conter entre 8.000 e 12.000 caracteres com espaço.
- c) Serão aceitos trabalhos em português, inglês e espanhol.
- d) Todos os trabalhos deverão ser enviados anexados a e-mail, em arquivos no programa Word for Windows 7.0;
- e) Os textos devem ser escritos em Times New Roman, fonte 12, espaço 1.5;
- f) A primeira página do texto deve conter:
 - Título
 - Resumo em português, inglês ou espanhol, com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultados e conclusões. O Resumo deve ser colocado logo abaixo do título e acima do texto principal.
 - Três (3) palavras-chave, alinhamento à esquerda, em português, inglês ou espanhol.

Para os trabalhos escritos em português ou espanhol:

- Título em inglês
- Resumo em inglês (*Abstract*) com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultado e conclusões. O *Abstract* deve ser colocado logo abaixo do resumo em português ou espanhol.
- Três (3) palavras-chave em inglês com alinhamento à esquerda.

Para os trabalhos escritos em inglês:

- Título em português ou espanhol.
- Resumo em português ou espanhol com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultado e conclusões. O Resumo deve ser colocado logo abaixo do *Abstract*.
- Três (3) palavras-chave em português ou espanhol com alinhamento à esquerda.

g) Em separado, deverá ser enviado um arquivo intitulado DADOS DO AUTOR contendo os seguintes dados:

- 1- título do artigo,
- 2- identificação do(s) autor(es) - nome completo,
- 3- instituição à qual está(ão) ligado(s),
- 4- cargo(s),
- 5- endereço(s) para correspondência,
- 6- telefone fixo, celular, fax e *e-mail* do(s) autor(es).

h) Os textos devem ser escritos de forma clara e fluente. A utilização de notas de rodapé é recomendável quando o autor quiser detalhar algo que não necessita constar no texto principal. Para estas notas, deve ser usada fonte tamanho 10.

i) As citações com menos de três linhas devem ser inseridas no texto e colocadas entre aspas, seguidas da indicação da fonte pelo sistema autor-data. As citações que excederem três linhas devem ser colocadas em destaque, fonte 11, espaço simples, entrada alinhada a 2,5 cm da margem, à esquerda, seguidas da indicação da fonte pelo sistema autor-data. - No caso de citações de obras em língua estrangeira, essas devem aparecer no texto traduzidas para o português e ser apresentadas "no original" em nota de rodapé.

As indicações das fontes entre parêntesis, seguindo o sistema autor-data, devem ser estruturadas da seguinte forma:

- Uma obra com um autor: (Meyer, 1994, p.15)
- Uma obra com até três autores: (Cohen; Manion, 1994, p.30)
- Uma obra com mais de três autores: (Moura et al., 2002, p.15-17)

- Mesmo no caso das citações indiretas (paráfrases), a fonte deverá ser indicada, informando-se também a(s) página(s) sempre que houver referência não à obra como um todo, mas sim a uma idéia específica apresentada pelo autor.

- As citações do próprio autor devem ser colocadas de forma imparcial no texto, reportando-se à fonte bibliográfica.

j) Tabelas e quadros devem ser inseridos no texto, com a devida numeração (ex. Tabela 1, etc.).

k) Não serão aceitos artigos que estiverem fora das normas editoriais. **O não cumprimento do prazo e/ou a desobediência às normas poderão implicar a não aceitação do trabalho para avaliação pelos pareceristas ad hoc.**

REFERÊNCIAS:

Devem ser apresentadas em espaço simples, com alinhamento apenas à esquerda, seguindo as normas da ABNT/2002 (NBR 6023), abaixo exemplificadas.

Livros

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es). Título do trabalho: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano.

Exemplo:

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

Partes de livros (capítulos, artigos em coletâneas, etc.)

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Parte da Obra. Título da parte. In: SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Obra. *Título do trabalho*: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano. página inicial-final da parte.

Exemplo:

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

Artigos em periódicos :

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Artigo. Título do artigo. *Título do Periódico*, Local de publicação, número do volume, número do fascículo, página inicial-final do artigo, data.

Exemplo:

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

Trabalhos em anais de eventos científicos:

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Trabalho. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número do evento, ano de realização, local. *Título*. Local de publicação: Editora, ano de publicação. página inicial-final do trabalho.

Exemplo:

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

A exatidão das referências constantes na listagem ao final dos trabalhos bem como a correta citação ao longo do texto são de responsabilidade do(s) autor(es) do trabalho.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO:

O processo de avaliação dos artigos enviados para a *Revista da ABEM* consta de duas etapas:

- Primeiro, uma avaliação preliminar pelo Conselho Editorial que examina a adequação do trabalho à linha editorial da revista;
- Segundo, consulta a pareceristas ad hoc (*peer review*).

Eventuais modificações serão solicitadas e efetuadas em consenso com o(s) autor(es).

OBSERVAÇÕES EDITORIAIS:

- Os artigos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).
- A revisão ortográfica e gramatical dos trabalhos em língua estrangeira é de responsabilidade do(s) autor(es)
- Serão fornecidos gratuitamente aos autores 2 (dois) exemplares impressos do fascículo em que seu artigo foi publicado.
- É permitido citar parte dos artigos sem autorização prévia desde que seja identificada a fonte. A reprodução total de artigos é proibida. Em caso de dúvidas, consulte o Conselho Editorial.
- Os artigos aprovados poderão ser encaminhados para a publicação na próxima edição da *Revista da ABEM*, de acordo com a decisão da Editoria.
- O Curriculum Vitae resumido com extensão máxima de 150 palavras, contendo as principais atividades na área e o título das principais publicações do(s) autor(es), será solicitado apenas aos autores que tiverem trabalhos aprovados.
- A *Revista da ABEM* trabalha com assinaturas, doações e permutas com instituições públicas. Em caso de aprovação pelo Conselho, as bibliotecas que receberem doação de exemplares deverão acusar o recebimento por escrito.

The journal of Brazilian Association of Musical Education (Abem) is a scientific periodical of Musical Education that aims at publishing the plurality of musical education knowledge. This knowledge can be scientific, through research projects report; theoretical, through reflections on new educational, political, esthetic and cultural paradigms; or historical, contextualizing the present practices under a historical perspective.

In order to be published in this journal, the paper needs to offer scientific contribution from the relevance and pertinence discussed under a contextualized and timing perspective; the state of the art; the consistency of the paper development with the scientific knowledge; the clearness and conciseness of the study implications for musical education theory or practice.

In 2013 the ABEM Journal will be inaugurating a new format. Considering the great amount of texts written about the same subjects, the Editorial Council understands that the journal should have, in its project, an approach that divulges information, enables theoretical reflections and englobes different aspects of the production of scientific knowledge in musical education, based upon specific themes. Thus, the discussion of certain questions would be considerably deepened and the value of the reflections upon a certain theme would be notoriously enlarged.

Therefore, the ABEM Journal will be receiving papers on diversified themes, which are often presented in the periodical, as well as papers about a specific theme which will compose a different part of the journal. This new project will be implemented in the journal #30 with the theme: "Science, Technology and Innovation".

This journal seeks theoretical papers, empirical works and essays, as well as reviews. The printed and online versions of the journal are available.

Articles

The **theoretical papers** must be supported by a wide bibliographical research and propose new models and interpretation for relevant phenomena in the musical education field. The **empirical works** must improve the knowledge through researches that are methodologically well supported and conducted, as well as appropriately analysed. The **essays** are considered free ways of scientific contribution. They must favor the creative and critical approaches and reflect on relevant themes in the musical education field.

Reviews

The review section aims at providing the readers with **book launches** in the musical education field that contribute to improve the knowledge. The books selected to the reviews must be new and they need to present innovative and consistent content of the field interest. The reviews can be sent in two formats:

- Reviews of new national or international books. The author must specify the study field of the book, introduce the book, as well as present a critical evaluation in order to make clear its contribution to musical education theory and/or practice.
- Multiple Reviews, analyzing from two to five books. The author must specify the study field of the books, offering a brief comment of them in order to mention points of complementarity and interfaces among them. A critical presentation is expected.

The reviews must be sent to the editorial body of the journal, following the same guidelines for the papers.

Documents and Debates

The *Documents and Debates* section aims at publishing documents to support new researches and to improve the field knowledge. Furthermore, the section has served to publish debate reports about the public policies in the musical education field.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

Abem Journal accepts collaborations from Brazilians and foreigners and the texts can be written in Portuguese, English or Spanish. All the works must be sent by e-mail to:

Editorial Board

e-mail: revistaabem@hotmail.com

Brazilian authors and co-authors interested in publishing articles or reviews must be members of the association.

More than one paper written by the same author and/or co-author for the same edition of the journal is not accepted. The same orientation is applied to the consecutive edition, that is, if the author has his paper published in one edition of the journal, he will not submit another paper to the consecutive edition of that one he had his paper published.

ABEM journal holds the copyright for articles published for a period of two years from the date of the journal publication. A permission letter (a model of Abem journal), in printed and electronic formats, must be sent by the authors who have their papers accepted to be published in order to guarantee the exclusivity and originality of the text.

The manuscripts must not contain any kind of author's identification. If accepted, the author must add later information about himself, his institution, research line and advisor.

TECHNICAL GUIDELINES:

a) The articles must be of 22,000 - 44,000 characters (with space), including the whole text: abstract, keywords, text and references.

b) The reviews must contain about 7,500 characters (with space) and the texts sent to the Documents and Debates section must contain from 8,000 to 12,000 characters (with space).

c) Portuguese, English and Spanish are the languages accepted.

d) The text must be attached to an e-mail. Word for Windows 7.0 is the program accepted.

e) The texts must be written in Times New Roman, 12, space 1,5.

f) The first page of the text must present:

- Title

- Abstract in Portuguese, English or Spanish must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract must be written below the title and above the main text.

- Three keywords, left alignment, in Portuguese, English or Spanish.

Manuscripts in Portuguese or Spanish:

- Title in English.

- Abstract in English must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract must be written below the abstract in Portuguese or Spanish.

- Three keywords, left alignment, in English.

Manuscripts in English:

- Title in Portuguese or Spanish.

- Abstract in Portuguese or Spanish must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract in Portuguese or Spanish must be written below the abstract in English.

- Three keywords, left alignment, in Portuguese or Spanish.

g) Another one-page document must be sent containing the article title followed by the author's identification - full name, institution, address, telephone number, fax number and e-mail.

h) The text language must be clear and fluent. When authors need to explain some idea outside the main text, footnotes must be included. For these notes, please use font 10.

i) The three-line citations, or less, must be inserted into the main text and between inverted commas, followed by author-date reference. The longer citations must be written as a separate piece of text, font 11, simple space, 2,5 cm alignment, left, followed by author-date system.

The author-date references must be presented in brackets in the following way:

- One-author book: (Meyer, 1994, p.15)
- One-to-three authors: (Cohen; Manion, 1994, p.30)
- More than three authors: (Moura et al., 2002, p.15-17)

- For the indirect citations, through paraphrases, the reference must be indicated with the respective page numbers when an author's particular idea is presented.⁸⁷

- The own author's citations must be presented in an impartial way, mentioning the bibliographical source.

j) Tables and charts must be attached to the end of the text in a number sequence (i.e. Table 1 and so on). They must be indicated in the main text.

k) Manuscripts that do not follow the editorial guidelines will not be accepted. It is possible, according to the journal editor, the author can revise the text in a stated period (reference correction, citations, language).

After that, the articles could not be accepted if the author do not either satisfy the stated period or solve the inadequacies.

REFERENCES:

The references must conform to the requirements of the ABNT /2002 /NBR 6023) Guidelines, as the following examples.

Books

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

Book chapters, articles in edited books, and others

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

Journal Articles:

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

Proceedings Articles:

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

Authors are responsible for the accuracy of all references and citations.

EVALUATION PROCESS:

All manuscripts go through a two-step evaluation process:

- Internal Review. The editors first review each manuscript to see if it meets the basic requirements of the journal.
- External Review. Submissions which meet the basic requirements are then sent out for blind peer review. Authors will be consulted for editorial changes to manuscripts accepted for publication.

EDITORIAL OBSERVATIONS:

- Authors are responsible for the texts.
- The spelling and grammar review of work in a foreign language is the responsibility of the author (s).
- Free printed copies of the journal will be available for the authors: **two copies per author**
- It is allowed to cite part of the articles published in the ABEM journal since the source is identified. The reproduction of the whole articles is prohibited. The Editorial Board must be consulted for further information and permission.
- The approved articles will be submitted for publication in an upcoming issue of the Journal of ABEM, according to the decision of the editors.
- The Curriculum Vitae with a maximum extension of 150 words, containing the main activities in the area and the title of the main publications of the author (s) will be requested only for authors who have papers approved.
- The journal can be subscribed, donated or permuted with public institutions. When the libraries receive free copies of the journal they must acknowledge receipt (written).

LÍNEA EDITORIAL

La *Revista da ABEM* es una revista científica del área de Educación Musical que tiene como objetivo divulgar la pluralidad del conocimiento en educación musical, sea éste de tipo científico, a través de relatos de investigación; de tipo teórico, a través de reflexiones acerca de los fundamentos y nuevos paradigmas educacionales, políticos, estéticos y culturales; o de tipo histórico, contextualizando las prácticas actuales bajo una perspectiva histórica.

El requisito principal para publicación en *Revista da ABEM* consiste en que el artículo represente, de hecho, contribución científica en lo que se refiere a la relevancia y pertinencia del tema abordado al contexto y al momento; a la exposición del estado del arte del conocimiento en el área de la referencia teórica-conceptual adoptada; a la consistencia del desarrollo del artículo en relación a los principios de construcción científica del conocimiento; a la claridad y concisión de las implicaciones del trabajo para la teoría y/o para práctica de educación musical.

En 2013 el *Revista da ABEM* estará inaugurando un nuevo formato. Dada una cantidad significativa de textos con ciertos temas en común, el Consejo Editorial considera que el diseño revisado puede tener un enfoque para difundir la información, permitiendo la reflexión teórica, que abarca diversos aspectos de la producción de conocimiento científico en la educación musical, a través de temas específicos. Por lo tanto, profundizar en determinadas cuestiones y obtener el valor agregado de la reflexión sobre un tema será evidente.

Así, el *Revista da ABEM* recibirá trabajos de temas diversificados, que generalmente se presentan en la publicación, así como en un tema que marcará una parte diferenciada. Esto enrutamiento tiene inicio en la revista número 30 con el tema "Ciencia, Tecnología e Innovación".

La *Revista da ABEM* tiene interés en la publicación de artículos inéditos de desarrollo teórico, trabajos empíricos y ensayos, además de reseñas. La publicación de los textos de la Revista se realiza en formato impreso y electrónico.

Artículos

Los artículos de **desarrollo teórico** se deben sostener por amplia investigación bibliográfica y proponer nuevos modelos e interpretaciones para fenómenos relevantes en el campo de la educación musical. Los **trabajos empíricos** deben hacer avanzar el conocimiento en el área por medio de investigaciones metodológicamente bien fundamentadas, conducidas de manera crítica y adecuadamente analizadas. Los **ensayos** componen formas más libres de contribución científica. Tales ensayos deben privilegiar los enfoques críticos y creativos revelando nuevas perspectivas y trayendo reflexiones sobre temas relevantes en el área de educación musical.

Artículos en formato de comunicación de la experiencia no serán aceptados.

Reseñas

La sección de **reseñas** tiene como objetivo presentar a los lectores los **lanzamientos de libros** en el campo de la educación musical contribuyendo, así, para la divulgación del conocimiento en el área. Las obras escogidas para las reseñas deben ser recientes y presentar contenido innovador y consistente, de interés para el área. Se pueden enviar las reseñas en dos formatos:

- Reseñas de un libro analizando un lanzamiento nacional o extranjero. El autor deberá ubicar el campo de estudio al cual la obra pertenece, introducir la obra y presentar una apreciación crítica, mencionando su contribución para la teoría y/o práctica de la educación musical.
- Reseñas múltiples analizando de dos a cinco obras. El autor deberá ubicar el campo de estudio al cual los libros pertenecen y comentarlos brevemente, mencionando puntos de complementariedad e interfaces. Una presentación crítica es deseable.

Se deben encaminar los originales para la comisión editorial de la Revista da ABEM con las mismas características de formato de los artículos.

Documentos y Debates

La sección *Documentos y Debates* se destina a la divulgación de documentos que subsidien nuevas investigaciones y posibiliten el avance del área. Además de eso, la sección se orienta a la difusión de relatos de debates y audiencias acerca de las políticas públicas que se relacionan a la Educación Musical.

ORIENTACIONES A LOS COLABORADORES

La *Revista da ABEM* está abierta a las colaboraciones de Brasil y del exterior, y acepta textos en portugués, inglés y español. Todos los trabajos deben ser enviados por correo electrónico a:

Para los autores y coautores brasileños que sometán artículos o reseñas es necesario ser socio de la Abem.

La *Revista da ABEM* no acepta la sumisión de más de un artículo del mismo autor y/o coautor para un mismo número de la revista. Tampoco acepta publicar artículos del mismo autor o coautor en números sucesivos de la revista, de modo que, una vez que determinado autor o coautor tenga un artículo aceptado para publicación, no podrá hacer la sumisión de artículo para el número consecutivo de la revista.

El autor(es) que tenga(n) su texto aprobado deberá(n) enviar al Editorial de la Revista una Carta de Cesión (modelo de la Revista Abem), cediendo los derechos autorales para publicación, en formato impreso y electrónico, en régimen de exclusividad y originalidad del texto, por el período de 2 (dos) años, contados a partir de la fecha de publicación de la Revista.

Los trabajos sometidos deberán ser encaminados sin ningún tipo de identificación del autor.

En caso de endoso, el autor podrá incorporar sus datos, así como los referentes a la institución, línea de investigación y orientador.

NORMAS TÉCNICAS:

a) Los artículos deben tener una extensión entre 22.000 y 44.000 caracteres con espacio, incluyendo La totalidad del texto: resumen, abstract, palabras-clave, texto y referencias.

b) Las reseñas deben presentar cerca de 7.500 caracteres con espacio y los trabajos destinados a La sección *Documentos y Debates* deben contener entre 8.000 y 12.000 caracteres con espacio.

c) Se aceptarán trabajos en portugués, inglés y español.

d) Se deberán enviar adjuntos todos los trabajos por correo electrónico, en archivos en el programa Word for Windows 7.0;

e) Los textos deben ser escritos en Times New Roman, fuente tamaño 12, espacio 1.5;

f) La primera página del texto debe contener:

- Título

- Resumen en portugués, inglés o español, con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultados y conclusiones. Se debe poner el resumen inmediatamente abajo del título y por encima del texto principal.

- Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en portugués, inglés o español.

Para los trabajos escritos en portugués o español:

- Título en inglés

- Resumen en inglés (*abstract*) con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultado y conclusiones. Se debe poner el *abstract* inmediatamente abajo del resumen en portugués o español.

- Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en inglés.

Para los trabajos escritos en inglés:

-Título en portugués o español.

-Resumen en portugués o español con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultado y conclusiones. Se debe poner el resumen inmediatamente abajo del abstract.

-Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en portugués o español.

g) En separado, debe enviar un archivo titulado DATOS DEL AUTOR que contiene los siguientes datos:

1- el título del artículo,

2- la identificación del (de los) autor(es) - nombre completo,

3- institución a la cual está(n) vinculado(s),

4- cargo,

5- dirección para correspondencia,

6- teléfono, móvil, fax y correo electrónico del (de los) autor(es).

h) Los textos deben ser escritos de forma clara y fluente. La utilización de notas al pie de página es recomendable, cuando el autor quiera detallar algo que no necesita constar en el texto principal. Para estas notas, se debe usar fuente tamaño 10.

i) Las citas con menos de tres líneas se deben insertar en el texto y poner entre comillas, seguidas de la indicación de origen por el sistema autor-fecha. Las citas que excedan tres líneas se deben poner en destaque, fuente tamaño 11, espacio simple, entrada alineada a 2,5 cm del margen, a la izquierda, seguidas de la indicación de la fuente por el sistema autor-fecha. En el caso de citas en lengua extranjera, se debe traducir la cita y presentar el texto original en nota al pie de página.

Las indicaciones de las fuentes entre paréntesis, siguiendo el sistema autor-fecha, se deben estructurar de la siguiente forma:

- Una obra, con un autor: (Meyer, 1994, p. 15)
- Una obra, con hasta tres autores: (Cohen; Manion, 1994, p. 30)
- Una obra, con más de tres autores: (Mora et al., 2002, p. 15-17)

- Incluso en el caso de las citas indirectas (paráfrasis), la fuente deberá ser indicada, informándose también la(s) página(s) siempre que haya referencia no a la obra como un todo, sino que a una idea específica que presenta el autor.

- Las citas del propio autor se deben poner de forma imparcial en el texto, reportándose a la fuente bibliográfica.

j) Tablas y cuadros se deben adjuntar al texto, con la correspondiente numeración (p.ej. Tabla 1, etc.). En el cuerpo del texto se debe indicar el lugar de las tablas.

k) No se aceptarán artículos que estén fuera de las normas editoriales. El no cumplir con el plazo y / o la desobediencia a las reglas puede resultar en el rechazo de los trabajos antes de la evaluación de los árbitros ad hoc.

REFERENCIAS:

Se deben presentar en espacio simple, con alineación solo a la izquierda, siguiendo las normas de la ABNT/2002 (NBR 6023).

Libros

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

Capítulos de libros, artículos en libros editados, y otros

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

Artículos de Revistas

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

Artículos de los Anales

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

Los autores son responsables de la exactitud de todas las referencias y citas.

Proceso de Evaluación

Todos los trabajos pasan por un proceso de evaluación en dos fases:

- Revisión interna. El consejo editorial primero revisa cada manuscrito para ver si cumple con los requisitos básicos de la revista.
- Evaluación Externa. Las presentaciones que cumplan los requisitos básicos se envían fuera para evaluación ciega por pares.

Los autores serán consultados para los cambios de redacción en los manuscritos aceptados para su publicación.

OBSERVACIONES EDITORIALES:

- Los autores son responsables de los textos.
- La ortografía y la gramática de revisión de la obra en un idioma extranjero es responsabilidad del autor (es).

-
- Dos copias impresas de la revista serán disponible para los autores.
 - Se permite citar parte de los artículos publicados en la Revista ABEM desde la fuente ha sido identificada. La reproducción de los artículos enteros está prohibido. El Consejo Editorial debe ser consultado para obtener más información y el permiso.
 - Los artículos aprobados pueden ser sometidos para su publicación en un próximo número de la Revista de ABEM, de acuerdo con la decisión de los editores.
 - El Curriculum Vitae con una extensión máxima de 150 palabras, que contiene las principales actividades de la zona y el título de las principales publicaciones del autor (s) será requerido sólo para los autores que han aprobado sus obras.
 - La revista se puede suscribir, donados o permutados con las instituciones públicas. Cuando las bibliotecas recibir copias gratuitas de la revista tienen que acusar recibo (por escrito).

ARTIGOS

- Luz Dalila Rivas Caicedo 11 Nuevos retos para la educación musical. El docente de música como investigador
- Luis Ricardo Silva Queiroz 23 Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008
- Andréia Veber 39 A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica
- Luciana Del-Ben 51 Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música
- Luciane Cuervo 62 Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração "nativos digitais"
- Bruno Westermann 78 A autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo sobre os fatores de influência
- Francine Kemmer Cernev
Liane Hentschke 88 A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música
- Cristina Porto Costa 103 A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical
- José Estevão Moreira 116 O que a filosofia da linguagem pode nos ensinar sobre a ideia de linguagem musical e quais as implicações deste diálogo para a educação musical?
- Lucielle Farias Arantes 129 Jovens musicando: a constituição da condição juvenil marcada pela aprendizagem das práticas musicais
- Lia Braga Vieira 143 Nas rotinas do cotidiano: educação musical em Belém do Pará na primeira metade do século XX1
- André Müller Reck 159 Práticas musicais gospel no cotidiano e educação musical
- José Davison da Silva Júnior 171 Música e saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical

www.abemeducacaomusical.org.br



apoio



Ministério da
Educação

Ministério da
Ciência e Tecnologia

