

**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

PRESIDENTE	Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber, UEL, PR magali.kleber@gmail.com
VICE-PRESIDENTE	Profa. Dra. Jusamara Vieira Souza, UFRGS, RS. jusa.ez@terra.com.br
1º TESOUREIRO	Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida, UFP, PE cmgabr@yahoo.com.br
2º TESOUREIRO	Profa. Ms. Vânia Malagutti da Silva Fialho, UEM, PR vaniamalagutti@hotmail.com
1º SECRETARIO	Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, UFPB, PB luisrsq@uol.com.br
2º SECRETÁRIA	Profa. Ms. Flavia Motoyama Narita, UNB, DF flavnarita@yahoo.com.br
DIRETORIA REGIONAL NORTE	
	Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho, UEPA, PA ruyh@bol.com.br
DIRETORIA REGIONAL NORDESTE	
	Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho, UFPB, PB vanildom@uol.com.br
DIRETORIA REGIONAL CENTRO-OESTE	
	Profa. Ms. Flavia Maria Cruvinel, UFG, GO fmcruvinel@gmail.com
DIRETORIA REGIONAL SUDESTE	
	Profa. Dra. Ilza Zenker Joly, UFSCAR, SP zenker@power.ufscar.br
DIRETORIA REGIONAL SUL	
	Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio, UFSM, RS claubell@terra.com.br
PRESIDENTE DE HONRA	
	Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, UDESC, SC sergiofigueiredo@udesc.br

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa, UFSM, RS
l.wilke@hotmail.com

Editora

Profa. Dra. Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres, IPA, RS
mariaceciliaartorres@yahoo.com.br

Membros

Prof. Dr. Carlos Elias Kater, ATRAVEZ (OSCIP), SP
carloskater@gmail.com
Profa. Dra. Cassia Virginia Coelho de Souza, UFMT, MT
cvcoelhosouza@uol.com.br
Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves, UFU, MG
lilianev@demac.ufu.br

CONSELHO FISCAL

Presidente

Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben, UFRGS, RS
lucianadelben@uol.com.br

Membros

Profa. Dra. Heloisa Faria Braga Feichas, UFMG, MG
hfeichas@hotmail.com
Profa. Dra. Ana Lúcia Marques e Louro Hettwer, UFSM, RS
analouro@brturbo.com.br
Profa. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti, UFRGS, RS
leda.maffioletti@gmail.com

Suplentes

Profa. Ms. Juciane Araldi Beltrame, UFPB, PB
juciane.araldi@gmail.com
Profa. Ms. Manoel Câmara Rasslan, UFMS, MS
camaraviva@gmail.com
Profa. Ms. Cleusa Eriene dos Santos Cacione, UEL, PR
cacione@uel.br; cleusacacione@gmail.com
Profa. Ms. Maria Carolina Leme Joly, UFSCAR, SP
maroljoly@yahoo.com.br

Revista da ABEM, n. 23, março 2010.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Semestral
ISSN 1518-2630
1. Música: periódicos

Indexação: LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para
Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal;
Edubase (Faculdade de Educação/UNICAMP - Campinas/SP - Brasil
Revista indexada em GeoDados – <http://geodados.pg.utfrpr.edu.br>

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual Editora e Projetos Culturais
Revisão: Trema Assessoria Editorial
Fotolitos e impressão: Metrôpole Indústria Gráfica Ltda.
Tiragem: 500 exemplares – Periodicidade: Semestral
É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.
Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Sumário	5
Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes Lee Higgins	7
A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música Zuraida Abud Bastião	15
Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação Maura Penna	25
A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica Helena de Souza Nunes	34
Motivação para aprender música na escola Miriam Suzana Pizzato Liane Hentschke	40
Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola Egon Eduardo Sebben Maria José Subtil	48
Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos Júlia Escalda Mendonça Stela Maris Aguiar Lemos	58
A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade Eliane Hilario da Silva Martinoff	67
Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina Magali Oliveira Kleber Cleusa Eriene dos Santos Cacione	75
Documentos e debates	
Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul Jusamara Souza Cláudia Ribeiro Bellochio Luciana Del Ben Cristina Rolim Wolffenbüttel	84
HOMENAGEM	95
Esther Bayer: contribuições para a educação musical brasileira Aruna Noal Correa Cláudia Ribeiro Bellochio	

Contents

Sumário	5
Representing Practice: Community music and arts-based research Lee Higgins	7
AME approach: mediating theory and practice in Music Teacher Education Zuraida Abud Bastião	15
Mr. Holland, music teacher in basic education and his education Maura Penna	25
Music Education via DL (distance learning) in Basic Education Policy for teacher education Helena de Souza Nunes	34
Motivation to learn music in schools Miriam Suzana Pizzato Liane Hentschke	40
Conceptions of 8th grade adolescents about music: possible implications for implementing music practices in schools Egon Eduardo Sebben Maria José Subtil	48
Relationships between music practice, auditory processing and audience-listening of five-year-old children Júlia Escalda Mendonça Stela Maris Aguiar Lemos	58
Evangelical music nowadays: some thoughts Eliane Hilario da Silva Martinoff	67
Interdisciplinary experience in Music Teacher Education Course offered at Universidade Estadual de Londrina Magali Oliveira Kleber Cleusa Erilene dos Santos Cacione	75
Documents and Debates	
Public hearing in RS concerning mandatory inclusion of music in basic education Jusamara Souza Cláudia Ribeiro Bellochio Luciana Del Ben Cristina Rolim Wolffenbüttel	84
HOMENAGEM Tribute to Esther Beyer Aruna Noal Correa Cláudia Ribeiro Bellochio	95

Editorial

É com imensa satisfação que saudamos a todos em nome da diretoria da Abem biênio 2009-2011 sob a gestão da Prof^a Dr^a Magali Oliveira Kleber e apresentamos a Revista da Abem n. 23, com o compromisso de dar continuidade à política que vem sendo desenvolvida pelas gestões anteriores através das ações de construção, divulgação e ampliação de conhecimentos em educação musical. Ao mesmo tempo, anunciamos uma inovação na organização e estrutura da revista com a criação de uma seção destinada à divulgação de documentos e relatos como, por exemplo, as ações que estão sendo desencadeadas em torno da Lei nº 11.769/08 para a implementação da música nas escolas, dentre outras. Queremos também agradecer de modo especial à Prof^a Ms. Flávia Narita, que traduziu o artigo do nosso convidado internacional para este número e vem nos auxiliando no trabalho com a língua inglesa desde números anteriores.

Abrimos este número com o artigo do nosso convidado internacional Prof. Lee Higgins, da Universidade de Boston, intitulado “Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes”. O objetivo central desse artigo é propor a pesquisa baseada nas artes como um paradigma para a pesquisa em música na comunidade no lugar do crescente interesse da prática na educação superior. Dessa maneira, o autor busca oferecer ferramentas de pesquisa para possibilitar que músicos da comunidade possam responder questões desafiadoras relacionadas à teoria e à prática.

Zuraida Abud Bastião é autora do segundo texto, “A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música”. A autora apresenta e discute questões que emergiram durante sua pesquisa de doutorado acerca da influência de uma proposta de formação docente no desenvolvimento de articulações entre teoria e prática durante o estágio de uma estudante do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia. A pesquisadora desenvolveu e aplicou uma abordagem de ensino com ênfase em apreciação musical, intitulada abordagem AME - Apreciação Musical Expressiva -, tomando como referencial teórico a abordagem Pontes.

A seguir temos o ensaio “Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação”, de autoria de Maura Penna. A autora discute várias questões referentes ao processo de tornar-se professor de música e à sua formação a partir do trabalho docente do protagonista do filme Mr. Holland, adorável professor, na perspectiva de trabalhar e superar a postura do professor como um técnico, passando a adotar uma prática profissional reflexiva. Esse ensaio traz reflexões sobre as distintas concepções do papel do professor como técnico ou como profissional reflexivo e os modelos de formação baseados na “racionalidade técnica” e na “racionalidade prática”.

O próximo artigo é de autoria de Helena de Souza Nunes e intitula-se “A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica”. O artigo apresenta um mapeamento do panorama da educação musical na modalidade a distância, no Brasil, nos últimos cinco anos, através de dados com base nos projetos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, articulados às políticas de formação de professores da educação básica do Ministério da Educação. A autora analisa peculiaridades do ensino de música na modalidade EAD e apresenta dados das experiências das universidades brasileiras que oferecem curso de licenciatura em música nessa modalidade.

“Motivação para aprender música na escola” é assinado por Miriam Suzana Pizzato e Liane Hentschke. O artigo apresenta resultados de uma pesquisa - cujo objetivo foi investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola - que englobou oito países e, no Brasil, foi coordenado pela Prof^a Dr^a Liane Hentschke e conduzido pelo grupo Formação e Atuação do Profissional em Música (Faprom), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As autoras destacam que, assim como em outras áreas, as pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical fundamentam-se nas teorias da motivação que foram desenvolvidas a partir da aprendizagem em geral.

Egon Eduardo Sebben e Maria José Subtil são autores do artigo “Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola”.

Nesse trabalho, que tem como objetivo principal discutir as concepções de alunos de 8ª série do ensino fundamental sobre música, Sebben e Subtil refletem sobre aspectos referentes ao consumo e às características individuais e sociais do gostar de música, bem como seus usos e funções, evidenciados

através das respostas dos alunos, procurando discutir as possibilidades da implementação da música na escola como um espaço fundamental de socialização.

“Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos” é o artigo de autoria de Júlia Escalda Mendonça e Stela Maris Aguiar Lemos. As autoras apresentam um estudo que buscou comparar o desempenho de crianças de cinco anos com e sem prática musical em tarefas de processamento auditivo e de apreciação musical, e utilizam como referenciais teóricos estudos interdisciplinares das áreas da educação musical e da fonoaudiologia.

O texto seguinte é assinado por Eliane Hilario da Silva Martinoff e o título é “A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade”. O trabalho apresenta o papel da música no culto evangélico com algumas das modificações sofridas especialmente a partir da década de 1970, assim como a influência da mídia sobre alguns aspectos da música evangélica na atualidade, notadamente a partir da década de 1980. A autora conclui que as relações entre música, mídia e religiosidade afetam o comportamento cultural e social desse segmento do cristianismo.

O artigo “Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina” tem como autoras Magali Oliveira Kleber e Cleusa Erilene dos Santos Cacione. As autoras relatam as experiências decorrentes do projeto integrado “Formação de professores: consolidação das práticas interdisciplinares nas licenciaturas” envolvendo oito cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL), o qual oportunizou a reflexão sobre os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em questão e a implantação de práticas inovadoras de formação de professores. Ao final do artigo questionam, “Como podemos, educadores musicais, nos comprometer com as questões sociopolíticas afetas à nossa área?”

Na sessão Documentos e Debates temos o relato da “Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul”, organizado pelas professoras Jusamara Souza, Cláudia Ribeiro Bellochio, Luciana Del-Ben e Cristina Rolim Wolffenbüttel. Esse material traz um importante registro da audiência pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), realizada no dia 23 de março de 2010, terça-feira, das 9h30 às 12h, na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Segundo o relato, essa “audiência pública foi requerida pela Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), representada pela Professora Jusamara Souza, Vice-Presidente da Associação, gestão 2009-2011, e aprovada em Reunião Ordinária do dia 23 de fevereiro de 2010”.

Finalizamos este número da revista com uma homenagem especial, assinada por Aruna Noal Correa e Cláudia Ribeiro Bellochio, à querida Profª Drª Esther Sulzbacher Wondracek Beyer. Em 19 de março de 2010 “[...] perdemos o brilho de sua companhia, mas não os frutos de sua dedicação”. Encerramos este editorial com as palavras das autoras, “Que a querida Esther, sinônimo de luz, ilumine nossos caminhos.”

Desejamos que os artigos e relatos que constituem este número possam desencadear muitas reflexões, pesquisas e outros questionamentos para a área de educação musical. Ótima leitura para todos!

Maria Cecilia Torres

Editora Biênio 2009-2011

Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes

*Representing practice: community music and arts-based research**

Lee Higgins

Universidade de Boston (EUA)
higginsl@bu.edu

Resumo. O objetivo deste artigo é propor a pesquisa baseada nas artes como um paradigma adequado para a pesquisa em música na comunidade no lugar do crescente interesse da prática na educação superior. Como argumento, considerarei as estratégias e métodos de pesquisa atualmente empregados na investigação de música na comunidade e questionar se a pesquisa corrente está representando sua prática adequadamente. Portanto, sugiro oferecer ferramentas de pesquisa para possibilitar que músicos da comunidade respondam questões desafiadoras relacionadas à teoria e à prática, enquanto continuam a liderança dinâmica de práticas musicais. Espero que isso garanta, de alguma forma, que a prática e o estudo não se distanciem muito, criando uma tensão entre os que fazem a prática e aqueles que pensam e falam sobre ela.

Palavras-chave: música na comunidade, pesquisa, artes

Abstract. The purpose of this article is to make a case for arts-based research as an appropriate paradigm for community music research. In order to argue this I will consider the research strategies and methods currently employed in the investigation of community music and ask whether current research is appropriately representing its practice. In conclusion I suggest providing the research tools to enable community musicians to answer challenging questions surrounding practice and theory whilst continuing dynamic music leadership. This, I hope, will go some way in ensuring that practice and scholarship do not drift too far apart creating a tension between those that do the work and those that think and talk about it.

Keywords: community music, research, arts-based

Introdução

Música na comunidade como uma realização acadêmica é um campo emergente. Grupos tais como a Comissão de Atividade de Música na Comunidade, da ISME (CMA),¹ Grupo de Pesquisa de Educação para Adultos e Comunidade, do MENC (ACME SRIG),² Sound Sense,³ Sound Links⁴ e a Coalizão Norte-Americana de Música

na Comunidade (NACCM)⁵ vêm demonstrando interesse ou mesmo produzindo relatórios, anais e trabalhos científicos. Podemos citar como exemplos os anais da CMA (Coffman, 2009; Coffman; Higgins, 2006; Community Music in the Modern Metropolis, 2002;⁶ Drummond, 1991; Leglar, 1996), e os fatos de a SRIG-ACME ter uma relação contínua com a *International Journal of Community Music* (IJCM), Sound Sense trabalhar em parceria com a Universidade de West England (Kushner; Walker; Tarr, 2001), e Sound Links em parceria com o Centro

* Traduzido do inglês pela Prof^a Mestre Flávia Narita (UnB).

1 Commission of Community Music Activity (http://www.isme.org/2010/commission_seminars_cma.html).

2 Adult & Community Music Education, Special Research Interest Group (ver em: <http://www.acmesrig.org/>).

3 <http://www.soundsense.org/metadot/index.pl>.

4 <http://www.griffith.edu.au/music/queensland-conservatorium-research-centre/resources/sound-links-final-report>.

5 North American Coalition for Community Music (<http://naccm.info>).

6 Seminário ISME CMA em Roterdã, Holanda; ver os *papers* apresentados em: <http://www.cdime-network.com/cma/conference/021230175048483221>.

de Pesquisas do Conservatório de Queensland, com a publicação recente dos resultados pela Universidade de Griffith (Bartleet et al., 2009). Tais atividades podem ser entendidas em conjunto com o crescimento e desenvolvimento da IJCM, além de um número de outros artigos e livros (Burton, 2003; Higgins, 2007, 2008b; Koopman, 2007; Langston; Barrett, 2008; Veblen; Olsson, 2002). Para enfatizar a importância da música na comunidade, a edição de 2011 do *Oxford Handbook in Music Education* trará, pela primeira vez, uma seção dedicada ao assunto.

O objetivo deste artigo é propor a pesquisa baseada nas artes como um paradigma adequado para a pesquisa em música na comunidade no lugar do crescente interesse da prática na educação superior. Como argumento, considerarei as estratégias e métodos de pesquisa atualmente empregados na investigação de música na comunidade e questionarei se a pesquisa corrente está representando sua prática adequadamente. Este artigo está dividido em cinco seções: 1) o que se entende por música na comunidade; 2) estratégias e métodos de pesquisa atuais; 3) o que é pesquisa baseada nas artes e por que seus procedimentos podem ser apropriados para música na comunidade; 4) algumas reflexões sobre como podem ser a prática de música na comunidade e a prática baseada nas artes; e 5) algumas considerações finais.

Música na comunidade

Uma descrição do que constitua uma prática de música na comunidade pode ser bastante ampla (Veblen; Olsson, 2002). Esse é um procedimento usualmente consciente para reconhecê-la como um conceito plural e aberto que esteja alerta ao contexto em que a atividade ocorre. O argumento normalmente apresentado é que atividades e eventos assim considerados são muito diversos, complexos, multifacetados e ligados a um contexto, dificultando uma definição universal. No entanto, essa abordagem demasiadamente aberta nem sempre é satisfatória. Huib Schippers (2009, p. 93) reforça esse sentimento observando que um dos fatores que contribuem para a confusão em torno da definição de música na comunidade é a tendência de “misturar descrições de práticas específicas de organizações, abordagens artísticas e pedagógicas com conjuntos de crenças que fundamentam as atividades”. Entretanto, os profissionais que se denominam músicos de comunidade transitam por cenários variados. Eles podem ser encontrados envolvidos em atividades musicais de centros de artes, escolas, instalações esportivas, estúdios de gravação, locais de adoração, casas de pessoas

e em uma grande variedade de outros contextos comunitários (Higgins; Bartleet, no prelo). Neste artigo, gostaria de propor três amplas perspectivas de música na comunidade.

1. Música na comunidade como a “música de uma comunidade”.
2. Música na comunidade como “prática musical comunitária”.
3. Música na comunidade como uma intervenção ativa entre um líder ou líderes musicais e participantes.

As perspectivas um e dois descrevem uma música que é feita por qualquer comunidade em qualquer período. Ambas apontam para a expressão de uma identidade local, de tradições, de aspirações e de interações sociais de uma comunidade por meio da música. A sugestão aqui é que as perspectivas da “música da comunidade” e da “prática musical comunitária” sejam formas de descrever e entender música em uma cultura com uma ênfase particular no impacto que ela tem em seus participantes.

A primeira perspectiva utiliza o termo “música na comunidade” como indicador de uma identidade musical de um grupo particular de pessoas. Considere, por exemplo, samba-reggae ou *drum damba*. Ambos os casos poderiam ser descritos como a “música da comunidade.” Samba-reggae é a “música na comunidade” de comunidades afro-brasileiras específicas de Salvador – Bahia – no Brasil; e *drum damba*, um festival anual de Ano Novo, é a “música na comunidade” do povo de Dagbamba, em Gana, África ocidental.

A perspectiva dois, música na comunidade como “prática musical comunitária”, está fortemente alinhada à primeira, mas tem uma ênfase diferente. Enquanto a perspectiva um identifica e rotula um tipo de música, a perspectiva dois descreve o que é ser parte dessa música, ou o que é ser exposto a ela. Por exemplo, tanto uma sessão de música irlandesa no Dolan’s bar, em Limerick, Irlanda, quanto o RiverSing, um evento público de canto às margens do rio Charles, em Boston, EUA, envolvem músicos e participantes de comunidades onde a música é feita. Eles são eventos de “prática musical comunitária” porque trabalham para aglutinar e mobilizar pessoas por meio de *performance* e participação. Nesses contextos musicais, tenho tido a experiência de verificar que a maioria dos músicos se identifica principalmente como musicistas em vez de músicos da comunidade. Eles

demonstrarão, entretanto, um senso de pertencimento ao local muito forte, sendo profundamente arraigados ao povo para quem e com quem fazem as *performances*.

A terceira perspectiva, “música em comunidade como uma intervenção ativa entre um líder ou líderes musicais e participantes”, pode ser entendida como uma abordagem de prática musical ativa e de conhecimento musical fora de situações de ensino e aprendizagem formais.⁷ Nessa terceira perspectiva, música na comunidade é uma intervenção intencional, envolvendo líderes musicais habilidosos que orientam experiências de práticas musicais em grupo. Há uma ênfase na participação, no contexto, em oportunidades igualitárias e em diversidade. Os músicos que atuam nesse campo procuram criar experiências práticas musicais relevantes e acessíveis para os participantes que escolhem estar no grupo. Existem muitos músicos e educadores musicais por todo o mundo que trabalham dessa forma. O que tenho visto é que, nesse contexto musical, os músicos ativamente se assumem como músicos da comunidade se já tiverem uma conexão com organizações locais, nacionais e internacionais que apoiam, advogam e denominam essa perspectiva como música na comunidade. Caso não seja essa a experiência, esses líderes musicais se identificarão de outras formas, assumindo-se como educadores musicais, professores de música, trabalhadores culturais, músicos residentes⁸ e extensionistas. É a partir dessa perspectiva que este artigo utiliza o termo “música na comunidade” e propõe a pesquisa baseada nas artes como uma estratégia adequada para a investigação da prática.

Estratégias e métodos de pesquisa

Quais são as estratégias e os métodos de pesquisa atualmente empregados para investigar música na comunidade? Para responder essa questão, foi realizada uma análise de conteúdo em artigos e comunicações acadêmicas relacionados especificamente ao assunto e que denominam música na comunidade como seu principal foco. Os artigos e as comunicações foram retirados da IJCM, as comunicações publicadas e não publicadas foram retiradas da CMA, e uma seleção de outros textos retirados de revistas de educação musical e de relatórios e avaliações únicas. No total, foram 213 e comunicações no período de 1990 a 2010.

7 Utilizo o termo “formal” para o ensino de música feito por professores em escolas, faculdades e outras organizações estatutárias.

8 Músico residente é a tradução do termo “musician-in-residence”, utilizado para designar o músico escolhido por uma instituição para trabalhar lá e auxiliar os estudantes (N. de T.).

Analisei cada artigo e julguei qual abordagem de pesquisa estava sendo empregada. Desse processo, resultaram 14 categorias.

Uma visão geral dos dados revela que estudo de caso, avaliação de projetos, relatórios de projeto e explorações teóricas foram os tipos de investigação mais populares. Para melhor compreensão de minha interpretação dessas categorias, ofereço uma pequena descrição do que cada uma constitui dentro do contexto de minha análise. Primeiramente, os estudos de caso categorizam artigos ou comunicações descritivas que destacam um ou mais casos e contêm algum senso de coleta de dados sistemática e análise final. Em segundo lugar, as avaliações de projeto formam registros, normalmente pela perspectiva interna, de projetos de música na comunidade, com análise reflexiva ou algum indício de finalização. Em terceiro lugar, explorações teóricas caracterizam explicações especulativas para música na comunidade como uma disciplina ou aspectos específicos da prática, como, por exemplo, abordagens pedagógicas, esclarecimento e definição de termos de referência, assuntos relacionados à infraestrutura, conduta, financiamento e política. Em quarto lugar, os relatórios de projeto tendem a ser descrições diretas de eventos ou situações através de observação. Determinei que essa classificação fosse diferente da pesquisa filosófica, uma vez que os artigos aqui mencionados procuravam iluminar conceitos mais diretamente e reconheceram uma tradição de pensamento.

Como podemos verificar na Figura 1, essas quatro áreas de questionamento dominam a abordagem utilizada pelos pesquisadores. Reflexão pessoal, pesquisa etnográfica, pesquisa filosófica, pesquisa histórica e *survey* seguem em ordem decrescente. Outras estratégias como pesquisa sobre políticas, narrativas, pesquisa biográfica, pesquisa-ação e fenomenológica aparecem em menor escala. É importante notar que o surgimento da IJCM resultou em um local para apresentação de atividades acadêmicas e, conseqüentemente, introduziu uma

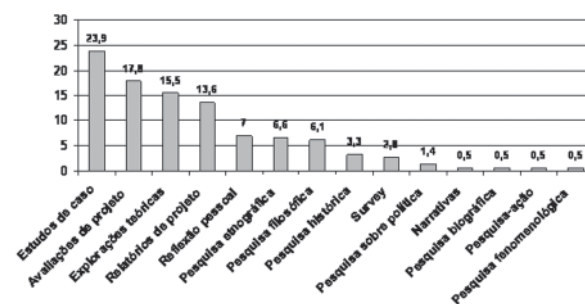


Figura 1.

variedade mais ampla de abordagens de pesquisa e um maior grau de compreensão metodológica e prática. Muitas das últimas estratégias de pesquisa foram introduzidas nesses artigos.

Como uma disciplina acadêmica emergente, esses resultados da análise de conteúdo de estudos sobre música na comunidade não são tão surpreendentes. Esperaríamos uma alta porcentagem de avaliação de relatórios, projetos e estudos de caso, bem como especulações sobre seu significado e para onde isso apontaria. Com um crescente corpo de trabalhos, pode ser oportuno perguntar: quão eficazmente essa pesquisa tem refletido as realidades práticas de música na comunidade?

Eu responderia essa questão dizendo que o corpo de pesquisa, em geral, tem progressivamente aprofundado sua percepção sobre a prática. Esse é provavelmente um reflexo da atenção que a música na comunidade tem alcançado no setor da educação superior. Por exemplo, o desenvolvimento de programas e cursos, além do crescente interesse de pesquisadores estabelecidos em áreas como a educação musical. Apesar de até o momento haver um bom número de visões “internas”, frequentemente através de entrevistas, reflexões pessoais ou relatórios, estou ciente que a complexidade da música na comunidade como uma intervenção ativa entre um líder ou líderes musicais e participantes pode estar colonizada por pesquisadores ou pensadores que têm pouca ou nenhuma conexão com a prática real do fazer musical com as pessoas. Obviamente entendo que qualquer disciplina precisa de um equilíbrio entre os protagonistas, e a música na comunidade tem se beneficiado de uma variedade de visões e perspectivas. Meu ponto aqui é focalizar a atenção no profissional e considerar as questões que não podem ser encaminhadas adequadamente sem uma experiência prática de trabalho.

Anteriormente, sugeri que as abordagens etnográficas para o estudo de música na comunidade são importantes porque permitem acesso aos mecanismos da prática de uma música na comunidade (Higgins, 2006). Através de narrativas desses participantes, a estratégia e o método etnográfico podem revelar os traços de música na comunidade em ação. Redes intertextuais significativas fornecem entradas pelas quais podemos conhecer a música na comunidade como um fazer musical ativo. Indo além dos gêneros sonoro e musical, as investigações fenomenológicas descobrem uma conectividade rica e complexa entre contexto, comunidade, participação e pedagogia. A partir desses esclarecimentos, noções sobre o que constitui a prática de música na comunidade podem

encontrar representações “autênticas”. Através da antropologia e etnomusicologia contemporânea, a etnografia vem desenvolvendo uma estrutura aberta e flexível (Amit; Rapport, 2002; Armbruster; Lærke, 2008; Barz; Cooley, 2008; Campbell, 2003; Faubion; Marcus, 2009; Post, 2006). Abordagens como essas possibilitam que a natureza poliglota da música na comunidade seja revelada. Pode-se dizer que a ênfase na observação participante como um método reflete os traços de prática da música na comunidade e encontra ressonâncias entre estratégias e prática de pesquisa.

Desenvolvendo essas ideias, gostaria de sugerir que uma metodologia de pesquisa baseada nas artes pode oferecer aos músicos da comunidade que desejem investigar a música na comunidade uma abordagem que estaria em forte consonância com os princípios incorporados na noção de intervenção ativa. No espírito da música na comunidade, gostaria de considerar o fortalecimento de músicos da comunidade para fazer um trabalho que possa ser apresentado, disseminado e validado como pesquisa. Em outras palavras, a pesquisa baseada nas artes poderia fornecer formas apropriadas de encaminhamento de algumas questões que atualmente vêm sendo levantadas nos estudos de música na comunidade. Por exemplo, questões acerca da pedagogia, desenvolvimento de currículo e abordagens metodológicas para uma prática musical relevante e significativa. O que é, então, uma pesquisa com base nas artes e por que sua abordagem pode ser adequada para direcionar questões de prática de música na comunidade?

Pesquisa baseada nas artes

A metodologia de pesquisa baseada nas artes foi antevista por Elliot Eisner (1981) ao ilustrar diferenças nas abordagens científicas e artísticas da pesquisa qualitativa, e emergiu do que Norman Denzin e Yvonne Lincoln (2005, p. 18-19) descreveram como o quarto momento da pesquisa qualitativa, ou a “crise da representação”. De acordo com os autores, esse “momento” ocorreu em meados da década de 1980, com a propensão às obras reflexivas de James Clifford (1988) e Victor Turner (1988), entre outros. Como um movimento em direção ao quinto momento, ou o “período pós-moderno da redação etnográfica experimental” (Denzin; Lincoln, 2005, p. 20), a crise expandiu-se para incluir a representação, mas também a legitimação e práxis.⁹ Situada dentro de uma estrutura pós-moderna, podemos

⁹ Um livro representativo desse período é *Composing ethnography: alternative forms of qualitative writing*, de Carolyn Ellis e Arthur Brochner (1996).

verificar que a pesquisa baseada nas artes é uma dentre um grupo de metodologias de pesquisa que oferece um desafio radical aos fundamentos epistemológicos do pensamento promovidos pelo Iluminismo.

Como um “produto” da pós-modernidade, a pesquisa baseada nas artes oferece desafios diretos a suposições da modernidade sobre a universalidade da “razão”, premissa da “realidade externa” detectada por meio de investigação “científica” e racionalidade que permitem os homens concordarem sobre o que seja “real”, “correto”, “justo” e “humano”. Consequentemente, a pesquisa baseada nas artes pode desestabilizar nossa confiança multidisciplinar em uma questão de pesquisa “objetiva”, “imparcial” e “neutra”. Pode-se trazer à discussão nossos fatos sobre o mundo social e a linguagem “imparcial” da representação disponível para sua expressão, enfatizando que existe uma “contingência”, “temporalidade” e lógica “situacional” para qualquer definição do que seja o “mundo lá fora”.

A pesquisa baseada nas artes pode ser definida como

[a] utilização sistemática do processo artístico, a prática real de expressões artísticas em todas as diferentes formas de artes como a principal forma de compreender e examinar as experiências, tanto dos pesquisadores quanto das pessoas envolvidas nos estudos. (McNiff, 2008, p. 29).

As práticas de pesquisas baseadas nas artes, portanto, podem ser categorizadas como “um conjunto de ferramentas metodológicas utilizadas por pesquisadores qualitativos durante todas as fases da pesquisa social, incluindo coleta de dados, análise, interpretação e representação” (Leavy, 2009, p. 2-3). Utilizando os padrões para relatar pesquisas na área de humanidades¹⁰ da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA), Denzin (2009) faz distinção entre duas linhas de pesquisa baseada nas artes. A primeira, a humanista ou tradicional, como apresentada no relatório da AERA, e a segunda, a ativista ou pedagógico-crítica. O trabalho de Susan Finley (2005) está firmemente fundamentado nesta última linha e é onde a música na comunidade e a pesquisa baseada nas artes compartilham uma herança comum com o fazer artístico ativista do final dos anos 1960 e 1970. Finley (2005, p. 682) sugere que os pesquisadores deveriam procurar “construir processos de ação para indagar o que é útil dentro da comunidade local onde a pesquisa se origina”. Isso marca uma diferença clara entre a arte como

essencialmente um mecanismo de coleta de dados e como pesquisa propriamente dita.

Em um artigo anterior, descrevi o crescimento, o desenvolvimento e o trabalho de base de música na comunidade como uma intervenção ativista radical (Higgins, 2008a). A nova prática cultural ativista, conforme descrição de Nina Felshin (1995), apresenta laços fortes com essa tradição e utiliza o espaço público de forma inovadora para tratar de assuntos de importância sociopolítica e cultural. Dentre suas características, temos a participação da comunidade como um meio de fortalecimento e mudança social, a ênfase no processo em vez do objeto ou produto, intervenções temporais e uma ênfase na colaboração. É por meio do comprometimento a atributos como esses que Finley (2003, p. 293) caracteriza a pesquisa baseada nas artes como: 1) relacional à comunidade – relacionamentos entre pesquisadores e participantes são dialógicos, incentivadores, afetuosos e democráticos, compartilhando o comprometimento para compreender a vida social; 2) de ação dentro da comunidade, engajando o trabalho de pesquisa que é local, utilizável e receptivo com assuntos culturais e políticos, tomando uma posição contra a injustiça social; e 3) discurso crítico visionário – envidando esforços para examinar como são as coisas, mas também como poderiam ser.

Espero que esteja clara a razão de a pesquisa baseada nas artes poder fornecer uma estratégia adequada para a pesquisa de música na comunidade. Certamente, um dos pontos mais significativos, como Patricia Leavy (2009, p. 12) sugere, é “permitir que questões de pesquisa sejam apresentadas de novas maneiras, questões inteiramente novas a serem feitas e um novo público não-acadêmico a ser atingido”. Seguindo essa ideia, a autora elabora argumentos persuasivos a favor da pesquisa baseada nas artes como um meio de criar consciência crítica e aumentar a conscientização; de explorar a formação de identidade para que as vozes subjugadas sejam escutadas; de promover o diálogo, evocando em vez de denotar um significado; e, por meio de estratégias indutivas, apresentar múltiplos significados e interpretações.

Como uma abordagem que celebra o processo do fazer artístico, a pesquisa baseada nas artes pode retornar o método de investigação para as mãos dos músicos da comunidade. Em alguns casos, possibilitaria a fusão do *self-acadêmico* com o *self-músico da comunidade*. Isso dificultaria a distinção entre o que se entende tradicionalmente por práticas “profissionais” e “acadêmicas”. Apesar de ser possível dizer que existem demarcações claras

10 Ver American Education Research Association (2009).

entre os conjuntos de competências do “acadêmico” e do “artista”, muitos artistas com posições ou cargos em universidades continuam com práticas artísticas “fora” das instituições acadêmicas. Devolver o “poder” da pesquisa para as mãos daqueles que trabalham e coordenam projetos é importante porque há o perigo da iniciativa acadêmica relacionada à música na comunidade divorciar-se da prática. Ainda pior, é tornar-se um modismo para educadores musicais, algo “novo” para se escrever e filosofar e uma tendência útil para se considerar e delimitar sem qualquer experiência. A colonização da música na comunidade pela academia seria prejudicial, enquanto a colaboração fortaleceria sua trajetória.

Considerações sobre a prática

Não tenho nenhum exemplo concreto para dar, nenhuma ilustração que sirva para exemplificar pesquisa baseada nas artes de música na comunidade. Leavy (2009, p. 106) observa que “música (e dança) permanece a forma de arte menos explorada com relação à metodologia de pesquisa baseada nas artes” e parece que nada foi feito dentro do campo de música na comunidade.¹¹ Entretanto, para fomentar a discussão teórica, gostaria de apresentar quatro cenas hipotéticas. Cada ideia começa com uma questão pertinente à música na comunidade e, então, é seguida por uma curta passagem descritiva que serve para delinear um possível cenário e o resultado da pesquisa baseada nas artes.

1. Quais as motivações para adultos participarem de um projeto música na comunidade?

Devido ao sucesso do evento de música na comunidade do ano passado – uma versão de contos e histórias do folclore local – uma nota no jornal de artes performáticas anunciou o projeto desta temporada. O museu de arte e galeria local acabou de reabrir após uma reforma e ofereceu o espaço de seu jardim para uma instalação de artes visuais e música. Para explorar a questão principal, o tema do projeto deste ano é identidade pessoal. Durante um período de três meses, aqueles que se inscreveram para o projeto fizeram uma representação visual tridimensional deles mesmos, utilizando materiais encontrados. Essas ideias serviram como estímulo para improvisação e composição musical. Durante o processo do fazer artístico, o músico/pesquisador da comunidade teve tempo para criar vínculos com os participantes, construindo respeito mútuo, confiança e amizade. Isso permitiu um questiona-

mento aprofundado relativo à questão central das motivações para adultos participarem de um projeto de música na comunidade. Cientes dos motivos do pesquisador, os participantes sentiram-se próximos do projeto e isso começou a influenciar o processo e os artefatos que foram sendo produzidos. A mostra final e a *performance* representaram um complemento extraordinariamente rico ao trabalho acadêmico.

2. Quão eficazes são as estratégias de práticas musicais da música na comunidade em um ambiente escolar?

Como parte do currículo musical geral, os estudantes trabalham colaborativamente em pequenos grupos para escrever e fazer arranjos de suas próprias músicas. São empregadas estratégias de práticas musicais informais, uma vez que são consideradas como característica principal da música na comunidade. Ao longo das 12 semanas do projeto, o professor/pesquisador e os estudantes examinaram as experiências utilizando entrevistas, revistas e diários em vídeo. Os grupos decidiram que gostariam de apresentar e compartilhar suas músicas com um público. A *performance* é estruturada pelo professor/pesquisador como um projeto de pesquisa e consiste na música e inserções dos diários em vídeo e entrevistas.

3. Qual o papel da música no desenvolvimento da comunidade dentro de uma área que demonstra sinais significativos de privação social?

Nos últimos dois anos, o músico/pesquisador da comunidade tem trabalhado em colaboração com o governo, autoridades locais e agências da comunidade em um esforço para fazer uma celebração anual do tipo de um festival/carnaval, em que teríamos música, dança, teatro e comidas locais. Durante esse tempo, houve um esforço conjunto para construir parcerias e fortalecer a infraestrutura da comunidade. Desde o início ficou claro que as artes deveriam ser um componente vital nesse projeto de recuperação. A música nesta área é rica, vibrante, dinâmica e constitui um forte senso de identidade para muitos de seus habitantes. Como um evento que acontece durante as férias de verão, o carnaval/festival tem como objetivo oferecer à comunidade um senso mais forte de identidade e autoestima. Juntamente com uma análise etnográfica da experiência, o carnaval/festival é uma apresentação de resultado de pesquisa demonstrando uma relação clara entre o pesquisador e os participantes, um compromisso com assuntos culturais e políticos locais, uma provisão útil e sustentável, e o início de um tipo diferente de diálogo que examina não

¹¹ Ideias de Liora Bresler (2005, 2008) sobre a articulação da música com a pesquisa qualitativa e personificação estão na vanguarda de teorias sobre música e pesquisa qualitativa.

apenas os fatos correntes, mas também como poderiam ser.

4. Como um programa musical poderia melhorar a vida dos condenados a longas penas de prisão?

O músico/pesquisador de comunidade aceita o convite de planejar um curso que complemente outras disciplinas curriculares oferecidas em uma prisão de segurança máxima. O curso é flexível o suficiente para possibilitar contribuições e direcionamentos dos participantes. Em outras palavras, muito do conteúdo será guiado pelos participantes. Os possíveis direcionamentos que o curso pode tomar são discutidos nas reuniões iniciais. Os participantes estão entusiasmados para fazer algo que suas famílias e amigos possam escutar. Eles são francos em seus comentários sobre a vida na prisão e conversam abertamente sobre a importância da música tanto antes quanto depois de sua prisão. O músico/pesquisador da comunidade poderá coletar informações muito ricas, mas é no momento em que os presidiários começam a fazer e a apresentar suas músicas em forma de poesia, *raps* e canções que o significado da música em suas vidas fica evidente. Com o intuito de oferecer tanto uma forma de um extravasamento criativo como produzir um artefato que possa ser ouvido além dos muros da prisão, o músico/pesquisador da comunidade ensina os participantes a utilizar um gravador HD (*hard disk recorder*). Por meio da tecnologia, os detentos gravam as incursões musicais de cada um e fazem um disco final intitulado *Free to be musical* ("livre para ser musical"). Esse CD articula uma resposta à questão de forma que um trabalho científico não seria capaz de responder.

Conclusões

Obviamente essas são apenas cenas com a finalidade de simular uma discussão a respeito da validade e desafios de uma pesquisa baseada nas artes dentro de uma crescente comunidade musical acadêmica na educação superior. Existem muitos assuntos que precisam ser explorados, como, por

exemplo: como a pesquisa poderia ser ponderada e avaliada? A pesquisa precisa incluir alguma forma de reflexão disseminadora, ou a *performance* ou a representação em mídia são suficientes para serem consideradas um produto da pesquisa por si só? Que infraestrutura, apoio e recursos são necessários? Como isso afeta os vários comitês de pesquisas institucionais?¹² Questões como essas podem ser consideradas e examinadas uma vez que o debate esteja ativo. Acredito ser o momento certo para iniciarmos essa discussão. Música na comunidade está começando a encontrar seu lugar na academia e, conseqüentemente, vem emergindo como um "estudo sério". Isso significa que ainda é preciso estabelecer procedimentos específicos de pesquisa. Alguns poderiam dizer que há pouca bagagem de pesquisa para ponderarmos. Entretanto, isso pode ser encarado como uma oportunidade, uma chance de pensarmos sobre estratégias e métodos de pesquisa que sejam claros e apropriados.

Gostaria de encorajar os orientadores de pesquisa a procurarem possibilidades em que a pesquisa baseada nas artes colocaria o acadêmico/artista na melhor posição para responder as questões. Também gostaria que os profissionais envolvidos considerassem a possibilidade de utilizar a pesquisa baseada nas artes. Isso pode significar arriscar-se e trabalhar além ou fora de nossa zona de conforto. Também pode significar desafiar nossos colegas, a administração e os diversos comitês de pesquisa que decidem o que é apropriado ou não. Creio que à medida que os programas e cursos de música na comunidade tornarem-se mais populares haverá uma oportunidade inicial de conciliar o *self-acadêmico* ao *self-músico da comunidade*. Oferecer ferramentas de pesquisa para capacitar músicos da comunidade a responder questões desafiadoras relacionadas à teoria e à prática, enquanto continuam a liderança dinâmica de práticas musicais, parece ser algo mais responsável a fazermos. Isso garantirá de alguma forma que a prática e o estudo não se distanciem muito, criando uma tensão entre os que fazem a prática e aqueles que pensam e falam sobre ela.

¹² Essas questões refletem as discussões sobre prática como pesquisa nos seminários de *performance* (Piccini; Kershaw, 2003).

Referências

- AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION. Standards for reporting on humanities-oriented research. *Educational Researcher*, v. 38, n. 6, p. 481-486, 2009. Disponível em: <http://www.aera.net/publications/Default.aspx?menu_id=32&id=1850>. Acesso em: 1 mar 2010.
- AMIT, V.; RAPPORT, N. *The trouble with community: anthropological reflections on movement, identity and collectivity*. London: Pluto Press, 2002.
- ARMBRUSTER, H.; LÆRKE, A. *Taking sides: ethics, politics and fieldwork in anthropology*. New York: Berghahn Books, 2008.

- BARTLEET, B.-L. et al. *Soundlinks: community music in Australia*. Brisbane: Queensland Conservatorium Research Centre: Griffith University, 2009.
- BARZ, G. F.; COOLEY, T. J. *Shadows in the field: new perspectives for fieldwork in ethnomusicology*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- BRESLER, L. What musicianship can teach educational research. *Music Education Research*, v. 7, n. 2, p. 169-183, 2005.
- _____. The music lesson. In: KNOWLES, J. G.; COLE, A. L. (Ed.). *Handbook of the arts in qualitative research*. London: Sage, 2008. p. 175-184.
- BURTON, B., J. (2003). Music. In: CHRISTENSEN, K.; LEVINSON, D. (Ed.). *Encyclopedia of community: from the village to the virtual world: v. 3*. California: Sage Publications, 2003. p. 950-953.
- CAMPBELL, P. S. Ethnomusicology and music education: crossroads for knowing music, education, and culture. *Research Studies in Music Education*, v. 21, n. 1, p. 16-30, 2003.
- CLIFFORD, J. *The predicament of culture: Twentieth-Century ethnography, literature, and art*. London: Harvard University Press, 1988.
- COFFMAN, D. *CMA XI: projects, perspectives, and conversations*. 2009. Paper apresentado no 5 Themes on Community Music, Roma, Itália.
- COFFMAN, D.; HIGGINS, L. (Ed.). *Creating partnerships, making links, and promoting change: proceedings from the 2006 Seminar of the Commission for the Commission for Community Music Activity*. Singapore: ISME, 2006.
- DENZIN, N. K. *Qualitative inquiry under fire: toward a new paradigm dialogue*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2009
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The Sage handbook of qualitative research*. 3rd ed. London: Sage, 2005. p. 1-32.
- DRUMMOND, J. *The community musician: training a new professional*. Oslo, 1991. Paper apresentado na ISME Commission on Community Music Activity.
- EISNER, E. W. On the difference between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Educational Researcher*, v. 10, n. 4, p. 5-9, 1981.
- ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. (Ed.). *Composing ethnography: alternative forms of qualitative writing*. Walnut Creek: AltaMira Press, 1996.
- FAUBION, J. D.; MARCUS, G. E. *Fieldwork is not what it used to be: learning anthropology's method in a time of transition*. Ithaca: Cornell University Press, 2009.
- FELSHIN, N. *But is it art?: the spirit of art as activism*. Seattle: Bay Press, 1995.
- FINLEY, S. Arts-based inquiry in QI: seven years from crisis to guerrilla warfare. *Qualitative Inquiry*, v. 9, n. 2, p. 281-296, 2003.
- _____. Arts-based inquiry: performing revolutionary pedagogy. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The Sage handbook of qualitative research*. 3rd ed. London: Sage, 2005. p. 681-694.
- HIGGINS, L. *Boundary-walkers: contexts and concepts of community music*. Limerick: University of Limerick, 2006.
- _____. Acts of hospitality: the community in community music. *Music Education Research*, v. 9, n. 2, p. 281-291 2007.
- _____. Growth, pathways and groundwork: community music in the United Kingdom. *International Journal of Community Music*, v. 1, n. 1, p. 23-37, 2008a.
- _____. The creative music workshop: event, facilitation, gift. *International Journal of Music Education*, v. 26, n. 4, p. 326-338 2008b.
- HIGGINS, L.; BARTLEET, B.-L. The community musician and school music education. In: MCPHERSON, G.; WELCH, G. F. (Ed.). *The Oxford handbook of music education*. New York: Oxford University Press. No prelo.
- KOOPMAN, C. Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, v. 25, n. 2, p. 151-163, 2007.
- KUSHNER, S.; WALKER, B.; TARR, J. *Case studies and issues in community music*. Bristol: University of the West of England, 2001.
- LANGSTON, T. W.; BARRETT, M. S. Capitalizing on community music: a case study of the manifestation of social capital in a community choir. *Research Studies in Music Education*, v. 30, n. 2, p. 118-138, 2008.
- LEAVY, P. (Ed.). *Method meets art: arts based research practice*. New York: Guilford Press, 2009.
- LEGLAR, M. A. *The role of community music in a changing world*. 1996. Paper apresentado no 1994 Seminar of the Commission on Community Music Activity, Georgia.
- McNIFF, S. (2008). Art-based research. In: KNOWLES, J. G.; COLE, A. L. (Ed.). *Handbook of the arts in qualitative research*. London: Sage, 2008. p. 29-40.
- PICCINI, A.; KERSHAW, B. Contexts and debates: practice as research in performance: from epistemology to evaluation. *Journal of Media Practice*, v. 4, n. 2, p. 113-123, 2003.
- POST, J. C. *Ethnomusicology: a contemporary reader*. New York: Routledge, 2006.
- SCHIPPERS, H. *Facing the music: shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press, 2009.
- TURNER, V. *The anthropology of performance*. New York: PAJ Publications, 1988.
- VEBLEN, K. OLSSON, B. Community music: toward an international overview. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. P. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 730-753.

Recebido em 05/03/2010

Aprovado em 17/03/2010

A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música

The AME approach: element of mediation between theory and practice in music teacher education

Zuraida Abud Bastião

Faculdades Olga Mettig (Famettig)
zuraida_ab@uol.com.br

Resumo. Este artigo se baseia nos resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou a influência de uma proposta de formação docente no desenvolvimento de articulações entre teoria e prática durante o estágio de uma estudante do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia, Brasil. Usando um estudo de caso, a pesquisa desenvolveu e aplicou uma abordagem de ensino com ênfase em apreciação musical, intitulada abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – tomando a abordagem Pontes como referencial teórico. Dados foram coletados em uma escola do ensino fundamental de Salvador, Bahia. Após cruzar os métodos (autobiografia, entrevista, relatório, questionários, memorandos, diários de campo, registros em vídeo) e fontes de dados (pesquisadora, estagiária, estudantes do ensino fundamental, dirigentes escolares, professores da banca examinadora), nas 22 cenas analisadas, comprovou-se que a orientação docente baseada na abordagem AME influenciou significativamente o processo de articulação entre teoria e prática durante a experiência de estágio da estudante.

Palavras-chave: apreciação musical, articulações pedagógicas, formação de professor

Abstract. This article is based on the results of a doctoral research that investigated the effect of a program for the preparation of teachers, aiming the development of articulations between practice and theory during the field experience of a student at Music Education Course of the Federal University of Bahia, Brazil. Using a case study, the research developed and applied a teaching approach with emphasis in music appreciation, entitled AME approach – Expressive Musical Appreciation – taking the Pontes approach as a theoretical reference. Data was collected in an elementary school in Salvador, BA. After cross-referencing the methods (autobiography, interview, report, questionnaires, memoranda, field diaries, video registers) and data sources (researcher, student-teacher, elementary students, school leaders, teachers of the examination board), in the twenty two scenes analyzed, it became evident that the teaching orientation based in the AME approach significantly influenced the process of articulations between theory and practice during the field experience of the student.

Keywords: music appreciation, pedagogical articulations, teacher preparation

Escolha do tema

Grandes desafios se apresentam no panorama da educação musical no Brasil, levando os professores a rever suas práticas pedagógicas e buscar soluções para as novas demandas dos diversos contextos educacionais. Passados 13 anos da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394/96 (Brasil, 1996) –, que extinguiu a educação artís-

tica dos cursos superiores e escolas regulares, introduzindo a área de arte, ainda existem muitos empecilhos para a prática da educação musical na rede oficial de ensino, principalmente nas escolas públicas brasileiras.

Observa-se, através de contatos feitos com estagiários e professores de música da rede es-

tadual e municipal de Salvador, que são raras as escolas que incluem a disciplina Música em seu projeto pedagógico (Almeida, 2007; Braga, 2005; Menezes, Costa, Bastião, 2007). Acrescenta-se a esses resultados o fato de que os professores de música da educação básica tendem a ensinar teoria musical, conteúdos isolados e desconectados da própria música. Em programa de avaliação de professores da área de arte de todo o Estado da Bahia, realizado pela Agência de Certificação da Fundação Luís Eduardo Magalhães (Flem),¹ verificou-se que existem muitas concepções metodológicas centradas apenas na transmissão de fatos e conceitos sobre música. Nem sempre exemplos musicais são utilizados em sala de aula, ou seja, os professores costumam falar sobre música, ao invés de “fazer” música com seus alunos.

Diante dessa realidade, diversos setores artísticos, culturais e institucionais da sociedade mobilizaram-se através das Câmaras Setoriais de Cultura, órgão consultivo vinculado ao Conselho Nacional de Políticas Culturais, para reivindicar, expor as dificuldades e traçar políticas públicas para a área de música. O trabalho realizado nos diversos grupos em todo o Brasil resultou no lançamento de um manifesto, e posteriormente na elaboração do Projeto de Lei nº 2.732/08 (Brasil, 2008b) em defesa da obrigatoriedade do ensino de música, e não mais de arte, na educação básica brasileira, desde que a flexibilidade de escolha entre as quatro modalidades artísticas – música, artes visuais, teatro e dança – não garantiu nesses 13 anos que a música estivesse presente nas escolas de forma sistemática. Em 15 de agosto de 2008 o projeto foi sancionado pelo presidente da República e publicado no *Diário Oficial da União* – Lei nº 11.769/08 (Brasil, 2008a) –, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Esta mais recente lei também estipula o prazo de três anos para o sistema de ensino se adaptar a tal exigência legal, o que gera uma demanda em potencial por professores de música para as escolas.

¹ A necessidade de melhorar o nível dos professores do Estado da Bahia é uma preocupação da Fundação Luís Eduardo Magalhães (Flem), que tem desenvolvido programas de certificação de professores a fim de atestar se os profissionais das áreas de música, artes visuais, teatro e dança, possuem ou não as competências básicas necessárias para o desempenho das atividades relacionadas à sua ocupação. Junto a outros educadores musicais, participei, na qualidade de consultora da Flem, das Reuniões Técnicas de Certificação Ocupacional para Profissionais de Educação, em 2004, 2005 e 2006, com o objetivo de elaborar, testar e avaliar o exame de certificação ocupacional dos professores de música das escolas públicas estaduais da Bahia.

A realidade exposta está diretamente associada ao desempenho dos cursos de licenciatura em música, que visam a preparar os estudantes para o exercício da docência na educação básica. A disciplina Prática de Ensino (MUS 185) integra as disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e tem um papel importante no processo de formação docente. Essa disciplina tem como premissa básica promover a articulação entre os pressupostos teóricos estudados ao longo do curso e a intervenção prática na realidade escolar durante o estágio curricular supervisionado.

Um formato bastante comum dos cursos de licenciatura em música no Brasil ainda tem sido a separação entre disciplinas teóricas sobre metodologias de ensino, ministradas no início dos cursos, e disciplinas práticas, como é o caso do estágio curricular, vivenciadas nos últimos semestres do curso. Esse formato de curso de formação de professores não privilegia a participação dos estudantes como agentes ativos e reflexivos do processo de ensino e aprendizagem musical.

Quanto aos espaços de atuação docente foi constatado, em levantamento realizado nos relatórios anuais de estágio (Bastião, 2006), arquivados na Biblioteca da Escola de Música da UFBA, que o estágio curricular supervisionado continua acontecendo, predominantemente, no próprio âmbito universitário. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de Música (Brasil, 2004) destacam a necessidade de buscar o equilíbrio e a integração entre teoria e prática, como também de formar profissionais com competência musical e pedagógica para atuar de forma articulada nos diferenciados espaços culturais e instituições de ensino específico de música.

Portanto, o tema principal abordado neste artigo, baseado em minha pesquisa de doutorado (Bastião, 2009), trata da articulação entre teoria e prática no processo de formação do estudante do curso de Licenciatura em Música da UFBA, matriculado na disciplina Prática de Ensino, visando a orientá-lo no estágio curricular supervisionado em escolas do ensino fundamental de Salvador.

Apreciação musical como elemento de mediação entre teoria e prática

No Brasil, a apreciação musical é um tema que não tem ocupado, com frequência e com ênfase necessárias, as discussões curriculares sobre o ensino de música nas escolas da educação básica. Freire (2001, p. 70) argumenta que a apreciação

musical “[...] não é utilizada como efetiva atividade de construção de conhecimento musical, mas como atividade ilustrativa, superficial e periférica às demais atividades de educação musical”.

Com base nos resultados de minha dissertação de mestrado (Bastião, 1995), constatei que a apreciação musical é uma atividade fértil, mas pode ser explorada com maior diversidade e profundidade nas escolas regulares de Salvador. Na pesquisa realizada em escolas do ensino fundamental em Porto Alegre, Salvador e Florianópolis (Souza et al., 2002, p. 100), observou-se que “a apreciação musical foi uma atividade pouco mencionada e parece ser concebida como audição passiva [...]”. O estudo de Marques (1999) com estagiários dos cursos de Licenciatura em Música da UFBA e Universidade Católica de Salvador (UCSAL) também evidenciou a dificuldade que os estagiários tinham para trabalhar com apreciação musical em suas aulas, seja com crianças, jovens ou adultos.

A apreciação musical é uma atividade viável e acessível para as escolas do ensino básico, sobretudo para as escolas públicas, uma vez que um equipamento de som e uma boa orientação pedagógica podem ser suficientes para a aula de música. Subtil (2006, p. 151), em pesquisa realizada com mais de 350 estudantes do ensino fundamental de escolas públicas e particulares da cidade de Ponta Grossa, no Paraná, assinala:

A ênfase na “audição musical” não deve desconsiderar as outras dimensões do trabalho artístico que supõe também a produção e a criação. O fato é que a maioria das escolas públicas conta com aparelhos de som, tvê e vídeo, gravadores e até computadores, que podem servir de instrumentos para orientar o trabalho com a música, em especial a audição.

Portanto, as escolas deveriam promover programas de música com enfoques diferenciados, como aulas de instrumento, coral ou conjunto instrumental, atividades estas que interessam muito aos alunos. No entanto, devido à ausência de materiais e espaços adequados para esse tipo de atividade e falta de preparo dos professores para atuar com apreciação musical no contexto do ensino básico, em geral a metodologia utilizada na aula de música baseia-se na transmissão de conceitos “[...] sobre música que *não* está presente” (Bastião, 1995, f. 31, grifo da autora), o que se pode considerar como um ensino de música *não* musical. Reimer (apud Halpern, 1992, p. 45, tradução minha) ressalta que “quando os professores promovem experiências de música não musicais... eles estão sendo educadores não musicais e estão produzindo pessoas não musicais”. Nesse caso, o mais provável é que as atividades em classe não prendam a atenção dos

alunos e a aula de música se transforme numa batalha do professor *contra* uma turma de alunos confusos, inquietos e desmotivados.

A Lei nº 9.394/96, por meio do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sugere que a apreciação seja trabalhada de forma significativa, isto é, através da “Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical” (Brasil, 1998, p. 84). Entretanto, para haver uma aprendizagem significativa em apreciação musical, é necessário que o professor saiba adaptar os conhecimentos da área de música aos interesses dos alunos e do contexto educacional. A preocupação com o fortalecimento da articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é ressaltada em diversos documentos oficiais. No entanto, as leis não podem, por si só, resolver os problemas concretos da educação musical no Brasil. O processo de formação docente na atualidade inclui competências desafiadoras para a academia. O fato de os cursos de licenciatura em música estruturarem seus currículos em disciplinas de cunho teórico e prático não garante que os alunos desenvolvam competências entre o pensar e o fazer, entre os conhecimentos aprendidos e as situações reais que se apresentam em sala de aula.

Da mesma forma, o fato de se planejar uma aula para o ensino fundamental, por exemplo, também não garante que essa aula aconteça como se planejou, visto que eventos inesperados ocorrem a todo instante. É quando se torna necessário criar mecanismos mediadores entre o que se pretende ensinar e o que os alunos estão sinalizando. Esse é um dos principais problemas enfrentados por muitos estagiários ao cursarem a disciplina Prática de Ensino, ou seja, eles passam muito tempo planejando atividades, selecionando recursos e materiais didáticos e, quando a aula realmente acontece, acabam se desestimulando, pois não conseguem aplicar em sala de aula tudo aquilo que planejaram.

Torna-se, portanto, de importância crucial que os professores orientadores trabalhem com os licenciandos “pontes de articulação”, conceito que vem sendo desenvolvido e pesquisado por Alda Oliveira em diferentes situações de ensino e aprendizagem da música, e que, segundo a autora

[...] consiste em uma maneira de customizar a práxis (teoria e prática) da educação musical. Oferece uma fundamentação teórica e prática de educação musical para orientar a formação de professores de música, fazendo-os sentirem-se preparados para lidar com diferenças de cultura, de desenvolvimento, de competências sociais e cognitivas, e também com suas preferências e estilos de aprendizagem. (Oliveira, 2009, p. 151, tradução minha).

Essa forma de conceber o processo de formação docente foi denominada de abordagem Pontes (Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressividade e Sensibilidade), por apontar características individuais e competências pedagógicas importantes para a formação do professor de música em termos das criações e adaptações que ele pode desenvolver dentro do seu planejamento didático, para aproximar os objetivos, as atividades, os repertórios musicais e conteúdos da aula de música aos interesses e conhecimentos prévios dos alunos nos seus contextos educacionais.

Desde 2001, Oliveira vem desenvolvendo pesquisas no ensino de música em contextos escolares e não escolares, na educação inclusiva e em trabalhos interdisciplinares.² A primeira fase de sua pesquisa (2003-2006),³ financiada pelo CNPq, compreende as histórias de vida dos mestres da cultura popular, e a segunda (2007-2010),⁴ em desenvolvimento, se concentra na verificação da aplicabilidade da abordagem Pontes na formação continuada de professores de música. Na concepção de Oliveira et al. (2007, p. 22), a abordagem Pontes tem por objetivo

[...] contribuir para atuação competente de professores de música, nos aspectos teóricos e práticos, no sentido de analisar, desenvolver, construir e aplicar “dicas”, sugestões, palpites, idéias e transições (“costuras”) didáticas significativas, visando estabelecer contatos didáticos eficientes com os alunos.

Como o tema principal do estudo realizado (Bastião, 2009) trata da articulação entre teoria e prática, e a apreciação musical mostra-se como um recurso viável para o processo de ensino e aprendizagem da música na educação básica, adotei na pesquisa o referencial teórico da abordagem Pontes para desenvolver, testar e analisar os resultados da aplicação de uma abordagem de formação de professores com ênfase na atividade de apreciação musical, que pretende proporcionar ao estagiário da disciplina Prática de Ensino um suporte teórico-prático para a sua práxis pedagógica em escolas do ensino fundamental de Salvador. Essa aborda-

2 Além da pesquisa de doutorado (Bastião, 2009) que utiliza o referencial teórico da abordagem Pontes para avaliar o processo de formação de uma estagiária em música, a citada abordagem tem sido sistematicamente estudada no Programa de Pós-Graduação da Emus-UFBA, pelos seguintes professores: Rejane Harder, Angelita Vander Broock, Mara Menezes, Harue Tanaka, Amélia Dias e Vilma Fogaça.

3 “Espaços de formação musical: a educação musical entre o formal e o informal. Mestres de Música da Bahia”. CNPq, processo 303621/2003-6. Pesquisa concluída.

4 “Mestres de música da Bahia: o efeito da aplicação do modelo Pontes na formação continuada de professores de música”. CNPq, processo 310720/2006-0. Projeto de pesquisa em andamento.

gem foi denominada de AME – Apreciação Musical Expressiva –, porque visa a aproximar o professor em formação e os alunos do ensino fundamental de formas expressivas de reagir a um repertório musical amplo e diversificado.

A abordagem AME e suas características

O termo “AME”, sigla cuja grafia é em si um evidente estímulo afetivo, decorre do desejo de suscitar o gosto e o prazer pela apreciação musical na educação básica, contexto que raramente tem se configurado como um espaço que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade cultural e artística dos estudantes.

Lewis e Schimdt (1991, p. 319, tradução minha) traçam um perfil bastante peculiar do ensino de apreciação musical ao afirmar que “o formato usual numa aula de apreciação musical é frequentemente alguma combinação de palestra, discussão e audição realizadas enquanto os alunos sentam quietos”. Os autores salientam que “[...] uma ênfase demasiada em tal intelectualização pode fazer da audição musical uma experiência mais clínica que estética” (Lewis; Schmidt, 1991, p. 318-319, tradução minha).

Essa concepção, como a de outros pesquisadores citados na revisão de literatura da pesquisa de doutorado (Bastião, 2009),⁵ me motivaram a desenvolver uma abordagem para a formação de professores que parte do pressuposto de que o ouvinte pode ser expressivo no ato de apreciar. O termo “expressividade” é utilizado na pesquisa para se referir às respostas ou reações do ouvinte ao transmitir o que sente, pensa e vivencia em sua experiência pessoal e única com as músicas escutadas.

A apreciação musical caracteriza-se como um processo ativo de audição. Apreciar não significa simplesmente ouvir, mas ouvir com atenção, com compreensão, com senso crítico e estético. Por senso estético entende-se a capacidade de perceber e reagir à experiência musical na sua totalidade, porque, ao se configurar como uma arte performática, a

[...] música tem um componente *afetivo*, baseado nos sentimentos que não podem ser avaliados com exatidão. Contudo, música envolve experiências *cognitivas* (inte-

5 Campbell e Scott-Kassner (1995), Cunha (2003), Del Ben (1997); Elliot (1995); França e Swanwick (2002), Halpern (1992), Hentschke (1994/1995), Kerchner (2004), Nye et al. (1992), Palheiros e Hargreaves (2001), Souza et al. (2002), Subtil (2006), Swanwick (1979, 2003), Wood e Burns (2001) e Wuytack e Palheiros (1995).

lectual) e *psicomotoras* (físicas) e é aprendida através da integração dessas três áreas de aprendizado, uma vez que nenhuma delas existe isoladamente. (Nye et al., 1992, p. 5, grifo dos autores, tradução minha).

Assim, a abordagem AME procura aliar o aspecto ativo da audição a uma atitude expressiva do ouvinte ao apreciar música, considerando as suas capacidades afetivas, cognitivas e psicomotoras. O incentivo à expressão é um requisito importante na construção do conhecimento musical em sala de aula, sobretudo na educação básica. Campbell e Scott-Kassner (1995) sugerem um programa de audição musical ativa que inclui movimentos corporais, *performance* (instrumental, vocal ou corporal) e leitura (convencional ou não). Nessa mesma perspectiva, de um envolvimento mais efetivo do estudante com a música apreciada, Nye et al. (1992, p. 314, tradução minha) afirmam:

Mover-se à música é a primeira resposta de crianças muito pequenas, mas também proporciona uma pista eficaz para alunos mais velhos e adultos responderem à audição. Outras habilidades desenvolvidas no programa elementar de música incluem a habilidade de detectar eventos musicais quando eles ocorrem, e descrever aqueles eventos para outros. Materiais visuais na forma de mapas de audição podem servir para focar a atenção dos alunos nos eventos musicais.

Considerando o exposto, a AME enfatiza três modalidades de expressão: corporal, visual e verbal. A expressão corporal é trabalhada estimulando o ouvinte a movimentar-se de forma livre ou conduzida ao apreciar as músicas, explicitando com o corpo os elementos musicais percebidos (ritmo, melodia, timbre, dinâmica, forma, caráter, entre outros). Na expressão visual estimula-se o ouvinte a representar a música apreciada e seus elementos por meio de notações não convencionais, expressas em desenhos ou gráficos sonoros. A expressão verbal é trabalhada através de estímulos às impressões faladas e escritas do ouvinte sobre as músicas apreciadas e contextualizadas em situações de sala de aula e em concertos didáticos ao vivo, fazendo-o relatar que elementos musicais lhe chamaram a atenção, o que sentiu e o que imaginou.

Nas escolas do ensino fundamental a expressão corporal não só dinamiza a aula, como estimula o desenvolvimento do sentido rítmico e a criatividade dos alunos. A expressão visual é uma das atividades prediletas das crianças. Muitas vezes, pode-se perceber nos desenhos infantis os conteúdos programáticos sugeridos pela música ou elementos referentes à sua estrutura rítmica, melódica ou formal. A expressão verbal estimula a imaginação, o senso crítico e estético, desenvolve o vocabulário técnico musical e a produção textual.

A dificuldade de avaliar a atividade de apreciação musical através da expressão verbal é verificada por diversos autores, já que não se trata de um produto claramente observável, como é o caso da execução e da composição. Segundo Hentschke (1994/1995, p. 32), “isto se deve essencialmente ao alto grau de subjetividade envolvido, aliado à dependência da expressão verbal como meio de avaliação”. A autora considera que “[...] o que constitui o produto musical não é a apreciação em si, mas sim os subprodutos da percepção musical global, que podem ser representados através de palavras, cartões de figuras e desenhos, entre outros” (Hentschke, 1994/1995, p. 32). Para Elliot (1995, p. 105, tradução minha):

A natureza obscura da audição cria um dilema óbvio em termos de avaliação. O que o ouvinte é capaz de dizer ou escrever sobre os resultados do seu pensamento-em-ação auditivo é, na melhor das hipóteses, um relato secundário da sua habilidade auditiva. E isso não é “inteligentemente justo”.

Diante de tais concepções, convém a utilização de diferentes métodos de obter informações acerca da atividade de apreciação musical. Cunha (2003, p. 68) salienta que, “em relação à natureza da apreciação musical, pode-se dizer que existem várias maneiras de responder à música: de forma verbal, escrita, corporal ou gráfica.” Na visão de Kerchner (2004, p. 3, tradução minha):

A experiência musical é um encontro complexo: é impossível imaginar que um único método de representação musical (mapas visuais, gestos cinestésicos, ou relatos verbais) possa servir como metáfora completa e definitiva para a experiência musical. Entretanto, é concebível que ao se considerar uma combinação de diferentes métodos de obter informações dos alunos, poder-se-ia ganhar *insights* úteis sobre o processo pelo qual os estudantes criam seu entendimento pessoal musical. Aquilo que é virtualmente inefável torna-se representado metaforicamente através de outros modos de expressão. Embora isso só seja um olhar parcial sobre a experiência de audição musical de crianças, leva-nos mais perto do que poderíamos estar se nunca considerássemos esses análogos da percepção e da cognição musical combinados.

É relevante esclarecer que a expressão vocal/instrumental é também valorizada na abordagem AME, uma vez que na pesquisa é considerada a inter-relação das atividades de composição, literatura, apreciação, técnica e execução, expostas no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979). Assim, a ação de apreciar pode abranger formas de responder performática e criativamente à música escutada, ou seja, ao apreciar músicas o aluno pode tocar instrumentos, cantar, criar coreografias e arranjos instrumentais. Além disso, o modelo C(L)A(S)P é um bom exemplo de articulação entre teoria e prática,

ao demonstrar que as formas de relacionar-se com a música – compondo, executando e apreciando – são permeadas por elementos de técnica e literatura musical.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada visando a obter evidências empíricas para responder à seguinte questão: como a orientação docente, fundamentada numa abordagem de ensino de música com ênfase na atividade de apreciação musical, influenciou o processo de articulação entre teoria e prática no estágio curricular de uma estudante do curso de Licenciatura em Música da UFBA, realizado no âmbito do ensino fundamental de Salvador?

No decorrer da pesquisa foi coletado um extenso material referente ao processo de formação da estagiária, matriculada na disciplina Prática de Ensino (MUS 185), cujo estágio foi realizado em uma escola particular sob a minha supervisão, contando com a participação de 35 alunos na faixa etária de 9 a 12 anos, pertencentes à 5ª série do ensino fundamental. Por motivos éticos não se identifica nominalmente a estagiária, a qual é mencionada no estudo pelo pseudônimo Alice, por ela mesma escolhido.

Considerando a forma de abordar o problema, a pesquisa, de natureza qualitativa, constitui-se como um típico estudo de caso único. A fim de conferir maior validade à pesquisa, como também “[...] minimizar as visões tendenciosas resultantes da condição humana do pesquisador”. (Flick, 2004, p. 237-238), procurou-se coletar dados mediante vários instrumentos, a saber: documentos pessoais (narração autobiográfica, memorandos e diários de campo), entrevista semiestruturada, relatório de estágio, questionários e registros em vídeo.

O formato da análise de dados utilizada procurou contrastar as opiniões, reflexões e diários de campo da estagiária; dados dos alunos do ensino fundamental; dirigentes escolares e professores da banca examinadora da disciplina Prática de Ensino com as minhas interpretações, provenientes do processo de orientação e acompanhamento do estágio. Bogdan e Biklen (1994, p. 252) destacam:

Um bom trabalho qualitativo é documentado com boas descrições provenientes dos dados para ilustrar e substantiar as asserções feitas. Não existem convenções formais para estabelecer a verdade de um artigo de investigação qualificativa. A tarefa que tem em mãos consiste em convencer o leitor da plausibilidade do que expõe. Citar os sujeitos e apresentar pequenas seções das notas de campo e de outros dados ajuda a convencer o leitor e a aproximá-lo das pessoas que estudou. As

citações não só descrevem as afirmações dos sujeitos, como também a forma como as transmitiram e a sua maneira de ser.

Devido à grande quantidade de dados obtidos nessa investigação, foram selecionadas 22 cenas ocorridas no ambiente escolar,⁶ que pudessem demonstrar com clareza ao leitor as articulações desenvolvidas na práxis pedagógica da estagiária, orientada por mim através da abordagem AME com apoio do referencial teórico da abordagem Pontes.

Resultados

Após cruzar os diversos métodos (autobiografia, entrevista, relatório, questionários, memorandos, e registros em vídeo) e fontes de dados (pesquisadora, estagiária, estudantes do ensino fundamental, dirigentes escolares e professores da banca) nas 22 cenas analisadas, pode-se constatar que a orientação docente baseada na abordagem AME influenciou significativamente o processo de articulação entre teoria e prática durante o estágio curricular de Alice. Todo o processo de orientação, direcionado a uma práxis pedagógica articulada, contribuiu para o desenvolvimento profissional da estagiária e da orientadora, para o crescimento musical dos estudantes, para a qualidade da aula de música no contexto da escola regular, como também para uma inclusão mais significativa da música no projeto pedagógico da escola selecionada para a pesquisa.

O apoio do referencial teórico da abordagem Pontes foi fundamental para a práxis pedagógica da estagiária, ou seja, para aproximar, estreitar as relações, fazer com que Alice estabelecesse contatos didáticos eficientes com o contexto educacional, com os estudantes em sala de aula, como também

6 Cena 1 – Dinâmica de apresentação dos participantes; Cena 2 – Conversa de interação; Cena 3 – Assistindo e relatando impressões sobre filmes de música; Cena 4 – Da conversa de interação para uma melhor compreensão do *Carnaval dos Animais*; Cena 5 – Escutando e criando sons com o corpo; Cena 6 – Pontes dentro e fora da sala de aula; Cena 7 – Música de cena: o suave amanhecer numa manhã tumultuada; Cena 8 – Valorizando o discurso musical dos alunos; Cena 9 – Aproximando a aula de música à rotina escolar: exercícios dirigidos, lápis e papel, leitura em voz alta; Cena 10 – Desenvolvendo atitudes positivas nos alunos; Cena 11 – Onc! Onc! Muuu! Rinch! Rinch! Cena 12 – E a revista velha transforma-se numa *Revista de Música*; Cena 13 – Aproximando os alunos da música erudita e das versões populares; Cena 14 – Indisciplina: tema que se repete; Cena 15 – Apreciando, cantando e tocando em sala de aula; Cena 16 – O olhar do outro professor; Cena 17 – Problemas com o som, com as apostilas; Cena 18 – O desafio da escuta de músicas de outras culturas; Cena 19 – Apreciando um concerto de orquestra ao vivo; Cena 20 – A formação repentina de um coral para se apresentar num evento escolar; Cena 21 – A música popular brasileira que o Brasil desconhece; Cena 22 – Momentos finais do estágio.

para que ela refletisse sobre a sua própria prática através da elaboração de diários de campo, memorandos e relatório final de atividades.

Os dados apresentaram situações que envolveram conexões da estagiária com os funcionários, diretores, coordenadores pedagógicos, professores de outras disciplinas do currículo, pais dos alunos e com as características e possibilidades existentes no contexto educacional (cenas 3, 6, 7, 9, 14, 17, 19, 20 e 21). A estagiária desenvolveu e aplicou articulações relacionadas com os elementos da música, a vivência auditiva e as expressões verbal, corporal e visual dos alunos (cenas 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 19, 20, 21 e 22), assim como articulou ações e conteúdos com as situações de sala de aula, apresentando sinais visíveis de positividade, observação, naturalidade, técnica de ensino, expressividade e sensibilidade (cenas 4, 10, 12, 16, 18 e 20). Esse processo também favoreceu interações de Alice com os conhecimentos e vivências prévias dos alunos (cenas 5, 8, 10, 13, 16, 21 e 22) e com os seus próprios relatos orais e escritos e atuação na prática, o que representa uma coerência entre o dito e o feito (relação entre os diários de campo transcritos nas 22 cenas analisadas, dados presentes na entrevista, autobiografia, memorandos e relatório final de atividades do estágio). Detectou-se a necessidade de maior grau de aprofundamento nas articulações da estagiária com os seus conhecimentos prévios em execução musical (cenas 17, 18, 20, 21 e 22).

Com efeito, comprovou-se, através das cenas analisadas na pesquisa, que a apreciação musical pode ser um elemento de mediação entre teoria e prática no estágio curricular do curso de Licenciatura em Música da UFBA. No entanto, para que se tenha um resultado de pesquisa mais crítico, sistemático e apurado, torna-se necessário considerar as evidências que deram sustentação não somente à resposta à questão da pesquisa, mas também aos desafios encontrados no percurso do estágio. Dentre os resultados apresentados emergiram evidências de maior ou menor facilidade da estagiária para realizar pontes na práxis educativa. Pode-se considerar que houve “pontes frágeis” entre teoria e prática – analisadas do ponto de vista da qualidade e não quantidade de cenas – quando conhecimentos prévios em execução musical foram necessários para que Alice pudesse aliar a apreciação musical ao trabalho de condução de vozes e instrumentos.

Novos caminhos se abrem para a educação musical no Estado da Bahia com a aprovação da Lei nº 11.769/08 (Brasil, 2008) e com a proposta de re-

estruturação curricular para a licenciatura na Emus/UFBA. No entanto, mostra-se crucial a necessidade de conscientização por parte dos professores do curso quanto à relevância da inserção, no novo currículo, de disciplinas e procedimentos didáticos que propiciem aos estudantes meios para vencer os desafios que se apresentam em sua formação profissional, especialmente aqueles que acontecem durante o estágio curricular supervisionado.

A falta de infraestrutura para o ensino de música nos diversos contextos socioculturais brasileiros, bem como os resultados das pesquisas realizadas em escolas do ensino fundamental no país, estão sinalizando que os cursos de licenciatura em música carecem de conhecimentos teóricos e práticos em apreciação musical com base em repertórios amplos e diversificados. Portanto, o movimento em torno da reestruturação curricular na Emus/UFBA deve também valorizar a apreciação musical, não só como uma disciplina da licenciatura, mas como uma atividade intimamente ligada às demais disciplinas do currículo, as quais, por sua vez, também devem estar articuladas umas com as outras.

Reflexões e recomendações

Visando a contribuir para o processo de formação de outros estagiários em música, para a organização, funcionamento e adaptações nas disciplinas Prática de Ensino e Apreciação Musical no curso de Licenciatura em Música da UFBA, e para a inserção da apreciação musical no contexto da escola regular brasileira, são apresentadas as seguintes reflexões e recomendações, fruto da experiência de orientação do estágio de Alice:

- Torna-se necessário que o processo de formação docente na disciplina Prática de Ensino inclua o desenvolvimento de habilidades referentes às transições (pontes), que precisam ser feitas entre o orientador, o estagiário, o planejamento do curso, as características do contexto escolar, os perfis dos alunos, o espaço da sala de aula, os recursos disponíveis das escolas, o contato com os professores de outras disciplinas, o sistema de avaliação de aprendizagem, e outros fatores que se apresentam no cotidiano da escolar regular.
- A abordagem AME recomenda a utilização de um repertório musical amplo e variado nas escolas do ensino fundamental, pois, assim como os limites entre os diversos estilos musicais são cada vez mais estreitos, não se deve impor barreiras para o uso da diversi-

dade musical em sala de aula, e sim levar os alunos a perceber diferenças e semelhanças entre as músicas existentes no mundo e evitar qualquer tipo de preconceito.

- Ao utilizar basicamente músicas gravadas, a abordagem AME visa a propiciar modelos de qualidade estética e enriquecer o ambiente escolar com um bom padrão de qualidade sonora.

- Os alunos podem escutar uma mesma música, repetidas vezes, numa mesma aula ou em várias, sem que a atividade se torne cansativa. Isso decorre do fato de os professores estabelecerem focos de atenção a cada vez que a música é escutada.

- Para “entrar em cena” em escolas de ensino fundamental, o professor de música precisa ter uma postura “cênica”, isto é, deve incorporar um personagem que se articule, que interaja com vitalidade e com humor, a partir das situações que se apresentam em sala de aula.

- É imprescindível que o professor de música, ao elaborar o seu planejamento de ensino, dedique uma parte de seu tempo à pesquisa, a fim de conhecer o contexto das peças apreciadas em classe, seus elementos estruturais e seus compositores.

- Ao considerar a concepção de formação docente e características metodológicas apontadas na abordagem Pontes, não há como o orientador ser neutro, não interferir, não se articular dentro da grande teia de relações complexas que envolvem o estágio curricular supervisionado.

- Na abordagem AME é sugerido ao professor em formação que ele não se atenha à transmissão de conceitos musicais desconectados da escuta musical, mas procure “extrair” dos alunos aquilo que eles percebem – com os seus corpos, com as suas palavras, com os seus desenhos – em relação aos elementos presentes nas músicas apreciadas.

- É muito comum ouvir dos professores de música que os alunos são indisciplinados e não se interessam pelas atividades propostas, que a direção e a coordenação das escolas não valorizam o trabalho do professor de música, que não existem instrumentos musicais ou equipamentos de som nas escolas,

e assim por diante. Mas também é verdade que muitos professores acomodam-se e nada fazem para mudar tal situação.

- O canto e a execução instrumental são atividades que interessam muito aos alunos e podem ser boas aliadas da apreciação musical.

- Para o professor de música estimular os alunos a se expressar corporalmente, ele precisa ser um bom modelo de expressividade.

- A ocorrência de dois professores em sala de aula não é a situação real que o docente recém-formado em música vai encontrar nas escolas. Por isso, no período do estágio o licenciando deve ser preparado pelo seu orientador a entrar no ambiente escolar “munido” de estratégias ou pontes de articulação para solucionar os problemas advindos do contexto educacional em que está atuando.

- Não é uma tarefa simples estruturar produções na área de música dentro de uma escola regular, com ensaios realizados no próprio espaço da sala de aula; com a curta duração das aulas; com 35 alunos querendo falar, movimentar-se, tocar ao mesmo tempo; com deslocamento de instrumentos musicais, equipamentos de som e materiais didáticos pelos corredores da escola.

- O fato de a audição de músicas gravadas ser uma prática recorrente na maioria das aulas baseadas na abordagem AME não impede que, na ausência do equipamento de som, o professor desenvolva outras práticas musicais inspiradas na vivência auditiva dos alunos.

- Escutar uma boa interpretação musical facilita a compreensão do caráter, do ritmo, da métrica, do arranjo vocal e instrumental de uma determinada melodia, mas o professor de música, baseado nos conhecimentos aprendidos durante o curso de licenciatura, deve demonstrar um domínio técnico em execução vocal/instrumental e condução de vozes infantis, para propor novas interpretações e arranjos de uma canção tradicional a partir das possibilidades musicais dos alunos e dos recursos disponíveis no ambiente escolar.

- Apreciar um concerto de orquestra ao vivo é uma experiência cultural rica e significativa,

pois os alunos têm a oportunidade de fixar os conteúdos musicais trabalhados em sala de aula e desenvolver atitudes positivas em relação à música (respeito aos diferentes estilos musicais, ao maestro, aos instrumentistas que compõem os naipes da orquestra, às regras da sala de concerto).

- O velho discurso negativo, segundo o qual o professor de música não é um recreador, que ele não deve abrir mão de seu planejamento para preparar festas comemorativas do calendário escolar, vai de encontro às novas demandas da interdisciplinaridade no ensino básico. Isso não quer dizer que o professor deva abandonar o seu planejamento, mas sim aproveitar as oportunidades festivas para também tornar público o trabalho que desenvolve em sala de aula com os alunos.

- O desafio de trabalhar com músicas tradicionais no âmbito da educação básica, o desinteresse dos alunos, a falta de apoio familiar e a indisciplina em sala de aula certamente são fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem musical. Mas são essas situações difíceis, de tensão pedagógica, que devem, ao invés de desestimular, impulsionar

o professor a criar soluções didáticas para vencer esses desafios.

- O estágio constitui uma experiência coletiva e “dividir a batuta” é um termo apropriado para definir a relação entre o orientador e o estagiário na disciplina Prática de Ensino.

Espera-se que os conhecimentos produzidos nesse estudo possam beneficiar outros estagiários que pretendem desenvolver propostas de ensino e aprendizagem de música com foco na atividade de apreciação musical. No que concerne ao desenvolvimento da área de educação musical, o presente estudo vem a ser a primeira pesquisa a aplicar a abordagem Ppntes na formação de professores de música. Nesse sentido, são relevantes as contribuições desse referencial teórico para o desenvolvimento da abordagem AME, assim como dos resultados da abordagem AME para o desenvolvimento da abordagem Pontes. Essa parceria acadêmica entre especialistas, visando à melhoria significativa do processo de formação docente em música, torna-se cada vez mais necessária para propiciar à área de conhecimento diferentes formas de atender às necessidades inerentes aos diversos contextos socioculturais no Brasil e em várias partes do mundo.

Referências

- ALMEIDA, P. C. de. *Educação musical na escola pública: um estudo sobre a situação do ensino da música nas escolas da rede municipal de Salvador*. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- BASTIÃO, Z. A. *Reações dos alunos ao ensino de música: análise de comportamentos registrados em vídeo decorrentes da aplicação de um planejamento para 1ª série do 1º grau*. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.
- _____. Memória da prática de ensino: uma pesquisa documental. In: SOUZA, J.; MATEIRO, T. (Coord.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 159-175.
- _____. *A abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música*. Tese (Doutorado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- BRAGA, P. D. A. *O desenvolvimento de competências para o ensino musical em 4ª séries de escolas municipais de Salvador: um estudo a partir da realidade de três professoras*. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior. *Resolução nº 02, de 08 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. 2005.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *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, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 20 out. 2009.
- _____. Senado Federal. *Projeto de Lei nº 2.732, 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, 2008b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/567274.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2009.

- CAMPBELL, P. S.; SCOTT-KASSNER, C. *Music in childhood: from preschool through the elementary grades*. New York: Schirmer Books, 1995.
- CUNHA, E. da S. e. A avaliação da apreciação musical. In: SOUZA, J.; HENTSCHKE, L. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 64-75.
- DEL BEN, L. *A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- ELLIOT, D. J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 7-41, dez. 2002.
- FREIRE, V. L. B. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 69-72, set. 2001.
- HALPERN, J. Effects of historical and analytical teaching approaches on music appreciation. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 40, n. 1, p. 39-46, 1992.
- HENTSCHKE, L. A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 9/10, p. 32-43, dez. 1994/abr. 1995.
- KERCHNER, J. *A world of sound to know and feel: exploring children's verbal, visual, and kinesthetic responses to music*. Comunicação de pesquisa apresentada no 14º Seminário Internacional MISTEC, Granada, Espanha, jul. 2004. Disponível em: <<http://mistec2004.ugr.es>>. Acesso em: 1 jun. 2004.
- LEWIS, B. E.; SCHMIDT, C. P. Listeners' response to music as a function of personality type. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 39, n. 4, p. 311-321, 1991.
- MARQUES, E. F. L. *Discurso e prática pedagógica na formação de alunos de Licenciatura em Música, em Salvador, Bahia, 1998*. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.
- MENEZES, M.; COSTA, M.; BASTIÃO, Z. A educação musical na Bahia. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Org.). *A educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007. p. 235-249.
- NYE, R. E. et al. *Music in the elementary school*. 6th ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1992.
- OLIVEIRA, A. A South American melting pot and Brazilian socio-educational-cultural scenario. In: MANS, M. *Living in worlds of music: a view of education and values*. New York: Springer, 2009. p. 147-155.
- OLIVEIRA, Alda et al. Construindo pontes significativas no ensino de música. *Ictus*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 21-34, 2007. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/146/110>>. Acesso em: 16 set. 2008.
- PALHEIROS, G. B.; HARGREAVES, D., J. Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 18, n. 2, p. 103-118, 2001.
- SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa da Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos, 6).
- SUBTIL, M. J. D. *Música midiática & o gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: UEPG, 2006.
- SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Nfer-Nelson, 1979.
- _____. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- WOOD, R. H.; BURNS, K. J. predicting music appreciation with past emotional responses to music. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 49, n. 1, p. 57-70, 2001.
- WUYTACK, J.; PALHEIROS, G. B. *Audição musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995. Livro do professor.

Recebido em 29/01/2010

Aprovado em 12/03/2010

Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação

Mr. Holland, the music teacher in primary and secondary education and his/her preparation

Maura Penna

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
maurapenna@gmail.com

Resumo. Partindo do filme *Mr. Holland, adorável professor*, discutimos, neste ensaio, questões pertinentes ao papel do professor de música e à sua formação. Mostramos como o trabalho docente do protagonista se torna significativo apenas quando ele é capaz de superar a postura do professor como um técnico, passando a adotar uma prática profissional reflexiva, buscando construir caminhos que partam da experiência musical dos alunos. Mesmo considerando as diferenças entre a realidade americana e a brasileira, procuramos relacionar tais questões ao ensino de música na educação básica. Discutimos como as distintas concepções do papel do professor como técnico ou como profissional reflexivo correspondem, respectivamente, aos modelos de formação baseados na “racionalidade técnica” e na “racionalidade prática”. Apontamos a contradição existente entre a proposta de formar professores de música reflexivos, enquanto o “currículo em ação” de nossas licenciaturas se aproxima mais do modelo da racionalidade técnica. Para concluir, levantamos algumas possibilidades para enfrentar tal impasse.

Palavras-chaves: música na escola, formação do professor de música, professor reflexivo

Abstract. From the movie *Mr. Holland's Opus*, we discuss, in this essay, issues concerning the role of music teacher and his/her preparation. We show how the protagonist's educational work becomes meaningful only when he is capable of overcoming the teacher's posture as a technician, adopting a reflexive professional practice and building paths that start from the students' musical experience. Even considering the differences between American and Brazilian realities, we try to relate such topics to the music teaching in primary and secondary education institutions. Thus, we discuss how the different conceptions of the teacher's role as technician or as reflective professional correspond, respectively, to the formation models based on the “technical rationality” and in the “practical rationality”. We point out the contradiction between the proposal of preparing reflexive music teachers while the “curriculum in action” of the Brazilian Music Education undergraduate program – “licenciatura” – is closer to the technical rationality's model. To conclude, we seek for some possibilities to face such impasse.

Keywords: music in school, music teacher preparation, reflective teacher

Este ensaio discute alguns problemas envolvidos no processo de tornar-se professor de música, tomando como ponto de partida e exemplificação cenas do conhecido filme *Mr. Holland, adorável professor* – título original *Mr. Holland's Opus*. Essa produção hollywoodiana lançada em 1995, que traz Richard Dreyfuss no papel principal, é ainda hoje bastante assistida e comentada, como pode

ser constatado através de uma rápida busca na internet.¹ Diversos *sites* dedicados a cinema trazem comentários de internautas sobre aspectos

1 Uma busca no Google pelo título do filme em português, realizada em 24/01/2010, aponta aproximadamente 7.640 resultados. Apesar de esse número incluir *sites* de venda, de *downloads* e de programação de TV paga, não deixa de ser significativa a quantidade de ocorrências encontradas.

educativos e pedagógicos, assim como relatos que demonstram que o filme tem sido explorado em salas de aulas de diferentes níveis de ensino para discutir diferentes questões, desde as dificuldades da profissão docente à relação professor-aluno e à “evolução das tendências pedagógicas”.²

No entanto, propomos tratar de outros pontos, que dizem respeito, mais especificamente, à prática e à formação do professor de música. O filme narra a história de um músico, Glenn Holland, que “em 1964 [...] decide começar a lecionar, para ter mais dinheiro e assim se dedicar a compor uma sinfonia. Inicialmente ele sente grande dificuldade em fazer com que seus alunos se interessem pela música.”³ Já aqui, nesse início de uma sinopse do filme, coloca-se a questão da formação musical erudita – de um compositor – descomprometida com o ensino na escola pública de formação geral (no caso, uma *high school*, escola secundária). Mas a questão do desinteresse dos alunos pelas aulas de música reflete, na verdade, o próprio desinteresse de Holland pelas aulas que ministra, pois o faz apenas temporariamente e “por necessidade”. É a mudança de postura em relação a essas duas questões que permite que, na sua própria prática, ele se construa como um professor de música capaz de contribuir significativamente para a formação de seus alunos.

Para a elaboração deste ensaio, assistimos ao filme selecionando as cenas mais expressivas para nossos objetivos de discutir a prática pedagógica em relação a diferentes concepções da função do professor (como técnico ou como profissional reflexivo). Na análise das cenas escolhidas, procuramos estabelecer relações entre os exemplos apresentados e a literatura da área de educação musical e de educação/pedagogia. Fontes bibliográficas dessas áreas constituem, ainda, a base da discussão sobre os modelos de formação do professor – da racionalidade técnica e da racionalidade prática – que correspondem a tais concepções. Essas fontes são articuladas à nossa experiência profissional pessoal no caso da reflexão final, que levanta dificuldades e alternativas.

2 Conforme <http://www.adorocinema.com/filmes/mr-holland#ficha-tecnica> (comentário de Carla). Ver também comentários de internautas em <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/107257>. Ver ainda <http://analiseesintese.blogspot.com/2006/12/apreciao-crtica-do-filme-adoravel.html> (Acessados em: 24 jan. 2010).

3 Conforme sinopse (distinta da capa do DVD) disponível em diversos sites: além do site Adoro Cinema, ver http://www.interfilmes.com/filme_13958_Mr.Holland.Adoravel.Professor-%28Mr.Holland.s.Opus%29.html e <http://www.ruinelson.net/2007/07/20/filme-da-semana-mr-holland-adoravel-professor/> (Acessados em: 24 jan. 2010).

Escolas, professores e músicos no Brasil e nos Estados Unidos

Temos, antes de mais nada, de apontar as diferenças entre o contexto americano e o brasileiro. De início, a própria organização da educação escolar nos Estados Unidos é distinta da nossa, mas, em linhas gerais, a *high school* tem o caráter de escola secundária, correspondendo ao nosso atual ensino médio. Temos, ainda, a óbvia diferença quanto aos recursos materiais para o ensino de música disponíveis na maioria das escolas brasileiras de educação básica e na escola em que Mr. Holland ensina: sua ampla sala de aula, apresentada no filme nos seus primeiros dias de trabalho na escola, conta com piano, quadro pautado, toca-discos (compatível com a tecnologia disponível na época), diversos instrumentos, estantes para partituras;⁴ além disso, as atividades musicais desenvolvidas na escola, em diversos momentos históricos, envolvem a prática de orquestra e fanfarra. Sem dúvida, o espaço físico e os materiais disponíveis contrastam com a realidade da maioria das escolas brasileiras de educação básica, onde dificilmente é possível contar com salas exclusivas e materiais adequados para o ensino de música.

No entanto, uma condição essencial para que esses recursos possam ser utilizados em diferentes práticas musicais é uma escola com jornada ampliada, como a *high school* americana, em que os estudantes desenvolvem atividades em diferentes áreas. Elas aproximam-se, na realidade brasileira, das “escolas de tempo integral”, em que a expansão da permanência na escola permite complementar o currículo com diversas atividades de cunho esportivo, artístico ou recreativo (muitas vezes conforme a escolha do aluno), escolas essas que já estão sendo implantadas em diversas redes de ensino, atendendo a indicações e dispositivos legais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (art. 34 e 87) ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiros da escola, experiências extra-escolares (LDB, art. 3, item 10).

[...]

[No entanto,] A expansão do horário escolar prevista legalmente para ser implementada até 2006 parece caminhar a passos muito lentos com possibilidade real em poucos municípios em que o padrão educacional já avançou em termos quantitativos e qualitativos. (Guará, [s.d.]).

4 Conforme cena do Capítulo 2, aos 6:30 min. Indicamos as cenas do filme com base nos capítulos do DVD original, além da localização na sequência de tempo, em minutos.

Por outro lado, entendendo que, mesmo nas escolas americanas, as atividades vinculadas à prática instrumental não congregam a totalidade dos alunos, tendo um caráter opcional, damos prioridade, em nossa análise do filme, às aulas para as turmas do “curso de apreciação musical” (ver adiante Cena 2), por permitirem estabelecer relações com o ensino de música de caráter curricular na educação básica brasileira.

Outro ponto primordial que distingue o sistema escolar americano do brasileiro diz respeito aos padrões de formação e contratação de professores, mesmo em se tratando de escolas públicas. Nos Estados Unidos, a tradição federativa que dá autonomia aos estados para diversas decisões de cunho legal manifesta-se também na área educacional, variando, portanto, as exigências para o exercício da profissão docente, assim como para a contratação de professores, que em alguns contextos pode ser decidida até mesmo pela própria escola – como é o caso no filme em questão.⁵ Assim, a formação inicial do professor não se faz através de uma licenciatura organizada conforme normas nacionais, como acontece no Brasil, mas sim através de programas de formação e exames de certificação definidos por cada estado.

Nos Estados Unidos o grau de bacharel é o mínimo para docentes da área de inglês, artes, línguas, ciência, matemática, etc. Além disso, eles devem completar estudos com cursos ou grau de mestre dentro de um período específico. Os professores têm que passar em três exames feitos pelo governo, cujo conteúdo é sobre pedagogia, conhecimento geral e conhecimento de uma determinada região. Devem fazer também estágio como alunos-professores. Para cada estado existe um exame para padronizar o nível de cada docente em sua respectiva área sobre os métodos de ensino que cada um utiliza. Os docentes estão em constante avaliação de acordo com a região e estado. (Leite; Silva, 2008, p. 5).⁶

Apesar das diferenças entre a realidade americana e a brasileira, os pontos que nos propomos a discutir permanecem pertinentes. Como vimos acima, nos Estados Unidos a formação inicial do professor não necessariamente se dá através de um curso universitário voltado para tal, como é o caso das licenciaturas no Brasil, o que pode favorecer uma tendência de assumir a profissão docente encarando-a apenas como um recurso temporário e uma ocupação secundária, como acontece com Mr. Holland, que sonhava em ser um grande compositor erudito, com seu projeto de compor uma sinfonia

e com isso ficar “famoso e rico”.⁷ No Brasil, a atual LDB estabelece que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura.” (Brasil, 1996, art. 62). Apesar disso, muitas vezes bacharéis, ou mesmo músicos com as mais variadas formações atuam como educadores musicais, principalmente em espaços educativos extraescolares, como projetos sociais, ONGs e cursos livres de música. Como no caso de Mr. Holland, a formação de caráter técnico-profissionalizante do ensino tradicional de música dos bacharéis tende a “privilegiar a exceção à média”, como aponta Jardim (2002, p. 109, grifo do autor):

[...] o modelo conservatorial quer formar solistas, porque não compreende que estes saem da média e não o contrário. A consequência mais imediata e aparente disto é que o músico formado para ser solista sempre que aproveitado nas orquestras ou conjuntos de câmara, se sinta *sempre* como que *meio caído na vida* ou, em outras palavras, *prostituído*. O mesmo ocorre quando esse músico é “obrigado” a desempenhar funções docentes. Em geral, por despreparo total para seu exercício, acaba por repetir a desgraça que sofreu, fazendo com que seus alunos passem pelo mesmo sofrimento. Por outro lado, há no meio musical uma enorme carência de músicos acompanhadores e músicos que sejam preparados para desempenharem atividades de conjunto, além de uma carência enorme de pessoal preparado para o exercício da docência [...].

Assim, músicos formados por esse modelo tendem a ensinar como foram ensinados – ou, nos termos algo dramáticos de Antônio Jardim, tendem a passar adiante o “mesmo sofrimento” – reproduzindo práticas que são, na verdade, mais adequadas às escolas de música e que não são capazes de atender às necessidades e dificuldades das escolas de educação básica. Juntando isso à desvalorização do professor no Brasil – que se reflete inclusive em termos salariais –, pode ser constatada, mesmo entre licenciados em música, “uma certa preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em estabelecimentos especializados em música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica, onde a educação musical poderia ter um maior alcance social” (Penna, 2008, p. 144).

Já na história de Mr. Holland, a opção pelo ensino parece ser uma alternativa financeiramente atraente no contexto americano, mas com o mesmo caráter de opção secundária para um músico de formação erudita com um projeto grandioso de compor uma sinfonia – o que também configura

5 Conforme cena do Capítulo 2, aos 5:06 min, em que, no seu primeiro dia de trabalho, Mr. Holland se encontra no corredor da escola com a diretora, que lhe diz: “Eu o contratei.”

6 Ver também Pereira (2008), sobre as mudanças na formação e certificação de professores, conforme a reforma educacional em curso nos Estados Unidos.

7 Como diz sua esposa, em cena em que os dois conversam, ponderando que em quatro anos teriam dinheiro suficiente para ele se demitir do trabalho de professor e se dedicar apenas a compor (Capítulo 3, 11:58 a 12:16 min).

uma “exceção à média”, como já indicado por Jardim (2002, p. 109), acima citado. Nesse sentido, é bastante expressiva a cena de seu encontro com a diretora nos corredores da escola, em seu primeiro dia de aula:

• Cena 1

- Seu primeiro dia como professor, Mr. Holland! Empolgado?
- Nervoso. Nunca pensei que estaria aqui.
- Não? Por quê?
- Como muita gente, tirei meu certificado de docência para ter um recurso em caso de necessidade.⁸
- Eu não entendo a docência como um recurso em caso de necessidade; fico nervosa com quem pensa assim. (Capítulo 2; 5:22 a 5:45 min).

Nessa perspectiva, então, Mr. Holland procura cumprir adequadamente suas obrigações profissionais, mas sem maior envolvimento ou comprometimento, sem se dispor, por exemplo, a participar de reuniões fora de seu horário de aula (cf. Capítulo 5; 21:10 min). Ele age, portanto, como um professor tradicional, com um papel puramente técnico.

Concepções distintas do papel do professor

Ao iniciar as suas atividades na escola, Mr. Holland atua como um professor que cumpre uma função meramente técnica: ele é um especialista que “aplica” conhecimentos científicos e pedagógicos na prática escolar, reproduzindo uma proposta educativa que lhe chega através de um material instrucional. Assim, suas aulas apresentam exposições no quadro e definições tiradas do livro didático, seguindo uma sequência de conteúdos nele estabelecida, independentemente da participação ou interesse dos alunos. Nesse sentido, a primeira aula de Mr. Holland é exemplar:

• Cena 2

- Após escrever seu nome no quadro e se apresentar, diz ele:
- Bem-vindos ao curso de apreciação musical. Aqui vocês vão aprender a história da música. Quem me daria uma definição do que é música? [...]
- Os alunos não respondem, não participam; mostram-se

⁸ Para a apresentação das cenas do filme, utilizamos preferencialmente o texto das legendas em português. Quando necessário, para maior clareza e precisão, baseamo-nos nas legendas em inglês ou mesmo no áudio original. Nesse caso, Mr. Holland diz: [...] “I got my teaching certificate so I'd have something to fall back on.” A expressão empregada poderia, mais livremente, ser traduzida por “para quebrar um galho”.

alheios, apáticos.

- Alguém?... Ninguém?... Ok. Vamos ao livro, na página 4, onde está escrito que: “a música é som em combinações harmônicas e melódicas produzidas por voz, ou por instrumentos...” Perguntas?

Os alunos continuam apáticos; alguém cochila.

- Não?... Ótimo. (Capítulo 2; 7:20 a 8:18 min).

Mr. Holland percebe, então, que não é tão simples dar aulas como uma alternativa para ganhar dinheiro, como um “recurso em caso de necessidade”, manifestando insatisfação com a situação, como fica claro na Cena 3.

• Cena 3

Conversando com sua esposa:

- Eu fiz 32 alunos dormirem de olhos abertos! [...] Eu acho que esse trabalho vai ser mais difícil do que eu pensava... Quando eu estava no colégio, eu queria estar em outro lugar. Qualquer outro lugar. Nunca pensei que os professores pudessem querer o mesmo. (Capítulo 3; 12:16 a 12:48 min).

Outras rápidas cenas do filme retratam a função técnica do professor e esse tipo de prática pedagógica tradicional – tanto em termos de ensino quanto em relação às estratégias de avaliação: aulas expositivas sobre escalas com explicações no quadro negro pautado e a turma apática; ele cochila na mesa enquanto os alunos respondem a uma prova escrita; comenta as provas com a turma – “são patéticas”; “uma perda de tempo meu e de vocês” – e retoma o livro didático para rever as respostas (Capítulo 4; 16:35 a 19:02 min).

Nesse quadro, nem os alunos se interessam pelas aulas, nem Mr. Holland se envolve ou se compromete com seu trabalho, o que só pode gerar insatisfação para todos.

• Cena 4

Após ter discutido no corredor da escola com a diretora – que questionou atitudes suas –, conversa em casa com sua esposa:

- Odeio aquela mulher. E odeio ensinar. [...] Ninguém consegue ensinar esses alunos. Não sei o que fazer. Eles sentam lá e ficam me olhando num desinteresse total.

A esposa indaga se ele desistia quando tocava para um público desinteressado.

[...]

Na sequência, conta-lhe que está grávida. (Capítulo 5; 22:02 a 23:20 min).

É diante da nova situação familiar, com a che-

gada de um filho, que Mr. Holland muda de postura em relação a seu trabalho, deixando de encará-lo apenas como uma alternativa temporária e passando a se envolver e se comprometer. A nosso ver, ele revela maturidade ao assumir a responsabilidade que lhe é colocada, ao abrir mão de seu projeto de ser um grande compositor, aceitando, afinal, a realidade de ser professor – e é isso que sustenta a transformação de sua prática pedagógica, exemplificada pela Cena 5. Assim, em lugar de se ressentir e se frustrar pelas mudanças necessárias em seus planos e expectativas – **como acontece com tantos músicos “obrigados” a se tornar professores** –, Mr. Holland reconstrói seus projetos, dentro de um processo de crescimento e amadurecimento. Em certa medida, esse processo corresponde, em termos psicológicos, aos desafios que se colocam para todos nós, ao longo da vida:

Crescer significa abandonar os mais queridos sonhos megalomaniacos da infância. Crescer significa saber que eles não podem ser realizados. Crescer significa adquirir a sabedoria e a habilidade para conseguir o que se deseja, dentro dos limites impostos pela realidade – uma realidade que consiste de poderes diminuídos, liberdades restritas [...] Uma realidade construída, em parte, sobre a aceitação das perdas necessárias. (Viorst, 1999, p. 165).

Paralelamente, Mr. Holland modifica sua atuação em sala de aula, olhando e aceitando os seus alunos, procurando construir alternativas didáticas que partam dos interesses e da experiência musical da turma. Nesse sentido, a cena seguinte é exemplar, e podemos chamá-la de “a cena da virada”, pela mudança de atitude e de perspectiva pedagógica, inclusive quanto ao papel do professor.

• Cena 5

Mr. Holland inicia a aula perguntando:

– Alguém sabe a diferença entre as escalas jônica e dórica?... Ninguém...

Os alunos seguem apáticos; ninguém responde.

– Eu só queria confirmar o fato de que não causei nenhum impacto sobre vocês nos últimos 5 meses.

Ele pergunta que música os alunos gostam. Relutantemente, alguns dizem que gostam de *rock and roll*.

– Alguém gosta de Bach? [...] Todos vocês, saibam ou não, já gostam de Johann Sebastian Bach.

Vai ao piano e toca. Os alunos ouvem interessados e participam.

– Como é o nome disto?

– *Concerto dos amantes*.

– Quem compôs?

– The Toys.

– Errado. Isto é o *Minueto em Sol* e foi composto por Johann Sebastian Bach. [Toca como no original.] [...] Ele compôs em 1725. Ambos são bons exemplos de escala jônica.

[...]

Em casa, entusiasmado, conversa com a esposa sobre a aula:

– Eles levantavam a mão e respondiam às perguntas. Foi divertido. Foi demais. Foi ótimo! (Capítulo 6; 26:08 a 28:31 min).

Essa cena exemplifica a mudança de postura de Mr. Holland como professor. Em lugar de uma função meramente técnica, aplicando uma proposta pedagógica sistematizada em um livro didático, ele adota uma atitude reflexiva.

O conceito de “atividade reflexiva” pode ser aplicado não apenas em relação ao ensino, mas também à formação de professores, ao currículo e à metodologia de docência (Libâneo, 1998, p. 85). Como diversos autores discutem (cf. Giovanni, 2000; Nóvoa, 2002, p. 33-40; Pereira, 1999), um “**professor reflexivo**”⁹ é um profissional autônomo, que se questiona, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica. Observando seus próprios alunos, as situações educativas com seus limites e potencialidades, criando e experimentando alternativas pedagógicas – inclusive elaborando materiais de ensino próprios –, o conhecimento profissional dos professores constrói-se, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática, na qual, portanto, novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. Nesse processo, como aponta Nóvoa (2002, p. 37), são as “capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” que servem de “suporte ao conjunto de decisões que [os professores] são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar”.

Entendemos ser a atividade reflexiva que sustenta a construção de caminhos que partem das experiências musicais dos alunos, o que exige necessariamente entrar em contato com a turma, procurar conhecer suas vivências fora da sala de aula, observar suas reações e interesses. Um exemplo nesse sentido, bem brasileiro, pode ser encontrado em Almeida (2001, p. 17), que apresenta o exemplo de uma professora “que se negava a conhecer o universo de experiências sonoras de

9 Ver Pimenta (2008), para uma discussão ampla do conceito de “professor reflexivo”, suas origens teóricas, avaliação de seus limites e possibilidades para a compreensão e transformação da realidade educacional, incluindo a crítica ao seu uso indiscriminado em documentos educacionais.

seus alunos e debalde tentava impor-lhes um repertório erudito”, tendo como resultado uma “aula de música que era odiada pelos alunos”. Até que um dia, durante uma aula em que, como sempre, a professora tentava em vão fazer com que a turma ficasse em silêncio e se concentrasse em uma atividade de audição/apreciação, “a sala é tomada pela música de Beethoven, vinda do caminhão de entrega de gás.¹⁰ Alguns alunos cantarolam juntos o pequeno trecho da popular melodia.” A professora levou, então, na aula seguinte, uma gravação de *Pour Elise*. “Como se fosse uma mágica, os alunos ouviram, em silêncio, a melodia completa. E, após ouvi-la, mostraram-se interessados em saber muitas coisas sobre ela: quem compusera, quando, por que a música recebeu este nome e por que em francês”. O paralelo com a Cena 5, protagonizada por Mr. Holland, é bastante claro.

Vale ressaltar que, em ambos os casos, o processo pedagógico parte das experiências que os alunos já têm ao chegar à escola, mas não se detém nelas, pois não lhe cabe apenas referendá-las:

[...] o objetivo último do ensino de arte na educação básica (aí incluída a música) é ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida – ou, melhor dizendo, nas culturas, para lembrar sempre da diversidade. [...] Para que o ensino de arte possa de fato contribuir para essa ampliação da experiência cultural, deve partir da vivência do aluno e promover o diálogo com as múltiplas formas de manifestação artística. (Penna, 2008, p. 97).

A base para uma educação musical assim concebida é, necessariamente, uma concepção ampla de música, que “procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão” (Penna, 2008, p. 91). No entanto, isso pode ser objeto de debates e disputas, pois está em jogo aquilo que, em determinado contexto, pode ser considerado como música. Nesse sentido, a Cena 6 vem exemplificar uma discussão, que envolve claramente relações de poder, entre a diretora da escola (D), o diretor adjunto (DA), que exerce também a função de inspetor de alunos, e Mr. Holland (H), acerca da definição de quais são as músicas dignas de serem trabalhadas na escola.

• Cena 6

D: – Mr. Holland, eu soube que o sr. está ensinando *rock and roll* aos alunos.

H: – Algum problema?

DA: – Problema? Acho que sim. Nossa única tarefa é ensinar. Os alunos não podem aprender se não há disciplina. [...] O *rock and roll*, por sua própria natureza, leva à falta de disciplina.

H: – Quer que eu negue que o *rock* existe?

DA: – O que nós estamos dizendo é... ensine os clássicos. Brahms. Mozart. Stravinsky.

[...]

D: – Não quero interferir na matéria de nenhum professor, mas, na semana que vem, temos reunião do Conselho de Educação [*School Board*]. Tem gente que acredita que o *rock* é coisa do diabo. Quando tocarem nesse assunto, o que digo a eles?

H: – Sra. Jacobs, diga-lhes que estou ensinando música e usarei tudo, de Beethoven e Billie Holiday ao *rock and roll* se achar que ajudará meus alunos a amarem a música.

D: – Esta é uma resposta razoável, Mr. Holland. Posso dizer isso a eles. (Capítulo 8; 40:49 a 42:30 min).

Relações com discussões atuais sobre o uso em sala de aula do *rap* ou *funk*, ou mesmo simplesmente da “música da mídia”, podem ser facilmente estabelecidas. Nesse sentido, é bom lembrar que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte no ensino fundamental (Brasil, 1997, 1998; cf. tb. Penna, 2001), que configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas, propõem uma educação musical que tome como ponto de partida a vivência do aluno, sua relação com a música popular e com a indústria cultural, buscando ampliar a sua experiência estético-musical.

Tanto para Mr. Holland quanto para qualquer outro professor, a ação docente como atividade reflexiva não é fácil, e pode implicar, em determinados momentos, confrontações como a da Cena 6. Por outro lado, no entanto, é bastante claro que seu trabalho pedagógico se torna significativo e gratificante – tanto para ele quanto para seus alunos – apenas quando se torna capaz de superar a postura do professor como um técnico, passando a adotar uma prática profissional reflexiva, o que lhe permite construir caminhos que partam da experiência musical da turma e levem à sua ampliação e enriquecimento. Assim, na sua própria prática, Mr. Holland se constrói progressivamente como um professor de música capaz de contribuir significativamente para a formação de diversas gerações de alunos.

Modelos de formação do professor

Sem dúvida, a atuação em sala de aula é fundamental para a aprendizagem da profissão

10 Houve época em que os caminhões de gás que circulavam na cidade de São Paulo, para anunciar a sua presença, tocavam um pequeno trecho da melodia de *Pour Elise*.

docente, sendo indispensável no processo de se tornar professor. Isso é bastante claro no trajeto de Mr. Holland, que constrói a sua competência e se torna um excelente professor de música através da sua própria prática. No entanto, não defendemos algum tipo de formação “espontânea”, de modo que discutimos, aqui, a formação inicial em nível superior na licenciatura em música, pois no Brasil é ela que dá, formal e legalmente, o direito de lecionar na educação básica, sendo ainda o ideal de formação que nossa área tem defendido e construído.

As licenciaturas tradicionais foram criadas no Brasil nos anos 1930, nas antigas faculdades de filosofia, com o objetivo de atender à regulamentação da formação de docentes para a escola secundária. Elas seguiam o modelo “3 + 1” – “bacharelado mais complementação” – em que três anos de estudo eram dedicados ao domínio do conhecimento de uma área específica e um ano era dedicado aos conhecimentos pedagógicos. Esse tipo de formação baseia-se, portanto, na “**racionalidade técnica**”, e seu currículo estrutura-se sobre um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para a ação do futuro professor, que é visto como um especialista, um técnico. Nesse quadro, o estágio supervisionado é o momento de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante essa formação às situações práticas de aula (Pereira, 1999, p. 111-112).

Nesse modelo, acredita-se que os diversos conhecimentos que cada disciplina propicia encontrarão “naturalmente” a sua articulação na prática pedagógica do futuro professor, mas não há propostas concretas que promovam essa articulação. Assim, tais conhecimentos podem não ser capazes de sustentar adequadamente a atuação docente. Nesse sentido, a metáfora da escola de natação é bastante reveladora:

Imagine uma escola de natação que se dedica [...] a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal. (Jacques Busquet apud Pereira, 1999, p. 112).

Para um professor de música formado segundo o modelo da racionalidade técnica, enfrentar

uma sala de aula de educação básica, numa escola pública de periferia, representa, sem dúvida, “águas bem profundas, em um dia de temporal”.

Já a formação do **professor reflexivo** requer, obviamente, um outro modelo de formação, baseado na “**racionalidade prática**”. Neste, a prática é o eixo da formação do professor, de modo que as disciplinas pedagógicas e científicas são propostas no currículo de modo concomitante e articulado. O contato com a prática docente ocorre desde o início do curso, pois desse envolvimento com a realidade prática deveriam se originar os problemas e questões a serem levados para discussão nas disciplinas teóricas.

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. (Libâneo, 1998, p. 95).

Essa perspectiva de articulação entre teoria e prática desde o início do curso de formação inicial está também presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), que disciplinam as licenciaturas em qualquer área de conhecimento. Elas refutam claramente o antigo modelo do “bacharelado mais complementação pedagógica”, ao estabelecer que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”; pois todas as áreas ou disciplinas do currículo – e não apenas aquelas de caráter pedagógico – precisam ter uma dimensão prática, para garantir que esta esteja presente ao longo do curso, permeando toda a formação do professor (Brasil, 2002, art. 12; ver tb. art. 13). Essas diretrizes são, pois, claramente tributárias da concepção do professor reflexivo e do modelo da racionalidade prática.¹¹

Essa concepção do professor reflexivo, com seu modelo de formação da racionalidade prática,

¹¹ Nesse ponto, é preciso considerar o alerta de Pimenta (2008, p. 45, grifo da autora): a ampla apropriação da perspectiva da reflexão em documentos governamentais “transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares”.

é defendida também por diversos autores da área de educação musical (cf., entre outros, Bellochio, 2003). Está presente, ainda, no projeto político-pedagógico de diversas licenciaturas em música – pelo menos no “currículo proposto”, embora muitas vezes não chegue a se concretizar de fato no “currículo em ação”. Essa presença relaciona-se ao fato de que, na organização curricular das atuais licenciaturas em música, as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002) combinam-se com as DCN do Curso de Graduação em Música (Brasil, 2004). Seguindo as indicações desses dois documentos normativos, “resulta como fundamental a articulação, ao longo da licenciatura em música, da perspectiva pedagógica com o domínio da linguagem musical, pois apenas um destes elementos não é capaz de sustentar a competência de um educador musical” (Penna, 2007, p. 53). Essa articulação é bastante clara nos **projeto** político-pedagógicos e nas propostas curriculares de várias licenciaturas em música, organizadas com base nessas diretrizes – como as das universidades federais da Paraíba, do Rio de Janeiro e de Uberlândia, analisadas por Penna (2007).

Dificuldades, possibilidades...

Concretizar todas essas concepções e propostas no “currículo em ação” de nossas licenciaturas é bem mais difícil. O “conceito/noção” de currículo em ação diz respeito, segundo Corinta Galdi (1994 apud Fontana, 2000, p. 1), ao “conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar”. Assim, refere-se àquilo que efetivamente ocorre no cotidiano da instituição educativa e no processo de formação de seus alunos. E o fato é que, embora em nossos projetos e propostas *pretendamos* formar professores reflexivos, contraditoriamente, nossos cursos estão provavelmente mais próximos do modelo de formação da racionalidade técnica, propiciando pouco mais que um acúmulo de conhecimentos, já que poucas vezes há uma atuação conjunta do corpo docente que viabilize uma eficaz articulação entre as diversas disciplinas, especialmente entre suas dimensões teóricas e práticas, de modo a garantir uma formação do futuro professor de música compartilhada coletivamente. E nossa própria prática, como professores de licenciaturas, deveria ser pautada pela reflexão crítica.

Diversos fatores contribuem para tal. De início, podemos considerar que as “novas” licenciaturas em música, orientadas pelas DCN acima mencionadas, ainda estão em processo de cons-

trução, pois poucas turmas puderam se formar segundo suas propostas curriculares.¹² Assim, a plena efetivação de seus projetos ainda está em curso, enfrentando diversas dificuldades:

O fato é que toda construção do novo é difícil, colocando em jogo não apenas romper a inércia e os padrões estabelecidos, mas também enfrentar o desconhecido e criar condições para mudanças que não sejam apenas de nomes e de discursos, mas sim transformações efetivas de práticas, de posturas e de concepções. [...] Uma proposta curricular, afinal, não se resume a uma seqüência de disciplinas e suas ementas, mas envolve concepções de música, de educação, assim como do papel político e social da universidade. E tudo isso acontece num espaço e num processo coletivo, o que sem dúvida não é fácil. (Penna, 2007, p. 55).

Uma das dificuldades enfrentadas diz respeito à falta de formação pedagógica e de experiência na educação básica de muitos músicos que atuam como docentes nas licenciaturas, para quem “esse novo modelo de formação de professores pode parecer ameaçador”, como coloca Hentschke (2003, p. 54). Isso torna, portanto, ainda mais árdua a construção de um projeto coletivamente assumido e de uma efetiva articulação entre a ação dos diversos professores e suas disciplinas.

Ressaltemos que essa dificuldade em concretizar um processo de trabalho coletivo – envolvendo planejamento conjunto, troca de experiências, estudos e discussões – é verificada em diversos níveis de ensino, sendo responsável pela “solidão pedagógica” de muitos professores, como constata André (2004, p. 93) em sua pesquisa com as professoras de didática das antigas Escolas Normais. Mas caminhos para o trabalho em equipe precisam ser construídos, pois, como aponta Pimenta (2008, p. 26, grifo da autora), “a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente”. Assim, a despeito de todos os entraves, nas licenciaturas em música precisam ser experimentados diversos formatos e dinâmicas para a atuação em equipe, visando uma avaliação contínua do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados na formação dos alunos, a proposição e discussão de alternativas, etc. E se todos não participarem, que se inicie a ação com quem se dispõe. Afinal,

Ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. Nós estamos propondo que tal processo tenha início pelo ensino em todos os níveis. Mas tal fato há de iniciar-se, primeiramente, pelo

12 Como exemplo, as propostas curriculares analisadas por Penna (2007) têm datas entre 2003 (a da UFRJ) e 2006 (a da UFU).

próprio professor. Se não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar alunos reflexivos? A introdução de metodologias de formação reflexiva no nível dos alunos e dos professores tem de ser progressiva e atender à maturidade dos sujeitos envolvidos. É um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis a curto prazo. (Ghedin, 2008, p. 147).

Trata-se, portanto, de um processo de construção que envolve professores e alunos, e que se dá, articuladamente, nos níveis individual e coletivo. Um processo de construção que, necessariamente, precisa ser objeto de nossa contínua reflexão crítica.

Referências

- ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 11-38.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 25 jan. 2010.
- _____. 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. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 set. 2006.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2006.
- FONTANA, R. A. C. Currículo em ação: anotações sobre os usos da avaliação no cotidiano da prática pedagógica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1202p.PDF>>. Acesso em: 28 jan. 2010.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.
- GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 45-59.
- GUARÁ, I. M. F. R. *Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagem*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/xt_contenido/index.php?id=46>. Acesso em: 25 jan. 2010.
- HENTSCHKE, L. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da Abem*, n. 8, p. 53-55, mar. 2003.
- JARDIM, A. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Plural*: Revista da Escola de Música Villa-Lobos. Rio de Janeiro, ano 2, v. 2, p. 105-112, jun. 2002.
- LEITE, C. A.; SILVA, G. M. da. Modelos de certificação de professores: a experiência de oito países. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7., Londrina. *Anais...* Londrina: EDUEL, 2008. Disponível em: <<http://www2.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/CristinaALeite.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2010.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PENNA, M. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, M. (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001. p. 113-134.
- _____. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.
- _____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas para a formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68/ especial, p. 109-125, dez. 1999.
- _____. Formação docente nos Estados Unidos: aliança conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000100012&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 25 jan. 2010.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.
- VIORST, J. *Perdas necessárias*. 19. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

Recebido em 08/02/2010

Aprovado em 09/03/2010

A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica

Music distance learning education and the development policies for basic education teachers

Helena de Souza Nunes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
helena@caef.ufrgs.br

Resumo. Panorama da educação musical na modalidade a distância, no Brasil, nos últimos cinco anos, com base na resposta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul às políticas de formação de professores da educação básica do Ministério da Educação, resumidamente representada por sua participação na Rede Nacional de Formação Continuada da SEB/MEC (2004), no Programa Pró-Licenciaturas (2005) e preparando-se para ingressar na Universidade Aberta do Brasil (prev. 2010). Este relato de experiência foi apresentado no IV Encontro Regional da Abem-Norte, sob o tema “Música nas escolas: novas perspectivas”, realizado de 27 a 29 de julho de 2009, em Manaus. Ao lado das participações dos professores Dr. Ruy Henderson (Uepa) e do Prof. Dr. Jackson Colares (Ufam), subsidiou os debates da Mesa 1 – Ensino de Música a Distância, mediada pela Prof^a Dr^a Rosemara Staub (Ufam). Busca-se demonstrar aqui que esta modalidade de ensino é viável e promissora para a formação musical de professores da educação básica. Conclui-se ressaltando seu forte potencial de contribuição para o processo de qualificação da educação brasileira, tornando o tema relevante em estudos aprofundados.

Palavras-chave: políticas públicas de formação, professores para a educação básica, ensino de música na modalidade a distância

Abstract. Overview of distance learning in Music in Brazil over the past five years, based on the experience of the Federal University of Rio Grande do Sul according to the basic education teacher training policies of the Ministry of Education. This paper describes the participation of UFRGS in the National Network of Continuing Education of SEB/MEC (2004), in the Pró-Licenciatura Program (2005) and its preparation to join the Open University of Brazil (UAB, 2010). This experience report was presented at the Fourth Regional Meeting of Abem-North, under the subject Music in Schools: New Perspectives, held from 27 to 29 July 2009, in Manaus, being discussed at Table 1 – Music Distance Learning. This paper evidences the distance learning mode as feasible and promising for the music education of teachers in Basic Education. Conclusions highlight its role in contributing to the improvement of Brazilian education and its relevance as topic for further studies.

Keywords: public policy training, teachers for basic education, music distance learning

Contexto

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, oficializado pelo Decreto nº 6.094/07 (Brasil, 2007), inclui “ações e diretrizes a serem alcançadas pelos entes federados em parceria com o Governo Federal”. A forma como isso deve ocorrer está determinada no Artigo 9º do Plano de Ações Articuladas (PAR), servindo de base para termos de convênio ou de cooperação entre Ministério da Educação (MEC), instituições de ensino superior

(IES), e/ou sistemas públicos de ensino (SPE). O atendimento às demandas é proposto a partir de um diagnóstico minucioso, que descreve as necessidades de cada estado ou município, gerando-se assim Planos de Trabalho Anuais (PTA). Tais PTAs se dirigem, dentre outros fins, à formação de professores, no formato continuado (especialização e aperfeiçoamento) e inicial (licenciaturas). No momento, os primeiros estão sendo executados pelos centros da

Rede Nacional de Formação Continuada (Rede) já selecionados por edital de 2003 para a formação continuada de professores; enquanto os segundos, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), esta, por sua vez desde 2008 incluindo também os cursos do Programa Pró-Licenciaturas (Prolicen). Nesse contexto estão inseridas as formações em música na modalidade EAD, oferecidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em trabalho conjunto com suas parcerias com IES (Udesc, Unir, UFMT, UFBA, Ufes e Ufal) e SPE – polos em Cachoeirinha (RS), São Bento do Sul (SC), Canoinhas (SC), Itaiópolis (SC), Porto Velho (RO), Ariquemes (RO), Salvador, Irecê (BA), Cristópolis (BA), São Félix (BA) e Linhares (ES).

Base legal

A formação de professores de música, já praticada no Brasil durante o tempo do canto orfeônico, desde o final da década de 1980 e em particular desde o início desta última década vem recebendo crescente esforço integrado e colaborativo, objetivando o controle da obrigatoriedade de formação inicial (licenciatura) e da institucionalização de formação continuada. Ao lado da graduação na licenciatura, a formação continuada de professores e demais profissionais da educação é a mais recente preocupação do MEC. Isso porque a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), no Artigo 63º, Inciso III, define que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação nos diversos níveis”. Diz também no Artigo 67º, Inciso II “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. O Artigo 5º da Resolução CNE nº 3/97 (Brasil, 1997) define que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”.

Em 2005, por intermédio do Programa Pró-Licenciaturas, criado pela Resolução CD/FNDE nº 34/05 (Brasil, 2005), foram oferecidos cursos de licenciatura a professores em exercício nas séries finais do ensino fundamental, mas sem formação específica na matéria que estavam lecionando. Essa oferta, dirigida a uma demanda fechada, em caráter de formação continuada e originalmente vinculada a um programa nacional para certificação de professores, provocou muitas controvérsias e vagou por diversas secretarias do MEC, até encontrar espaço definitivo na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), onde ficou

decidido que, a partir daquela data, eventuais novas turmas desses mesmos cursos seriam oferecidas no âmbito da UAB. Esta decisão, fixada em 2009, estabelece um desenho mais permanente, embora ao que pareça ainda não definitivo, para a oferta de cursos de licenciatura na modalidade EAD, articulando universidades públicas e sistemas públicos de ensino, com vistas a “melhorar o padrão mínimo de qualidade de ensino”. Esse desenho é também baseado em parcerias institucionais. À União cabe coordenar a “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais”, nos termos do Artigo 8º da LDB. As relações internas a este complexo sistema, implicando a criação de programas articulados sempre decorrentes de demandas caracterizadas antecipadamente, devem ser explicitadas e construídas com base no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01 (Brasil, 2001).

Retornando a um ponto já citado, acima de tudo, as diretrizes e ações propostas pelo MEC no sentido da formação de profissionais da educação estão baseadas em parceria entre as instituições de ensino e os entes federativos, pois no inciso XII do Plano de Metas consta claramente “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação” como um dos pilares para a qualidade na educação. A partir daí, todo o modelo segue o princípio de adesão voluntária a esse compromisso, norteando assim o apoio governamental às IES e SPE. Em outras palavras, não existe obrigatoriedade de participação em todos os programas oferecidos; cada estado ou município deve decidir suas prioridades e solicitar apoio para a iniciativa que julgar necessária. Uma vez tais demandas recebidas, as diferentes secretarias do MEC passam a ter o papel de encaminhá-las às IES, para que sejam atendidas, cada uma de acordo com suas próprias características. O instrumento de encontro e organização desses movimentos de demandas e ofertas é a Plataforma Freire (vide <http://freire.mec.gov.br/index-static>), recentemente disponibilizada na internet e ainda em fase de aperfeiçoamento.

Formação musical de professores

Os brasileiros são musicais e sensíveis à música; apesar disso, a educação musical formal da escola básica no Brasil vinha sendo negligenciada desde as últimas seis décadas. Essa matéria corresponde, desde a Lei nº 11.769/08 (Brasil, 2008), a um conteúdo obrigatório de ensino; contudo, existe quantidade insuficiente de professores

formados em todo o país (Penna, 2002; Sobreira, 2008), principalmente se comparado ao número de professores necessários. Conforme dados divulgados pela Andifes (2008), referentes a estudo feito pela Capes (2008), ele deveria ser 20 vezes maior. Grossi (2007) discute possíveis causas e implicações dessa defasagem, apontando a dificuldade de se obter dados específicos sobre professores de música, incluídos nos levantamentos de dados e em concursos públicos de forma indiscriminada como professores de artes.

É possível que o risco de prejuízos causados por professores despreparados certamente seja maior do que os desejáveis benefícios. Sem formação crítica da população, o mercado de discos e cancionários se reduz a interesses basicamente comerciais; e o gosto musical parece tornar-se a cada dia mais questionável. Tais fatos geram evidentemente grande demanda por cursos de licenciatura em música, impondo ao MEC que tenha como objetivo implementar políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica, por intermédio do incentivo a ações de formação inicial e continuada de docentes. Em 2006, havia no Brasil 42 cursos de licenciatura em música, oferecendo 1641 vagas (Capes, 2008). Dois anos após, com as ofertas do Programa Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil, esses números sobem para 44 cursos e 2236 vagas (Inep, 2008).

Resgatar a educação musical, concedendo a ela o merecido espaço educativo, pode aumentar a qualidade da escola e, portanto, também a qualidade de vida da população. Maior zelo na formação artístico-musical escolar possivelmente evitaria, conforme demonstra Rocha (2008), a crescente violência e a já quase incontrolável indisciplina entre crianças e adolescentes, causadas em grande parte pelo entristecimento pessoal e pelo empobrecimento estético da sociedade. Considerando-se que educar é investir no desenvolvimento integral, tornando-se pleno e permitindo que os outros o sejam, iniciativas como a inclusão de centros de artes e educação física na criação da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da SEB (Brasil, 2003), e mais recentemente como conteúdos de cursos ministrados por meio da chamada Demanda PAR, evidenciam que formas mais artísticas e também mais integrais e integradoras de entender a escola e as pessoas que dela fazem parte estão sendo identificadas, reconhecidas como importantes e incentivadas no Brasil.

Uma das maiores dificuldades que o atual momento apresenta é a falta de professores formadores de professores, cuja própria formação

tenha foco específico e competência comprovada no ensino e na prática de música da e para a escola básica. A mais recente iniciativa do MEC nesse sentido é a chamada pública Formação Continuada da Educação Básica (Brasil, 2010). Contudo, também o hábito de estudo, em particular aquele necessário à formação continuada, ainda precisa ser construído de maneira mais sistemática e formal, entre a classe dos professores atuantes nos ensinamentos fundamental e médio. Por fim, as expectativas da escola e da sociedade em geral sobre o papel do ensino escolar e da prática musical devem ser mais bem discutidas. Todos esses processos poderiam ser favorecidos pelo ensino a distância, que oferece maiores condições de veiculação; contudo, a inclusão digital nas pontas, onde se encontra o público-alvo dessa formação, ainda é insuficiente.

Ensino de música na modalidade EAD

Um curso de música a distância possui peculiaridades próprias e exige a atuação de profissionais diferenciados, cujo perfil ainda é raro no país. Este, talvez bem mais que qualquer outro curso, necessita também de uma estrutura virtual complexa, uma vez que emprega muitos arquivos pesados de áudio, vídeo e animação. A evidência mais significativa dessa complexidade original e singular é que, até o momento, além da UFRGS, apenas a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) participam das duas mais recentes iniciativas do MEC para expansão do ensino superior, no que se refere à formação de professores da educação básica: a primeira através do Prolicenmus – no âmbito do Programa Pró-Licenciaturas, criado pela Resolução CD/FNDE nº 34 (Brasil, 2005) –, e as demais através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto Presidencial nº 5.800/06 (Brasil, 2006).

Desde a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), que resgatou o ensino de artes em suas diferentes linguagens, muitos ajustes foram e continuam sendo necessários às proposições originais, tanto nas escolas como nos SPE e nas IES, e também no próprio MEC. Passados 14 anos, ainda são enfrentados problemas como currículos e diplomas desatualizados nas IES e concursos públicos inadequados à titulação legal de licenciado em música. Visando resolver esses e outros entendimentos em desacordo com a lei, no que se refere à formação de professores, atualmente todas as iniciativas estão migrando para a Capes, cuja postura, manifestada durante o II Encontro de Coordenadores do Programa Pró-Licenciaturas, em abril de 2009, em Brasília, é *continuar investindo no foco da qualidade profissional destes professores e na valorização*

do exercício do magistério. As ofertas de formação devem chegar a lugares muito distantes do Brasil, para neles localizar seus polos. Assim sendo, torna-se necessária a destinação de recurso significativo para deslocamentos, tanto no país como internos, nas próprias regiões. Considerando-se tais dificuldades, estimula-se a EAD, em particular mediante a ampliação das redes de comunicação virtuais.

A principal meta, no momento, é desenvolver entre professores e gestores escolares a consciência da obrigatoriedade da formação inicial de licenciatura na área específica de atuação, música, assim como da necessidade e do direito já garantido em lei à formação continuada em serviço. Ao MEC, às secretarias de educação e às universidades cabe oferecer suporte às ações pedagógicas dos professores dos ensinos fundamental e médio, contribuindo para elevar a qualidade da educação nacional. É preciso que sejam propostas situações incentivadoras e práticas motivadoras devidamente fundamentadas para construção de conhecimento, entendendo o tripé ensino-extensão-pesquisa como indissociável no processo contínuo de formação discente e docente. Acrescente-se aos desafios, evidentemente, a eficácia das redes de comunicação, particularmente a internet, e os laboratórios devidamente equipados e em pleno funcionamento. Definitivamente, o ensino a distância mediado por tecnologias não é mais barato que o presencial, como afirmam Lisoni e Loyolla ([s.d.]); contudo, é possível e adequado, sim, a um país com grandes distâncias geográficas como o nosso, e por isso é preciso investir nessa modalidade de ensino, promovendo a inclusão digital de toda a população. Também em relação ao ensino de música e à formação de professores de música para a escola básica.

Modelo proposto pela UFRGS e seu entorno

Os cursos oferecidos pela UFRGS são de abrangência nacional e, sempre que possível, realizados em parceria com outras instituições ligadas à educação na região em que uma determinada iniciativa se desenvolve. Verifica-se grande diversificação entre as instituições parceiras, assim como no público-alvo, pois o país é mesmo plural. Em particular, dentre todos os fatos marcantes dos diversos processos, o público-alvo constituído por professores a serem formados apresenta muitas diferenças em aspectos culturais (regiões bem distantes e diferentes entre si) e intelectuais (técnicos de música, egressos de cursos livres e bacharéis, buscando ampliar formação para licenciados, os quais conviverão em um mesmo curso com músicos amadores de diferentes níveis de conhecimento e até mesmo com simples apreciadores de música).

Na LDB, contudo, está clara a necessidade de formação específica de licenciatura para que o profissional possa realizar concurso público para sua área de formação e só então ter acesso à sala de aula. A despeito das múltiplas diferenças, tem-se aqui um importante ponto em comum.

Assim, é necessário criar e oferecer, dentro de um mesmo objetivo, o maior e mais diversificado número possível de Unidades Virtuais de Estudo, inserindo-as nos diferentes ambientes virtuais de aprendizagem (de momento, exclusivamente a plataforma Moodle, institucionalizado pela UFRGS), mantendo-as permanentemente na internet, para livre acesso dos alunos e professores, bem como sendo aprimorados em atualização constante (vide www.prolicenmus.ufrgs.br e www.moodleinstitucional.ufrgs.br). Espera-se que os alunos, por intermédio de seus projetos individuais de estudo e com a ajuda de tutores (residentes nos polos de apoio presencial e nas IES, sob coordenação dos professores), estabeleçam seus próprios percursos para progresso nos conteúdos a serem estudados, dispostos em Unidades Semanais de Estudo, cujo *design* pedagógico também é criação da equipe do curso (Weber; Nunes, 2009). Esses cruzamentos promovem a integração dos inscritos de cada polo entre si, assim como entre os polos e desses com as IES e SPE parceiros, favorecendo a ideia fundamental de vincular todos, ao longo de todo o tempo, pelo sucesso de todos os projetos, comprometendo cada um com sua própria formação e, simultaneamente, com a dos colegas. As maiores dificuldades que estão sendo enfrentadas pela UFRGS são: encontrar tutores devidamente preparados para as responsabilidades deles esperadas, discutir com gestores dentro de um nível equivalente de informação sobre as atuais políticas, garantir a disciplina de acesso e permanência nas comunidades virtuais por parte dos cursistas, e comprometer professores das universidades. Como se pode verificar, todas elas são dificuldades inerentes à falta de cultura virtual ou o que também se poderia chamar de cultura para a EAD.

Ao contrário do discurso bastante comum não se pode dizer que a falta de financiamento esteja entre as dificuldades encontradas pelos atuais projetos de formação de professores da educação básica. Complexo, sim, é o atendimento à forma de gastar esses recursos conforme exigido em lei, muito detalhista e trabalhoso, principalmente diante do pequeno quadro de servidores com o qual as IES podem contar. O formato correto é a descentralização de créditos orçamentários do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) às universidades e dos recursos federais destinados

aos estados e municípios por intermédio do Plano de Ações Articuladas (PAR). Por intermédio dela fomenta-se a organização pedagógica e administrativa das ações envolvidas no cumprimento de objetivos como: elaboração, reprodução e distribuição de materiais didáticos aos cursistas; viagens para acompanhamento dos alunos e dos tutores, assim como dos polos de apoio presencial nos municípios envolvidos na oferta dos cursos; contratação de profissionais técnicos para a gestão da oferta do curso; além da aquisição de materiais de consumo necessários ao cumprimento da implementação e da oferta dos cursos. A oferta desses cursos é de fundamental importância ao desenvolvimento da modalidade de educação a distância no país, contribuindo, assim, para a valorização da educação pública brasileira, ampliando o acesso das populações mais necessitadas à educação pública, gratuita e de qualidade.

Associar o conhecimento sistematizado da academia ao saber do chão da escola, envolvendo nesse processo toda a comunidade escolar e a sociedade, enquanto entende a educação como direito de todos e prioridade nacional, é a missão daquelas IES e daqueles SPE que assumem a responsabilidade de trabalhar com base nas políticas atuais de formação de professores da educação básica. Com essa orientação se desenvolvem as propostas da UFRGS para uma educação musical na modalidade EAD, quais sejam, os cursos de extensão e os materiais didáticos de seu Centro de Artes e Educação Física, vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada da SEB/MEC, bem como o projeto de seu curso de licenciatura na modalidade EAD, agora vinculado à Capes e em breve oferecendo nova edição pela UAB. Nesse sentido, integrado às atuais políticas de formação de professores da educação básica, o curso Licenciatura em Música da UFRGS e universidades parceiras procura promover a melhoria da qualidade da educação brasileira e o desenvolvimento integral dos educandos por intermédio da música.

Considerações finais

Poucas universidades já se decidiram a experimentar o caminho aqui apresentado. Até o momento, além da experiência aqui referida, apenas outras duas universidades brasileiras oferecem licenciatura em música na modalidade a distância: a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Geralmente, desconfianças em relação às possibilidades de um ensino de qualidade por intermédio da educação musical a distância mediada por tecnologias ainda são grandes e provocam grandes resistências.

No mais das vezes, desconfianças advindas do desconhecimento e do preconceito, dificultando a implementação de uma cultura de EAD pela internet plena e forte. Contudo, há fatos que se impõem e, definitivamente,

[...] a sociedade não pode prescindir de ações que propiciem [...] adoção de processos mais modernos de ensino e de novos paradigmas educacionais capazes de ampliar oferta de oportunidades de educação. (Nascimento; Carnielli, 2007, p. 85).

Mas ao que parece, a verdadeira questão de debate não está na modalidade de ensino a distância sob o ponto de vista estritamente pedagógico; está, sim, na pouca qualidade das redes de comunicação, na fraca inclusão digital da atual população adulta, na proliferação de cursos com pouca seriedade, na carência de laboratórios e, especialmente, de pessoal especializado para cuidar deles adequadamente, que ainda impedem maior eficácia nos métodos de ensino EAD mediados por novas tecnologias da educação. Mais do que limitações tecnológicas e insuficientes discussões sobre materiais didáticos e metodologias para salas de aula, sejam elas reais ou virtuais, no momento, possivelmente sejam mesmo a simples disposição para aceitação acadêmica nas IES e a falta de tutores e professores universitários devidamente capacitados os maiores entraves a esse processo. Com relação ao reconhecimento dessa modalidade por parte dos gestores dos diferentes sistemas públicos de ensino é possível afirmar que estão aumentando com uma velocidade impressionante, embora em persistência, continuidade e autonomia esse trabalho ainda precise enfrentar um longo caminho, para que possa mostrar melhores resultados.

Conclusão

Tratou-se neste texto de uma explanação geral, ainda não conclusiva, sobre o ensino de música na modalidade a distância no contexto das atuais políticas de formação de professores da educação básica, com base na experiência da UFRGS, entre 2003 e o momento atual, em junho de 2009. A despeito de o número de universidades brasileiras que oferecem Licenciatura em Música EAD ser ainda reduzido, o que reflete obviamente uma desconfiança que persiste, procura-se demonstrar aqui que essa modalidade de ensino é viável e promissora para a formação musical de professores da educação básica. Sendo assim, o tema é relevante e tem mérito como assunto de estudos de atenção prioritária, representando por intermédio da formação de professores de música um forte potencial de contribuição para o processo de qualificação da educação brasileira.

Referências

- ANDIFES. Faltam professores de filosofia, sociologia e música nas escolas brasileiras. 29 jul. 2008 Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?Itemid=104&id=209&option=com_content&task=view>. Acesso em: 5 fev. 2010.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 5 fev. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997*. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2322&Itemid=>. Acesso em: 5 fev. 2010.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação de dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 5 fev. 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. *Edital nº 01/2003 SEIF/MEC*. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit_rede.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Resolução/CD/FNDE/Nº 34, de 9 de agosto de 2005*. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2010.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 5 fev. 2010.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 5 fev. 2010.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *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: 5 fev. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Chamada Pública Formação Continuada da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 fev. 2010. Seção 3, p. 25-27.
- CAPEES. *Ensino fundamental e médio tem três anos para acrescentar a disciplina música no currículo*. 10 set. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2271-educacao-basica>>. Acesso em: 5 fev. 2010.
- NASCIMENTO, F. P. do; CARNIELLI, B. L. Educação a distância no ensino superior: expansão com qualidade? *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 84-98, dez. 2007.
- GROSSI, C. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. *Revista da Abem*, n. 16, p. 39-47, mar. 2007.
- INEP. Sinopses estatísticas da educação superior: graduação. 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 5 fev. 2010.
- LISONI, J. A.; LOYOLLA, W. Custos: uma análise comparativa entre educação presencial e a distância. *Abem – Associação Brasileira de Educação à Distância*. [s.d.]. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=33>. Acesso em: 5 fev. 2010.
- 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.
- ROCHA, S. A “escuta diferenciada” dos problemas de aprendizagem mediada pela musicoterapia na educação. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E PRÁTICAS MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Sandra_Rocha.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2010.
- SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da Abem*, n. 20, p. 45-52, set. 2008.
- WEBER, D.; NUNES, H. S. Produção de material didático para educação a distância: uma proposta para o Prolicenmus. *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, out. 2009. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/out2009CAEF/art_apre/D_Dorcas.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2010.

Recebido em 08/02/2010

Aprovado em 12/03/2010

Motivação para aprender música na escola

Motivation to learn music in school

Miriam Suzana Pizzato

Colégio Metodista Americano
miriampizzato@terra.com.br

Liane Hentschke

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

Resumo: Este artigo apresenta resultados da pesquisa que teve por objetivo investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola (Pizzato, 2009). Para tal, foi realizado um estudo quantitativo que utilizou dados secundários da pesquisa internacional “Os significados da música para crianças e adolescentes em ambientes escolares e não escolares”, sob coordenação geral do Prof. Gary McPherson (EUA) e, no Brasil, coordenada pela Prof^a Dr^a Liane Hentschke (Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). A partir desse survey foi considerada para esta pesquisa a amostra 631 alunos de séries finais do ensino fundamental e médio. O referencial teórico utilizado fundamenta-se no modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983). Os resultados mostram que a maioria dos alunos se percebe com alta competência e baixa dificuldade para aprender música na escola.

Palavras-chave: motivação, aprendizagem musical escolar, modelo de expectativa e valor

Abstract. This paper presents results of research that aimed to investigate the relation among the levels of interest and levels of competence, difficulty and effort in learning music in school (Pizzato, 2009). It consisted in a quantitative study based on secondary data of the international research named “Meanings of Music for Children and Adolescents in Musical Schools and Non-school Activities” under the general coordination of Professor Gary McPherson (USA) and, in Brazil, the research was coordinated by Professor Liane Hentschke (Graduate Program In Music of UFRGS – Federal University of Rio Grande do Sul). From this survey, it was considered a sample of 631 students from the final series of Fundamental Education and Secondary Education. Eccles et al. (1983) Expectancy-Value Model was used as a theoretical framework of this work. The results showed that the most of students perceive themselves with high competence and low difficulty to learn music in school.

Keywords: learning music in school, motivation, interest, expectancy-value model

Introdução

No cenário internacional as pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical têm investigado o porquê e como os indivíduos envolvem-se com o estudo da música. Entre os temas pesquisados estão: a percepção de habilidade musical dos indivíduos, seus objetivos, julgamentos de eficácia, atribuição de sucesso e fracasso, interesse, a influência dos pais, e como esses fatores influem no envolvimento e desempenho em atividades musicais.

Segundo Austin, Renwick e McPherson (2006), crianças que se sentem competentes quanto às suas habilidades musicais têm maior probabilidade de alcançar altos níveis de desempenho. E as crianças que consideram a aprendizagem musical como importante e interessante mostram maior tendência a continuar participando de atividades musicais do que as que atribuem pouco ou nenhum valor à música. Crianças podem demonstrar prazer em cantar ou tocar um instrumento por estarem

desenvolvendo suas habilidades, para mostrar aos pais, professores e colegas o seu desempenho musical, ou podem não gostar de realizar essas atividades para evitar que suas dificuldades sejam percebidas por outros. **Estudos em educação musical têm mostrado a relação entre o interesse de alunos em participar de atividades musicais e seu senso de habilidade musical, de esforço e de dificuldade em realizar tais atividades** (Austin, 1991; Austin; Vispoel, 1998; Renwick; McPherson, 2002; Yoon, 1997). Outras questões que se tem investigado nas pesquisas sobre motivação são a respeito de gênero e idade. Estudos realizados nos Estados Unidos mostram que, conforme os alunos vão avançando nos níveis de ensino, há um declínio no seu interesse pela aprendizagem (Eccles et al. 1993; Wigfield et al. 1997), e que meninas apresentam maior interesse em aprender música do que meninos (Eccles et al. 1993; Ghazali, 2006; North; Hargreaves; O'Neill, 2000).

No ambiente escolar, a motivação para a aprendizagem é um assunto recorrente. Segundo Bzuneck (2009), a ausência de motivação está diretamente relacionada com o cumprimento dos objetivos educacionais, pois a aprendizagem dos alunos fica comprometida quando esses não se sentem motivados. Tornar a aprendizagem interessante e despertar nos alunos o prazer em realizar as atividades propostas é uma preocupação constante e necessária entre professores de música que pretendam desenvolver um trabalho significativo e valorizado (Machado, 2004). Porém, mesmo planejando-se atividades para que os alunos tenham prazer em se envolver é importante considerar que, em escolas regulares, é comum que as turmas sejam numerosas e que nem sempre todos os alunos demonstrem o mesmo interesse. Além disso, podem-se constatar diferenças na motivação dos alunos em relação a outras matérias, não só quando se analisa o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e expressivas próprias da área (Austin; Renwick; McPherson, 2006), mas também quando se percebe o *status* da música no currículo. **Música não está entre as disciplinas¹ mais valorizadas pela escola, podendo ser considerada uma área de aprendizagem sem muitas exigências cognitivas e na qual há maior ênfase na liberdade de expressão** (Fucci Amato, 2008). Hentschke et al. (2009), também apontam para a hierarquia que existe entre música e as demais disciplinas escolares quanto à sua importância e utilidade. Para Thomas (1992), a pressão externa para estudar música é menor do que para outras matérias escolares, havendo

possibilidade dos alunos passarem de ano sem o mínimo desempenho na disciplina de música, o que é mais difícil acontecer nas disciplinas de matemática ou português.

Considerando as questões levantadas pelos estudos anteriores sobre a motivação na aprendizagem musical e as possibilidades de aprofundamento a partir dos dados da pesquisa geradora, o objetivo geral da pesquisa aqui tratada foi investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, esforço e dificuldade atribuídos por alunos à aprendizagem da música na escola. A relevância desse trabalho está na verificação das tendências a respeito do interesse de alunos do ensino regular em aprender música e na reflexão sobre os fatores que influenciam o interesse na aprendizagem musical.

O referencial teórico utilizado foi o modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983). Assim como em outras áreas, as pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical fundamentam-se nas teorias da motivação que foram desenvolvidas a partir da aprendizagem em geral. Para O'Neill e McPherson (2002), o modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983) está entre as teorias e modelos teóricos que mais têm colaborado para se compreender a motivação na aprendizagem musical. Segundo o modelo de expectativa e valor, as expectativas e os valores (interesse, importância, utilidade e custo da tarefa) influenciam diretamente o desempenho e escolhas de tarefas a serem realizadas (Eccles; Wigfield, 2002). Dessa forma, as escolhas do indivíduo de realizar ou não uma atividade e de como será o seu comportamento ao realizá-la são influenciadas pelo valor que ele atribui à atividade, ou seja, o interesse ou prazer em realizá-la, por considerá-la, importante e útil, mesmo que tenha um custo de tempo e emocional, por exemplo. Esse valor, que inclui o interesse, junto às expectativas do indivíduo do quanto ele espera realizar a atividade com sucesso, é influenciado pelos objetivos, memórias, senso de competência e de dificuldade da tarefa, que abrange também a percepção de esforço exigido para realizá-la. Assim, de acordo com o modelo, há relações entre a percepção do indivíduo quanto à sua competência, dificuldade e esforço e seu interesse em realizar uma tarefa (Wigfield; Eccles, 2000). A figura a seguir apresenta uma síntese a respeito do que está sendo exposto sobre o modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983).

¹ O termo "disciplina" é utilizado neste artigo como sinônimo de componente curricular ou matéria escolar.

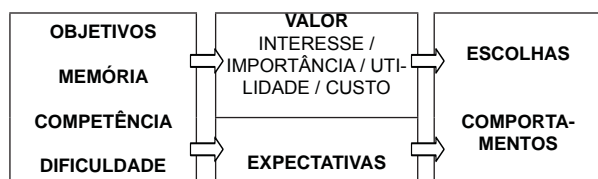


Figura 1. Esquema baseado no modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983).

Segundo Eccles (2005), é importante haver equilíbrio entre o senso de competência do indivíduo e seu senso de dificuldade em relação à atividade para que haja interesse. Pois, conforme o modelo, o conceito de interesse é relativo ao prazer que o indivíduo sente por estar envolvido em uma atividade desafiante, na qual ele se percebe competente para realizá-la. Quando as habilidades de uma pessoa excedem as exigências de uma tarefa, elas podem se sentir desanimadas, ou quando ocorre o contrário, pode haver a sensação de ansiedade. Para Maehr, Pintrich e Linnenbrink (2002), no contexto educacional, oportunizar desafios compatíveis com habilidades torna-se importante para despertar nos alunos crenças sobre suas capacidades, estabelecer objetivos e domínio de tarefas mais complexas.

Metodologia

Esse estudo baseou-se em dados secundários, que são dados existentes oriundos de outras fontes. Segundo Malhotra (2006), dados secundários apresentam vantagens, como o acesso fácil e o baixo custo, porém devem ser avaliados a partir de determinados critérios, tornando-os válidos, confiáveis e generalizáveis para o estudo em que serão utilizados. A fonte de dados para a execução desse trabalho é a pesquisa internacional “Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares”, coordenada pelo Prof. Gary McPherson (EUA). Essa pesquisa engloba oito países² e, no Brasil, foi coordenada pela Prof^a Dr^a Liane Hentschke e conduzida pelo grupo Formação e Atuação do Profissional em Música (Faprom), no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo da pesquisa internacional foi investigar qual a importância e o significado atribuídos pelos alunos às atividades musicais desenvolvidas em ambientes escolares e não escolares. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário autoadministrado e teve como fundamentação teórica o modelo de

expectativa e valor (Wigfield; Eccles, 2000). Como aconteceu nos demais países participantes do projeto, o questionário aplicado no Brasil foi traduzido para sua língua oficial.

No Brasil, 1848 questionários foram respondidos por alunos que cursavam entre a 6^a série do ensino fundamental e o 3^o ano do ensino médio. Esses alunos foram selecionados por realizarem atividades musicais em *uma* das três situações de aprendizagem: 1) na aula de música do currículo escolar; 2) fora da escola (escolas específicas de música, coros, bandas) ou em atividade extracurricular; e 3) tanto na aula de música da escola como fora da escola ou em atividade extracurricular.

A partir do *survey* realizado para a pesquisa internacional foi feito um recorte de dados relativos ao interesse, competência, dificuldade e esforço de alunos em aprender música na escola. Esses dados foram provenientes de questões fechadas respondidas através de escalas de Likert de cinco pontos. Para o presente estudo, fizeram parte da amostra 631 alunos, totalidade dos que tinham educação musical nas escolas como disciplina curricular e não realizavam atividades musicais fora da escola (execução e/ou composição). Esses alunos eram oriundos de 11 escolas (públicas e privadas) de Porto Alegre e interior do estado do Rio Grande do Sul, que tinham em seu currículo a disciplina de música. As idades variaram de 11 a 19 anos, sendo 300 meninos e 331 meninas.

Na análise de dados foram utilizados cálculos estatísticos como análise descritiva, o teste de correlação de Pearson, o teste qui-quadrado e o teste t. Através da análise descritiva foram identificados quantos alunos atribuíram alto, médio e baixo interesse, competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola. No teste de correlação de Pearson foram verificadas as correlações existentes. Por exemplo, se quando os alunos atribuem um nível alto ao interesse, também atribuem um nível alto à sua competência. O teste qui-quadrado foi utilizado para identificar em que níveis há correlação, isto é, se as correlações se encontram nos níveis altos, médios ou baixos. Já no teste t foram comparados os níveis de cada fator motivacional quanto ao gênero, idades e tipos de escola (pública e privada).

Resultados e análise dos dados

Para investigar as relações entre os níveis de interesse e níveis de competência, dificuldade e esforço atribuídos por alunos em aprender música na escola, os testes estatísticos foram realizados

² México, Israel, Estados Unidos, Hong Kong, China, Coreia do Sul, Finlândia e Brasil.

a partir de quatro blocos constituídos de questões (selecionadas a partir das 38 questões do questionário da pesquisa internacional), conforme o modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983). O teste de alfa de Cronbach mostra que todos os blocos tiveram uma boa consistência, pois apresentaram coeficiente maior que 0,6, conforme indica a literatura.

Bloco Interesse	Na escola, o quanto você gosta de aprender música? Na escola, o quão interessante você considera música?
Bloco Competência	Como é o seu desempenho em música? Como você acha que será seu desempenho em música este ano?
Bloco Dificuldade	O quão difícil é a disciplina música para você? Em comparação a outras disciplinas que você possui na escola, o quão difícil é música?
Bloco Esforço	Quanto esforço você deve fazer para ir bem em música? Quanto você se esforça para ter excelentes notas ou conceitos em música?

Figura 2. Blocos de questões selecionadas do questionário da pesquisa internacional.

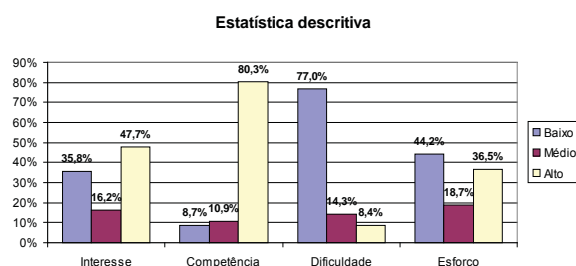


Gráfico 1. Estatística descritiva. Distribuição de frequências conforme níveis de interesse, competência, dificuldade e esforço.

Os dados indicam que a grande maioria dos alunos da amostra percebe-se com alta competência (80,3%) e baixa dificuldade (77%) de aprender música na escola. Apesar da maioria dos alunos atribuírem alta competência e baixa dificuldade de aprender música na escola, a frequência relativa ao alto interesse foi mais baixa, 47,7%. Os resultados também mostraram que 16,2% dos alunos atribuíram médio interesse e 35,8%, baixo interesse. Segundo o modelo de expectativa e valor (Wigfield; Eccles, 2000), o interesse de um indivíduo é supos-

tamente influenciado pela sua autopercepção de competência e de dificuldade em uma tarefa, porém, através da análise descritiva, essa influência não é tão evidente, visto as diferentes percentagens.

Através da análise descritiva é possível perceber as frequências de cada bloco, porém não se pode afirmar que há associações e correlações entre os fatores; por exemplo, se quem atribuiu alto interesse, também atribuiu alto esforço. Para isso foi necessário fazer o teste qui-quadrado e o teste de correlação, ambos apresentados após o teste t. A seguir serão apresentados os gráficos com os resultados do teste t que mostram os blocos em que houve diferenças significativas em relação ao gênero, faixas etárias e tipos de escola.

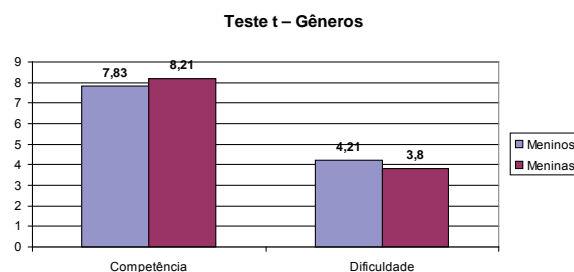


Gráfico 2. Teste t.³ Diferenças significativas entre gêneros.

Os blocos onde houve diferenças significativas, ou seja, onde o valor de p foi menor que 0,05 estão a seguir em negrito: **bloco Interesse** (p=0,551; p>0,05); **bloco Competência** (p=0,009; p<0,05); **bloco Dificuldade** (p=0,007; p<0,05); **bloco Esforço** (p=0,158; p>0,05). Como mostra o Gráfico 2, pode-se perceber que houve diferenças significativas em relação ao senso de competência e de dificuldade, e pelos escores as meninas atribuíram maior senso de competência e menor senso de dificuldade de aprender música na escola do que os meninos. Apesar das diferenças serem constatadas em relação à competência e dificuldade, não houve diferenças significativas quanto ao interesse, tanto meninos como meninas demonstraram o mesmo interesse para aprender música na escola. Segundo a literatura internacional (Fredricks; Simpkins; Eccles, 2005; Leung, 2008), a diferença entre o interesse de meninos e meninas em aprender música também é considerada uma consequência do estímulo social e familiar, sendo que as meninas tendem a receber

3 Teste t: verifica se existe diferença significativa entre as médias dos escores de cada bloco nos seguintes grupos: faixas etárias, gênero (masculino e feminino), níveis de ensino (séries do ensino fundamental e médio) e tipos de escola (pública e particular). Por exemplo, verificar se as respostas quanto ao interesse foram diferentes entre meninos e meninas, entre alunos de diferentes idades, de diferentes séries e de escola pública e privada.

maior apoio a envolverem-se com atividades musicais do que os meninos, o que pode não acontecer com a amostra brasileira.

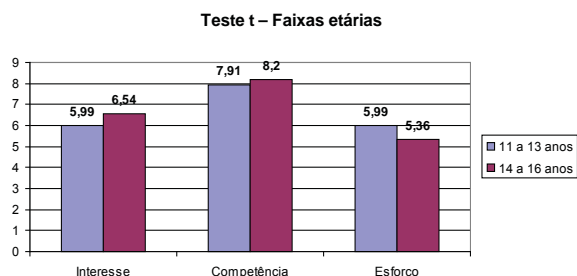


Gráfico 3. Teste t. Diferenças significativas entre faixas etárias.

Quanto às faixas etárias, houve diferenças significativas em relação ao interesse, senso de competência e de esforço (os que estão a seguir em negrito): **bloco Interesse (p=0,005; p<0,05)**; **bloco Competência (p=0,048; p<0,05)**; **bloco Esforço (p=0,002; p<0,05)**; bloco Dificuldade (p=0,085; p>0,05). Conforme o Gráfico 3, os alunos de 14 a 16 anos atribuíram maior interesse, maior senso de competência e menor senso de esforço em música do que alunos de 11 a 13 anos. Esses resultados diferem de pesquisas feitas em âmbito internacional, as quais mostram o declínio do interesse e do senso de competência em música no decorrer dos anos escolares (Eccles et al., 1993; Jacobs et al., 2002; Wigfield et al., 1997). A explicação para que o grupo de alunos mais velhos tenha atribuído maior interesse, maior senso de competência e menor esforço pode estar relacionada ao fato de que essa parte da amostra corresponda a alunos de 8ª série e do ensino médio. Em geral, nas escolas onde foram respondidos os questionários para essa pesquisa, a aula de música faz parte do currículo, mas é optativa entre outras artes para essas séries.

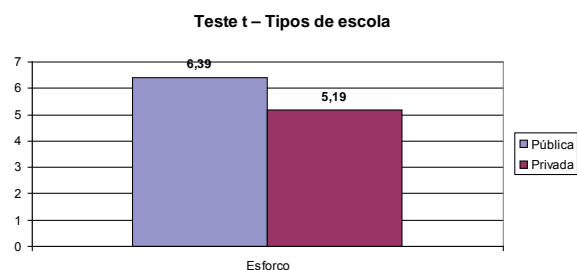


Gráfico 4. Teste t. Diferenças significativas entre tipos de escola.

Em relação ao tipo de escola, a única diferença significativa foi o resultado relativo ao esforço

(a seguir em negrito): bloco Interesse (p=0,889; p>0,05); bloco Competência (p=0,102; p>0,05); bloco Dificuldade (p=0,113; p>0,05); **bloco Esforço (p=0,000; p<0,05)**. Como indica o Gráfico 4, o aluno da escola pública percebe maior exigência de esforço na aula de música do que o da escola privada. Esse dado pode estar mostrando, talvez, que a avaliação da aula de música na escola pública seja mais exigente, visto que o esforço investigado se refere ao quanto o aluno se esforça para se sair bem e tirar boas notas. O fato do aluno da escola pública atribuir maior esforço também pode estar associado à importância que esse aluno dá à oportunidade de aprender música na escola. Segundo O'Neill e McPherson (2002), há maior emprego de esforço em atividades musicais pelos alunos quando eles as valorizam.

Tabela 1. Teste de correlação.⁴ Correlação entre interesse e competência, dificuldade e esforço.

	Interesse	correlação
Competência	0,323*	Positiva Moderada
Dificuldade	-0,150*	Negativa Fraca
Esforço	0,107*	Positiva Fraca

* Coeficiente de correlação

Tabela 2. Classificação dos valores do fator de correlação.

Correlação	nula	fraca	moderada	forte	muito forte	plena
Coefficiente de correlação	0	0-0,3	0,3-0,6	0,6-0,9	0,9-1	1

Através da Tabela 1, é possível constatar que há relação entre os fatores investigados, sendo que, em geral, alunos que atribuíram baixo interesse também atribuíram baixo senso de competência, os que atribuíram médio para um, atribuíram médio para o

4 Teste de correlação linear de Pearson: apropriado para descrever a correlação linear entre as variáveis. Esse teste mede a intensidade de associação existente entre duas variáveis, porém não mede a relação de causa e efeito entre elas. Assim, pode ser constatado, por exemplo, que quanto maior for o senso de competência dos alunos, maior é o seu interesse.

outro e quem atribuiu baixo interesse, atribuiu baixo senso de competência. Por isso a correlação entre interesse e senso de competência é considerada positiva e, pelo coeficiente de correlação, mostrado na Tabela 2, é considerada moderada.

Tabela 3. Teste qui-quadrado.⁵ Associação entre interesse e competência.

Interesse e Competência				
	Baixa compet.	Média compet.	Alta compet.	Total de alunos
Baixo interesse	45	31	150	226
Médio interesse	3	23	76	102
Alto Interesse	7	15	279	301
Total de alunos	55	69	505	629

Tabela 4. Teste qui-quadrado. Associação entre interesse e dificuldade.

Interesse e Dificuldade				
	Baixa dificult.	Média dificult.	Alta dificult.	Total de alunos
Baixo interesse	158	38	29	225
Médio interesse	74	21	6	101
Alto interesse	252	31	18	301
Total de alunos	484	90	53	627

5 Teste qui-quadrado: para verificar a existência de associações significativas entre as variáveis investigadas (interesse, esforço, competência e dificuldade). Segundo Barbeta (2006, p. 227), "há associação entre duas variáveis se o conhecimento de uma altera a probabilidade da outra", mas o teste não mede a relação de causa e efeito.

Tabela 5. Teste qui-quadrado. Associação entre interesse e esforço.

Interesse e Esforço				
	Baixo esforço	Médio esforço	Alto esforço	Total de alunos
Baixo interesse	110	48	66	224
Médio interesse	43	26	32	101
Alto interesse	126	44	130	300
Total de alunos	279	118	228	625

O teste qui-quadrado, apresentado nas tabelas 3, 4 e 5, mostra especificamente entre que níveis houve associações significativas (em negrito) e o número de alunos que atribuiu tanto um fator como outro. Segundo o referencial teórico adotado, o modelo de expectativa e valor desenvolvido por Eccles et al. (1983), o interesse é supostamente influenciado pelo senso de competência, de dificuldade e do esforço exigido para aprender, o que foi mostrado nessa pesquisa que trata da aprendizagem musical na escola. Porém, quando se analisam os resultados de frequência relacionados ao alto interesse e baixo interesse, o que chama atenção são os referentes ao baixo interesse, que, aliás, são os resultados que necessitam maior reflexão, visto que são os alunos com baixo interesse que preocupam principalmente os professores.

Tabela 6. Distribuição de alunos com alto e baixo interesse.

	Competência	Dificuldade	Esforço
Alto interesse 301 alunos 47%	Alta – 92% 279 alunos;	Alta – 5% 18 alunos	Alto – 43% 130 alunos
	Baixa – 2% 7 alunos	Baixa – 83% 252 alunos	Baixo – 41% 126 alunos
Baixo interesse 226 alunos 35%	Alta – 66% 150 alunos	Alta – 12% 29 alunos	Alto – 29% 66 alunos
	Baixa – 19% 45 alunos	Baixa – 69% 158 alunos	Baixo – 48% 110 alunos

Como é possível observar na Tabela 6, dos 301 alunos que atribuíram alto interesse, a maioria atribuiu alta competência e baixa dificuldade. Dessa forma, os resultados referentes ao baixo interesse mostram-se semelhantes aos do alto interesse, onde também há maior percentual de alunos que atribuíram alta competência e baixa dificuldade. O percentual relativo ao baixo esforço e baixo interes-

se é o que difere do alto interesse. Pode-se concluir que o baixo interesse também está relacionado ao senso de alta competência, de baixa dificuldade e de baixo esforço, sendo que a pouca exigência de esforço pode estar acarretando o baixo interesse daqueles alunos que gostam de desafios e de maior exigência de esforço. Segundo o modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983), atividades nas quais os indivíduos sentem-se muito competentes e são pouco exigidos podem levar à sensação de tédio e, conseqüentemente, ao baixo interesse.

Considerações finais

Esse estudo se focou nas percepções do aluno para se compreender melhor sua motivação e, especificamente, seu interesse na aprendizagem musical escolar, apesar da motivação na aprendizagem musical ser considerada um processo dinâmico que envolve o autossistema, sistema social, ações e resultados (Austin; Renwick; McPherson, 2006). Assim, é importante salientar que há também outros fatores que podem estar relacionados com o interesse dos alunos participantes dessa pesquisa em aprender música na escola como os **recursos materiais disponíveis**, a avaliação quanto à competência musical dos alunos e sua autonomia nas aulas de música, a formação e a motivação do professor que atua nas aulas de música.

A esse respeito pode ser mencionado que muitas escolas não possuem recursos materiais adequados para o ensino de música, tais como instrumentos musicais, sala de aula apropriada e recursos didáticos; que muitas vezes o aluno é avaliado mais por participar ou não das atividades do que pela qualidade musical do seu desempenho; que, se em sala de aula o trabalho é sempre dirigido pelo professor, o envolvimento do aluno pode ser prejudicado, pois é importante que o aluno também possa escolher quais e como serão desenvolvidas as tarefas. Quanto à formação do professor, muitos docentes podem não se sentir preparados ou seguros quanto ao seu conhecimento musical e pedagógico em decorrência de uma formação, por exemplo, com abordagem polivalente das artes, ou que tenha enfatizado exclusivamente um tipo de

música, somente a erudita, ou somente a popular. E, por fim, a motivação do professor perpassa também por questões salariais e pela valorização da aula de música pelo aluno, por sua família e pela comunidade escolar.

Contudo, o conjunto de dados apresentados também aponta para a importância das propostas de ensino desafiadoras e compatíveis com as capacidades dos alunos. Ou seja, tarefas nem muito fáceis, nem muito difíceis, mas que exijam esforço, investimento do aluno, pois esse é considerado um princípio motivacional fundamental. Em contrapartida, esse aspecto demanda que professores elaborem aulas com nível moderado de dificuldade e que promovam o desenvolvimento das competências dos alunos. Nesse sentido, o desafio se apresenta principalmente para professores, pois em escolas regulares é comum que as turmas sejam heterogêneas quanto aos interesses e nível de competência dos alunos. Em relação ao professor de música, talvez essa tarefa seja mais exigente ainda, visto que, muitas vezes, ele encontra-se como **único professor de música da sua escola**, sem colegas da área para discutir e lidar com essa situação. No entanto, é preciso ressaltar a necessidade de se primar pela qualidade do ensino de música nas escolas para que haja motivação dos alunos.

Esperamos que esse estudo contribua para expor a importância da pesquisa sobre motivação na aprendizagem musical e o quanto esta contribui para o processo reflexivo dos professores de música sobre suas práticas de ensino e para a discussão sobre currículos e cursos de formação de professores de música. Também, é vista a importância de que futuras pesquisas investiguem a motivação na aprendizagem musical qualitativamente, abordando, por exemplo, a influência de professores, de familiares, da comunidade escolar, das características das escolas e de ensino na motivação do aluno que aprende música. Dados como esses ainda são inexistentes na literatura de educação musical brasileira e tornam-se importantes, tendo em vista a recente aprovação, no Brasil, da lei que inclui a música como conteúdo obrigatório na educação básica.

Referências

- AUSTIN, J. R. Competitive and non-competitive goals structures: an analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, v. 19, p. 142-158, Oct. 1991.
- AUSTIN, J. R.; RENWICK, J.; McPHERSON, G. E. Developing motivation. In: McPHERSON, G. E. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 213-238.
- AUSTIN, J. R.; VISPOEL, W. P. How american adolescents interpret success and failure in classroom music: relationship among attributional beliefs, self-concepts and achievement. *Psychology of Music*, v. 26, p. 26-45, 1998.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.
- ECCLES, J. S. Subjective task value and the Eccles et al. Model of achievement-related choices. In: ELLIOT, A. J.; DWECK, C. S. (Ed.). *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 2005. p. 105-121.
- ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. In: FISKE, T.; SCHACTER, D. L.; SANH-WAXLER, C. (Ed.). *Annual review of psychology*. Palo Alto: Annual Reviews, 2002. p. 109-132.
- ECCLES, J. S. et al. Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, J. T. (Ed.). *Achievement and achievement motivations*. San Francisco: W. H. Freeman & Co, 1983. p. 75-121.
- ECCLES, J. et al. Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, v. 64, p. 830-847, 1993.
- FREDRICKS, J. A.; SIMPKINS, S.; ECCLES, J. S. Family socialization, gender, and participation in sports and instrumental music. In: COOPER, C. R. et al. (Ed.). *Development pathways through middle childhood*. Mahwa: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 41-62.
- FUCCI AMATO, R. de C. A situação da música na educação básica sob a ótica de educadores musicais. In: ENCONRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. 1 CD-ROM.
- GHAZALI, G. M. *Factors influencing malaysian children's motivation to learning music*. Tese (Doutorado)—School of Music and Music Education, University of New South Wales, Sydney, 2006.
- HENTSCHKE, L. et al. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. esp., p. 85-104, out. 2009.
- JACOBS, J. E. et al. Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, v. 73, n. 2, p. 509-527, 2002.
- LEUNG, B. W. Factors affecting the motivation of Hong Kong primary school students in composing music. *International Journal of Music Education*, v. 26, p. 47-62, Feb. 2008.
- MACHADO, D. D. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 37-45, set. 2004.
- MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R.; LINNENBRINK, E. Motivation and achievement. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 348-372.
- MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Tradução Laura Bocco. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- NORTH, A.; HARGREAVES, D. J.; O'NEILL, S. A. The importance of music to adolescents. *The British Journal of Educational Psychology*, v. 70, n. 2, p. 255-272, June 2000.
- O'NEILL, S. A.; McPHERSON, G. E. Motivation. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. (Ed.). *The science and psychology of musical performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 31-46.
- 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.
- RENWICK, J. M.; McPHERSON, G. E. Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, v. 19, n. 2, p. 173-188, 2002.
- THOMAS, N. G. Motivation. In: COWELL, R. *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 425-436.
- WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 68-81, 2000.
- WIGFIELD, A. et al. Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: a three-year study. *Journal of Educational Psychology*, v. 89, p. 451-469, 1997.
- YOON, K. S. *Exploring children's motivation for instrumental music*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Washington, D.C., 1997.

Recebido em 20/01/2010

Aprovado em 12/03/2010

Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola

Conceptions of adolescents from the 8th grade about music: possible implications for the implementation of musical practices at school

Egon Eduardo Sebben

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

Maria José Subtil

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

Resumo. O texto discute concepções de alunos de 8ª série do ensino fundamental sobre música. São abordados aspectos referentes ao consumo, às características individuais e sociais da prática musical e seus usos e funções, procurando aproximar essas questões da educação musical escolar. Os fundamentos metodológicos embasam-se no materialismo histórico e dialético, considerando que os sujeitos e espaços da pesquisa inserem-se na realidade econômica, política, social e cultural mais ampla. O instrumento de pesquisa foi um questionário, aplicado em 297 alunos de 8ª série de escolas públicas e particulares. A análise mostra que as concepções dos alunos sobre música decorrem de práticas objetivas, calcadas em elementos individuais e sociais e que se evidenciam nos usos e funções a ela atribuídos. Partindo dessas constatações, acredita-se que a escola, como espaço fundamental de socialização, pode apropriar-se de tais conhecimentos como um dos pontos de partida da implementação da educação musical nas escolas de educação básica.

Palavras-chave: adolescência e música, educação musical, práticas musicais na sociedade

Abstract. The text discusses the conceptions of students from the 8th grade of the elementary education about music. There are approached aspects referring to consumption, the individual and social characteristics of the music practice and its uses and functions, trying to get these questions closer to the scholar music education. The methodological fundamentals underlie the historical and dialectical materialism, considering that the subjects and the room of the research are inserted into a economical, political, social and cultural reality. The research instrument had been the questionnaire, applied on 297 students from the 8th grade from private and public schools. The analysis shows that the conceptions of the students about music come from objective practices, based in individual and social elements which are evidenced on uses and functions attributed to it. From these findings, it is believed that the school, as a fundamental space of socialization, can appropriate itself from such knowledge as one of the starting points of the musical education implementation in elementary education schools.

Keywords: adolescence and music, musical education, musical practices in society

Introdução

O universo sonoro musical atual oferece inúmeras possibilidades de acesso ao consumo e fruição, sendo que as práticas musicais, como ouvir, cantar, dançar, tocar e compor, fazem parte de uma realidade composta por mediações e contradições sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e culturais. Independentemente de seus aspectos formais, do conteúdo ou do estilo e da maneira como é utilizada – seja enquanto fruição estética, mecanismo de relaxamento, diversão ou prática artística –, indiscutivelmente, a música possui um papel na sociedade, sendo praticamente impossível encontrar alguém que não a aprecie ou a pratique.

Nesse sentido, a adolescência pode ser considerada como uma das etapas da vida mais ativas quando se trata de música. Atualmente grande parte dos produtos musicais é voltada ao público adolescente, alimentando cada vez mais o mercado. A música, por sua dimensão cultural e mercadológica, constitui-se não apenas como objeto de consumo, mas promotora de formas de ser e ver o mundo. Suas práticas e fruição ultrapassam o sentido subjetivo de contemplação, e configuram-se enquanto ações e criações objetivas e concretas. Tal situação provoca debates e reflexões de diferentes instituições, como a família, escola, universidade, além de grupos sociais e a comunidade como um todo.

A partir dessa trama de relações pretende-se desenvolver o presente trabalho, que tem como objetivo discutir concepções de alunos de 8ª série do ensino fundamental sobre música. Serão abordados aspectos referentes ao consumo e às características individuais e sociais do gostar de música, bem como seus usos e funções evidenciados através das respostas dos alunos, procurando discutir as possibilidades da implementação da música na escola.¹

Essa complexa rede de significados individuais e sociais tem como elemento fundamental o principal espaço de socialização dos adolescentes, a escola. É nesse sentido que a investigação dos conceitos dos alunos a respeito da música justifica-se, como expressam Hentschke e Del Ben (2003, p. 181):

1 A análise apresentada integra parte da dissertação de mestrado intitulada *Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do ensino fundamental: as contradições entre o legal e o real*, de Egon Eduardo Sebben (2009), desenvolvida sob orientação da Profª Drª. Maria José Subtil, com o auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes).

Essa perspectiva nos impõe a necessidade de conhecer as realidades dos nossos alunos e compreender como eles se relacionam com música fora da escola – em quais situações, sob que formas, por quais processos e procedimentos, com que objetivos, com quais expectativas e interesses –, para que seja possível construir práticas pedagógico-musicais significativas dentro das salas de aula, práticas essas que, ao incorporar as experiências musicais extra-escolares dos alunos, possam ser ampliadas e aprofundadas.

Entende-se que a partir das mediações entre as concepções dos alunos sobre música intra e extraescolar e as práticas musicais efetivadas (ou não) pela escola, há possibilidades de compreensão e possíveis transformações² dessa realidade.

Adolescência e consumo: suas implicações nas concepções sobre música

Levando em conta as inúmeras transformações que ocorrem na sociedade e o movimento histórico que a constitui, a adolescência

[...] deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta, dos ritos de passagem, ou de elementos determinados aprioristicamente ou de modo natural. A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se re-constrói dentro de uma história e tempos específicos. (Frota, 2007, p. 154).

Essa perspectiva tem como base a teoria sócio-histórica, de cunho marxista, a qual, considerando os diversos determinantes sociais e culturais como constituintes do sujeito, será o alicerce teórico para compreensão do adolescente ao longo do trabalho.

Na sociedade contemporânea a adolescência desenvolve-se cada vez mais como uma camada social com características próprias, entre elas o consumo. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 318): “O surgimento do adolescente como ator consciente de si mesmo era cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens de consumo [...]”. Esse aspecto levou à consideração da cultura juvenil como

dominante nas “economias de mercado desenvolvidas”, em parte porque representava agora uma massa concentrada de poder de compra, em parte porque cada nova geração de adultos fora socializada como

2 Não é objetivo utilizar o conceito de transformação como algo utópico ou descolado da realidade. Transformação toma sentido no texto a partir das evidências a respeito das práticas musicais na escola, as quais se mostram aquém do idealizado por professores e pesquisadores da área de educação musical, levando à compreensão de que essa realidade necessita ser repensada.

integrante de uma cultura juvenil autoconsciente [...]. (Hobsbawm, 1995, p. 320).

A ressignificação dos sentidos atribuídos à juventude, e conseqüentemente à adolescência, como camada consumidora, influenciou (e influencia) também na produção de mercadorias voltadas exclusivamente para esse público, as quais têm na mídia um grande vetor de socialização. Castro (1998, p. 48) comenta a esse respeito que

a cultura do consumo apoiada nas imagens veiculadas pela mídia onde anúncios e propagandas de produtos integram o nosso cotidiano, desencadeou um processo pelo qual o lugar da criança e do jovem na cultura foi re-definido engendrando novas práticas culturais que confrontam a posição social que a criança tem ocupado na sociedade moderna.

A juventude ascende, portanto, de mera camada de preparação à vida adulta, a uma categoria social com significados que influenciam efetivamente a sociedade em suas práticas culturais e também na produção de mercadorias. Como afirma Castro (1998, p. 58): “A cultura de consumo introduz uma outra forma de cidadania para crianças e adolescentes, projetando-as no epicentro das trocas sociais, enquanto dinamizadoras dos processos de circulação e consumo de bens e experiências.” Em meio às diversas (e crescentes) possibilidades de consumo vale destacar que o consumo de arte e música é permeado por uma lógica própria. Ao consumir produtos artísticos, o adolescente relaciona-se com elementos materiais e simbólicos que constituem parte importante de sua afirmação social.

Todas as maneiras de se consumir música (CD, DVD, internet, entre outras) devem também ser compreendidas a partir do gosto, visto que é um dos elementos principais nessa dinâmica social. Segundo Bourdieu (1997, p. 42, grifo do autor), o gosto é um “*senso prático* [...], esquemas de ação que orientam percepções, escolhas, respostas”. Subtil (2006, p. 24, grifo da autora) complementa essa explicação, ao afirmar:

[...] o gosto, que informa as práticas culturais, seria uma questão de classe e de posição que o sujeito ocupa na sociedade capitalista, decorrente do *habitus* como sistema de disposições que expressa nas preferências, no gosto, nas escolhas as necessidades objetivas das quais ele é produto.

O conceito de gostar (ou não) de música mostra que os significados a ela atribuídos estão relacionados com o social, não sendo fruto da individualidade de cada sujeito. Isso corrobora a fundamentação teórica empregada, que reconhece a adolescência enquanto construção social, podendo-se, inclusive, inferir que grande parte de sua afirmação na sociedade se dá a partir de suas

práticas e fruição musical. Wazlawick et al. (2007, p. 111), ao estudarem os significados e sentidos da música, afirmam que o significado da música depende do sujeito que a utiliza, que com ela se relaciona e com “ela está implicado, que constrói seus significados com base nesta relação. Existe uma construção social e particular do significar em música, sempre em um contexto social.”

Com isso, ainda que fatores individuais façam parte dessa construção, tanto a formação do adolescente quanto os significados conferidos à música são determinados socialmente. A relação dialética entre esses dois aspectos torna-se o ponto-chave, na medida em que o adolescente se afirma na sociedade por meio do consumo dos bens musicais, assim como esses bens configuram-se para responder às demandas suscitadas pelos sujeitos.

Usos e funções da música

A dinâmica social que constitui o consumo e as concepções sobre música evidencia aspectos voltados aos usos e funções a ela atribuídos. A partir das respostas dos alunos revelam-se categorias que são recorrentes em outros estudos. Cabe, assim, fazer um aporte teórico quanto a isso.

A categorização criada por Merriam (1964) a respeito das funções sociais da música tem sido um dos referenciais basilares nos estudos envolvendo essa temática. Vale ressaltar a existência de uma diferenciação entre os termos “uso” e “função” da música, sendo que, “ao falar sobre o significado dessas duas palavras, deve ficar claro que os conceitos são complementares e são aplicados inicialmente à medida que decorrem no interior da sociedade” (Merriam, 1964, p. 209, tradução nossa). Entende-se que “o ‘uso’ [...] refere-se à situação na qual a música é aplicada na ação humana; a ‘função’ diz respeito às razões para seu emprego e, particularmente, os propósitos mais amplos de sua utilização” (Merriam, 1964, p. 210, tradução nossa). Merriam (1964) considera os seguintes elementos explicativos sobre funções atribuídas à música:

- Função de expressão emocional: caracteriza-se como a expressão de ideias, emoções e sentimentos através da música. Está presente quando o indivíduo se encontra em determinadas situações sociais, bem como através do próprio processo criativo musical (Merriam, 1964, p. 223).
- Função de prazer estético: relacionada à questão da estética, do ponto de vista do criador e também do contemplador, inclui ele-

mentos concretos da música, como volume e som. Está claramente ativa em algumas culturas do mundo e talvez presente em outras (Merriam, 1964, p. 223).

- Função de divertimento: para o autor, essa função está presente em todas as sociedades. Salienta que deve ser feita uma distinção entre entretenimento “puro” (tocar ou cantar), que parece ser particular da sociedade ocidental, e entretenimento combinado a outras funções, como comunicação ou prazer estético, no caso de sociedades orientais (Merriam, 1964, p. 223).

- Função de comunicação: a música comunica algo, apesar de não se saber ao certo o que, para que e como acontece. De acordo com o autor: “a música não é uma linguagem universal, mas é moldada nos termos da cultura em que está inserida” (Merriam, 1964, p. 223, tradução nossa).

- Função de representação simbólica: a música configura-se como representação simbólica de determinadas ideias e comportamentos. Essa função pode efetivar-se em diversos níveis, que perpassam os textos de canções, significados afetivos e culturais, outros comportamentos culturais e o simbolismo profundo de valores universais (Merriam, 1964, p. 223).

- Função de reação física: a música pode levar a reações físicas, excitando ou alterando o comportamento, mas depende basicamente da cultura. Os estímulos em determinada cultura podem não ter a mesma reação em outro povo, outra cultura (Merriam, 1964, p. 224).

- Função de impor conformidade a normas sociais: a música é utilizada para controle social, que pode incluir músicas de protesto ou cerimônias de iniciação. Para Merriam, essa talvez seja uma das funções da música mais presentes na sociedade (Merriam, 1964, p. 224).

- Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos: música com a função de ordenar determinados rituais religiosos, bem como a validação de preceitos morais dentro de uma sociedade. O autor considera essa função ainda pouco explorada (Merriam, 1964, p. 224).

- Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura: decorre ou mesmo inclui todas as funções descritas, sendo que outros elementos da cultura podem não contemplar a extensão de funções desempenhadas pela música (Merriam, 1964, p. 225).

- Função de integração da sociedade: a música pode ser o ponto central da reunião de indivíduos em determinadas ocasiões que demandem cooperação e coordenação, mas que não é característica de todas as músicas (Merriam, 1964, p. 227).

Merriam (1964) ressalta que as funções sociais da música descritas anteriormente não são estanques ou independentes, havendo possibilidade de outras funções serem incluídas, ou mesmo das já existentes serem condensadas. Eco (1976, p. 305) também traz contribuições para a discussão, mas em uma dimensão que abrange não somente a música, como no caso de Merriam (1964), mas a arte de modo geral. O autor explicita o que considera cinco possíveis funções da arte:

- Função de diversão: momento de distração, divagação e entretenimento.

- Função catártica: solicitação de emoções, relaxamento e, inclusive, de crises emotivas e intelectuais. Relacionada à música e dança, é ligada à necessidade de equilíbrio coletivo da sociedade.

- Função técnica: usufruto da arte mediante propostas de situações técnico-formais.

- Função de idealização: meio de evasão, fuga ou sublimação de sentimentos e problemas.

- Função de reforço ou duplicação: modo de evidenciar os problemas ou emoções da vida, objetivando evidenciá-los, tornando sua consideração importante.

Os usos e funções da música, e da arte no caso de Eco (1976), estão, em maior ou menor intensidade, presentes nas manifestações dos adolescentes pesquisados. Importa considerar que a realidade é mais complexa do que a teoria, por isso não é objetivo imobilizar todas as respostas dos alunos em um quadro teórico fixo.

Considerações metodológicas: situando a análise dos dados

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Entende-se que essa abordagem pressupõe o contato direto do pesquisador com a situação investigada, envolvendo a obtenção de dados descritivos e procurando compreender a perspectiva dos participantes, conforme Lüdke e André (1986). Ainda de acordo com as autoras,

a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. (Lüdke; André, 1986, p. 12).

A delimitação dos adolescentes da 8ª série justifica-se pelo fato desta ser um período de transição para o ensino médio, alunos trazerem consigo todo o aprendizado adquirido desde as séries iniciais. São sujeitos que têm uma história escolar e podem relatá-la no que se refere às práticas artísticas, em particular as musicais.³

Entende-se que o campo e os sujeitos da pesquisa inserem-se em uma sociedade na qual suas relações decorrem, em última instância, dos imperativos econômicos do capitalismo globalizado em sua fase atual com o aporte de tecnologias para consumo e fruição dos elementos culturais.

É necessário conhecer e interpretar a realidade de forma concreta, reconhecendo seus condicionamentos históricos, sociais, econômicos e culturais, a fim de transpor visões apriorísticas que a concebem como um fato dado, para então haver possibilidades de mudança. Desse modo, ao empreender uma pesquisa, é de fundamental importância que se adote um método que auxilie na compreensão em profundidade dessa realidade, o que vai ao encontro das concepções assumidas pelo materialismo histórico e dialético. Deve ficar claro que

com isso não queremos dizer que a mera explicitação do método contribuirá para a transformação da realidade, porém sem a clareza dos fundamentos de um método para a explicitação da realidade torna-se mais difícil a tarefa de compreensão e transformação do real. (Masson, 2007, p. 106).

Importa considerar que qualquer concepção metodológica não deve ser adotada como mero instrumento técnico e estratégico de compreensão

3 Ressalta-se nesse ponto a existência da Lei nº 11.274/06 (Brasil, 2006), que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, não estando, no entanto, efetivada no momento da pesquisa (2009) no município investigado.

do real, no qual os fatos são submetidos a regras infalíveis, estáticas e a-históricas, mas fazer parte do corpo de relações dialéticas da análise teórica e empírica da pesquisa. Masson (2007, p. 111) afirma:

O método é dialético, pois a apropriação do concreto pelo pensamento científico se dá pelo complexo de mediações teóricas abstratas para se chegar à essência do real, e é materialista porque o conhecimento científico se constrói pela apropriação da essência da realidade objetiva.

Segundo Frigotto (2004, p. 77): “Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma compreensão de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto.” O autor ainda complementa afirmando que o método “constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (Frigotto, 2004, p. 77).

Entende-se que a transformação começa pelo conhecimento profundo das diferentes determinações que cercam o objeto em questão e inserem-se em uma totalidade relativa, abrangendo, no caso da presente pesquisa, as concepções dos alunos sobre música, a sociedade capitalista de consumo, o consumo musical midiático do adolescente e a educação musical escolar. Vale destacar, de acordo com Ciavatta (2001, p. 123), que “no sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem”.

Compreendendo a postura metodológica assumida na pesquisa, faz-se necessário apresentar os procedimentos e instrumentos adotados em seu desenvolvimento. Os dados para análise das concepções dos alunos sobre música foram obtidos a partir da questão “Você gosta de música? Por quê?” presente no questionário, instrumento de coleta de dados empregado. Sua estrutura geral é composta de 22 questões e abrange perguntas abertas e fechadas. A análise de somente uma das questões justifica-se pelo vasto registro descritivo levantado através das respostas dos alunos, e também por ser a questão que melhor traz subsídios concretos para a discussão proposta. A coleta dos dados envolveu 297 alunos de 19 escolas do município de Ponta Grossa, no Paraná, sendo 13 instituições públicas estaduais e seis particulares.

O processo de coleta de dados deu-se a partir do levantamento das escolas participantes, tendo

como critério de seleção o oferecimento de ensino fundamental e de preferência também o ensino médio e que fossem localizadas em pontos distintos da cidade. Foi aplicado um pré-teste em uma das escolas, com o objetivo de revisar o instrumento, identificando possíveis dificuldades que poderiam vir a surgir na coleta definitiva (Richardson, 2009). Optou-se por comparecer pessoalmente a todas as escolas participantes, com a finalidade de obter um índice maior de questionários respondidos (Babbie, 2005).

O procedimento de análise dos dados compreendeu inicialmente a organização dos questionários e eliminação dos que não apresentavam informações como idade e sexo. Os dados de ordem qualitativa tiveram o tratamento baseado nos fundamentos da análise de conteúdo, onde foram sistematizados e organizados em temáticas, posteriormente interpretadas e discutidas com base no referencial teórico empregado (Richardson, 2009). A categoria de análise foi a variável de classe, compreendida como escola pública e escola particular.

As concepções sobre música evidenciadas pelos alunos

As concepções sobre música podem revelar sentidos que ultrapassam a simples noção de música e sentimento normalmente recorrente na sociedade. No caso de alunos de escolas regulares, de uma dada faixa etária e presentes em um determinado tempo e espaço, seus registros evidenciam elementos que auxiliam na compreensão do trabalho musical escolar e nas possibilidades do desenvolvimento da educação musical nesse contexto. Como afirma Arroyo (2005, p. 26):

[...] talvez a coesão que a música popular possa conferir à vida escolar dos jovens diga respeito a ser esse um campo de interação significativa para esses jovens na vida diária. Poder expressar no cenário da escola essa interação implica manter no espaço escolar momentos de não fragmentação de si mesmo.

A quase totalidade dos alunos investigados (98,7%)⁴ afirma gostar de música, enquanto somente quatro negam o gosto por música, perfazendo 1,3%. De modo geral, ao isolar somente as respostas negativas a respeito do gosto por música, percebe-se que nenhuma apresenta um conteúdo realmente negativo, pois mesmo afirmando não gostar de música, o aluno cita estilos, bandas e músicas pelos quais tem preferência. Pretende-

4 Os percentuais apresentados decorrem das respostas "sim" e "não" registradas pelos alunos.

se, portanto, dar ênfase às respostas afirmativas presentes na coleta de dados.

A primeira categoria afirmativa diz respeito a um caráter atribuído à música que pode ser apontado como *terapêutico*. No caso das escolas públicas, foram assinaladas as seguintes respostas:⁵ "Acaba com a raiva, tristeza, todos esses tipos de coisa"; "Dependendo da música, aprendemos a relaxar melhor"; "É de onde eu tiro energia, minha fonte de alegria que me tira da depressão e da tristeza." Em todas as escolas públicas foram apresentados conceitos calcados no caráter terapêutico, sendo que em algumas ele surge mais de uma vez. Há inclusive um padrão de palavras utilizadas, como acalmar, relaxar, desestressar, alegrar, aliviar. No caso das escolas particulares, as respostas foram as seguintes: "Me faz sentir calmo e me deixa feliz"; "Para mim, ouvir música significa relaxar e aumentar a autoestima."

A função terapêutica da música é discutida por Eco (1976), sendo relacionada à função catártica. Em Merriam (1964), essa função pode ser reconhecida como expressão emocional. Pode-se considerar que a sensação de relaxamento e bem-estar produzida pela música "é privativa dessa área, não se repetindo nas outras expressões artísticas" (Subtil, 2003, f. 183).

Essa característica atribuída à música corrobora investigações empreendidas por outros autores. Rossi (2006, f. 92) apresenta essa função através da fala de um dos alunos entrevistados: "Música é uma terapia de verdade." Subtil (2003) ressalta que o caráter terapêutico atribuído à música é unanimidade entre as crianças por ela investigadas.

Assim como discutem os autores anteriormente citados, a música como terapia é a mais evidente nos dados coletados. Não há como negar uma característica própria da música,⁶ porém, o que pode ser questionado é sua consideração apenas dessa forma, sem alcançar elementos que ultrapassem o sentimento. Nesse ponto pode-se considerar a omissão da escola como espaço de construção de conceitos mais sólidos sobre música, como área de conhecimento.

A música enquanto meio de *entretenimento* ou *diversão* também é apontada. Na escola pública

5 Optou-se por apresentar somente algumas respostas referentes a cada temática, com o intuito de tornar a leitura do trabalho mais fluente.

6 Ressalte-se a existência da área de musicoterapia, que trabalha com essa característica da música.

surtem as seguintes justificativas: “A música para mim é essência, eu odeio silêncio, é um dos principais tipos de distração para mim”; “É legal, tem ritmo, algumas ensinam coisas legais pela dança formada através da música, é bom entretenimento.”

Todas as escolas públicas apontam a característica da música como entretenimento. No caso das particulares, as respostas são as seguintes: “Dependendo da música é bom de ouvir, dançar, cantar, é divertimento, sentimento”; “Gosto de passar o tempo ouvindo música, pois me sinto bem e me divirto.”

Em certa medida, essa concepção demonstra aplicações recorrentes da música na escola e, em um sentido mais amplo, uma reapropriação de sentidos extraescolares da música nas “práticas” musicais intraescolares, onde é utilizada para fins recreativos e de entretenimento (sem alcançar um caráter de ensino propriamente dito).

De acordo com Subtil (2003, f. 183, grifo da autora): “Gostar de música como *divertimento/distração*, ou seja, porque ela anima e serve para preencher o tempo, está no imaginário e no cotidiano dessas crianças [e adolescentes] (e da sociedade também!).” As investigações de Subtil (2003) e Hummes (2004) mostram que essa função é recorrente nos registros dos sujeitos investigados.

As possibilidades de debate a respeito da música na escola parecem mostrar-se pouco significativas, ainda mais considerando tais práticas como bastante expressivas em diversas pesquisas. A escola como espaço de democratização do conhecimento deveria integrar a música na pauta de discussões, não apenas desenvolvendo debates internos, mas procurando aproximar também a comunidade em que está inserida. Discussões de natureza microssocial são essenciais quando se entende que mudanças efetivas têm mais probabilidades de efetivarem-se quando coordenadas de “baixo para cima”.

A função de entretenimento ou diversão pode ser entendida em uma perspectiva que reconhece a música como algo utilitário, assim como acontece com a função terapêutica. Aproximando a questão para o interior da escola, vale destacar a fala de Hummes (2004, f. 85): “Podemos considerar que o fato de a música estar presente nas escolas em grande parte nas datas comemorativas é um indicativo de que ela serve tanto para exaltação quanto diversão.”

Relacionado tanto ao entretenimento quanto à terapia, foi identificado o caráter de *expressão dos sentimentos*, sendo reconhecido como uma forma mais subjetiva de expressar o gosto pela música. Nas escolas públicas, esse caráter é apresentado da seguinte maneira: “É um jeito que o cantor ou banda se expressam, para poder nos tocar”; “É uma arte de expressar nossos sentimentos através do som.” As escolas particulares apresentam concepções do mesmo estilo: “É algo que nos ajuda a nos expressar”; “Faz me sentir bem, algo que faz com que expresse meus sentimentos.”

As afirmações dos alunos de ambas as escolas mostram que a relação entre sentimento e música adquire mais de um significado: há o sentimento pessoal, através das sensações que a música pode vir a oferecer ao ouvinte (acalmar, animar); também é comentado o sentimento que determinado artista ou intérprete transmite através de sua música; e um terceiro aspecto é a possibilidade que a música proporciona ao ouvinte de expressar o que sente ao ouvi-la.

Todos os temas apresentados até o momento estão calcados em valores bastante subjetivos, sentimentais e, de certa forma, contemplativos. Assim como a música proporciona aos alunos lembranças, expressão de sentimentos, entretenimento e terapia, também tem como função a *ajuda e/ou estímulo ao aprendizado*. As afirmações na escola pública são as seguintes: “É bom, relaxante para desenvolver mais nosso aprendizado”; “É uma forma de relaxar e desenvolver a mente.” No caso das escolas particulares, as justificativas se apresentam da seguinte maneira: “Me estimula a aprender a tocar”; “Ajuda a desenvolver a mente”; “Ajuda a desenvolver os conhecimentos.”

Essa categoria de resposta leva à uma prática bastante utilizada na escola, que é a paródia para decorar conteúdos, onde são utilizadas geralmente músicas de fácil compreensão e que já integrem o cotidiano dos alunos. Cabe questionar a validade dessa atividade quando não é acompanhada de um conhecimento musical mais fundamentado, reduzindo a música a um simples recurso pedagógico.

Surtem também considerações que assinalam os *elementos básicos* e mais formais da música, entre eles a letra, ritmo e melodia. Nas escolas públicas afirmam: “Eu amo música, adoro a letra, o ritmo”; “As letras, as melodias se completam, é também uma forma de expressar o que sentimos de outra forma”; “Tem vários tipos de músicas, *hip*

hop, pop, sertanejo, vários ritmos que eu gosto de escutar, principalmente internacionais.”

Em algumas das escolas particulares afirmam o seguinte: “Gosto do ritmo, de saber as músicas atuais, de opinar”; “Gosto dos ritmos, principalmente dos cantores internacionais.” Subtil (2003, f. 182) reconhece esses aspectos como uma forma de conhecimento musical dos alunos e afirma que as respostas “retratam um reconhecimento objetivo de elementos musicais, seja em relação aos cantores, ao ritmo ou às letras. Essa evocação remete a uma prática que busca identificar, reconhecer e classificar as diversas formas e estilos musicais.”

Adotando esse aspecto como um conhecimento musical, “importa destacar que esse não é um conhecimento sistemático proposto pela escola, ou qualquer outra instituição formal, mas é proveniente das veiculações midiáticas que impõem um gosto e também um saber musical” (Subtil, 2003, f. 182). Vale ressaltar que a referência ao ritmo nos registros dos alunos tem relação não apenas com o elemento musical, mas também com os diferentes estilos que escutam.

Ainda que os alunos desenvolvam um posicionamento crítico⁷ frente à música consumida, o papel da escola é fundamental no direcionamento desses objetivos. Belloni (1991, p. 41) discute a necessidade da integração da escola com a mídia em dois níveis:

[...] enquanto objeto de estudo, fornecendo às crianças e adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto instrumento pedagógico, fornecendo aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino [...].

Somente a partir da apropriação crítica da mídia pela escola os alunos podem desenvolver novos modos de pensar e se apropriar dos produtos midiáticos, ainda mais considerando o fator de autoidentificação atribuído à música, como pode-se observar adiante.

Nas escolas públicas são feitas as seguintes afirmações: “Eu não curto qualquer música, eu curto as minhas músicas preferidas”; “Dependendo das músicas elas têm muito a ver com a gente, com nossos sentimentos.” Nas escolas particulares apresentam as seguintes concepções a esse respeito: “Relaxa, algumas letras da música têm tudo a ver comigo”; “Me identifico com algumas delas.”

⁷ A respeito do posicionamento crítico dos alunos, Subtil (2003) mostra que os alunos não são consumidores passivos, mas criticam, fazendo considerações sobre artistas, músicas e grupos musicais.

De acordo com Subtil (2003, f. 60-61):

É importante lembrar que o acesso diferenciado ao patrimônio simbólico decorrente do capital cultural vai estabelecer bases diferenciadas para o consumo de textos particulares – música funk, MPB, erudita ou pagode – e esses gostos servem como forma de auto-identificação.

Fica evidente nos registros uma crença na fruição musical individual e livre de determinantes exteriores e sociais. No entanto, a identificação e atribuição de determinados significados à música e sua consequente apropriação pelo aluno acontece na mediação entre elementos de ordem subjetivo-individual e elementos sociais.

Entende-se que “as pessoas, em grupos, em relações, de acordo com contextos históricos, culturais e pessoais, atribuem e constroem significados à música a partir de suas vivências e experiências” (Wazlawick et al., 2007, p. 110). Soma-se a esse aspecto o fato de que “são os sujeitos, como seres humanos criadores e sociais, que dotam as coisas – e neste caso, também os sons e a música – de significados, em um processo no qual a construção da realidade acontece nos níveis coletivo e individual” (Martin, 1995 apud Wazlawick et al., 2007, p. 110).

Ampliando a questão para o âmbito das políticas educacionais para arte e música, necessita-se considerar também sua construção histórica e o papel que a música vem desempenhando até então no espaço escolar. Mesmo havendo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, o sentido genérico de arte, que compõe as quatro áreas artísticas, ainda está presente, fato que pode ainda assim denotar práticas musicais escolares tanto em uma perspectiva polivalente – como previa a Lei nº 5692/71 (Brasil, 1971) – quanto na ênfase à prática das artes visuais. A questão da formação dos professores é também um ponto relevante na discussão, principalmente quando se considera a formação universitária específica em uma das quatro áreas artísticas e, portanto, a atuação de profissionais não habilitados na área de música para efetuar seu trabalho. Como afirma Penna (2008b, p. 60):

O fato parece ser que, se há falta de profissionais com formação adequada em determinada região ou localidade, os conteúdos curriculares obrigatórios seriam oferecidos na medida das possibilidades, e muitas vezes de modo até mesmo contraproducente.

Quando se trata de questões de ordem política e legislativa, deve-se atentar para o fato de

que “leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmos, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula” (Penna, 2008a, p. 156). Todavia, a autora prossegue afirmando que:

[...] tornando-se objeto de reflexão e questionamento, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de nossas práticas; sendo analisadas e reapropriadas, podem, ainda, ser utilizadas como base de propostas, reivindicações e construção de alternativas. (Penna, 2008a, p. 156).

As disposições quanto à implementação da obrigatoriedade do ensino de música são de ordem federal, porém os espaços nos quais será implantada demandam necessidades particulares, aspecto que deve ser discutido a partir de sua análise e reapropriação.

É nesse sentido que se entende a educação musical escolar a partir de seu movimento dialético e contraditório, no qual as demandas internas da escola suscitam discussões nos outros setores da sociedade, assim como essas instâncias trazem questões a serem abordadas no espaço escolar, entre elas as concepções que os alunos têm da música.

Considerações finais

Tal como afirmado anteriormente, conhecer uma realidade é o primeiro passo para transformá-la. As concepções dos alunos sobre música apresentam significados que ultrapassam as ideias expressadas, majoritariamente calcadas em aspectos subjetivos e próprios de sua consideração no senso comum. Muito mais do que somente um simples meio de subjetivação e emoção, decorrente de fatores individuais, o gostar de música compõe-se de práticas objetivas, acontecendo em espaços determinados socialmente, nos quais define-se o que é ou não passível de ser gostado.

Ao considerar a música como importante elemento de afirmação dos adolescentes e relacioná-la à escola, espaço fundamental de socialização, a possibilidade da implementação de práticas e criação musical no ambiente escolar torna-se um desafio.

Entende-se que as concepções dos alunos sobre música mostram pistas para formas de educação musical na educação básica. Uma delas diz respeito ao trabalho formal em sala de aula, empregando a música com conteúdos próprios e sistematizados, objetivo maior de toda e qualquer proposta de música na escola. Outro modo seria a prática musical como fator de socialização, es-

tímulo ao estudo e enriquecimento cultural nos espaços além da sala de aula. Justamente pelas propriedades intrínsecas à música na sociedade, o aluno parece interessar-se de maneira diferente do conteúdo comumente presente na sala de aula.⁸

Vale ressaltar, porém, que os modos apontados são propostos no sentido de discutir maneiras de ultrapassar o conceito recorrente na escola, da música como prática aleatória, evasão, pretexto, estratégia ou auxílio a outras disciplinas e atividades, ignorando sua característica de prática e criação humana e o potencial de produção de conhecimento e superação de atividades escolares fragmentadas que propicia, ainda mais considerando que se configura como elemento essencial no cotidiano dos alunos.

Com a aprovação da Lei nº 11.769/08 (Brasil, 2008) o momento atual é realmente o de pensar em maneiras de implementar a música na escola.⁹ Por outro lado, é importante considerar que a concretização da obrigatoriedade dessa prática nas escolas de educação básica não irá lidar apenas com os sujeitos ou com a música e seus conteúdos, mas também com conceitos sobre a educação musical escolar historicamente mediada por injunções da sociedade mais ampla, da mídia, do consumo e das políticas educacionais.

É a partir desses determinantes que as concepções expressas dos alunos tornam-se relevantes, visto que são os principais sujeitos nas práticas musicais a serem desenvolvidas no interior da escola. Desse modo, torna-se possível aproximá-las de suas realidades, ao mesmo tempo considerando-as como essenciais e objetivando discuti-las e ampliá-las, promovendo experiências estéticas concretas e humanizadoras, as quais possam levar à objetivação, ao reconhecimento dos alunos como parte do processo de criação artístico-musical. Afinal, no materialismo histórico e dialético a arte em geral, e a música em particular, tem a função de ampliar os sentidos sociais e humanos para elevar ao máximo a potencialidade sensível dos homens (Subtil, 2009).

⁸ Como afirma um dos alunos: “É legal, é diferente da escola, não enjoa.”

⁹ Esse importante aspecto está, inclusive, sendo discutido através de um conselho consultivo que tem como objetivo orientar uma publicação normativa do Ministério da Educação para a regulamentação da música na escola. Essas informações podem ser vistas através do *website* <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>>.

Referências

- ARROYO, M. Música na Floresta do Lobo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 17-28, set. 2005.
- BABBIE, E. Métodos de pesquisas de survey. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- BELLONI, M. L. Educação para a mídia: missão urgente da escola. *Comunicação & Sociedade*, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 17, p. 36-46, ago. 1991.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 2. ed. Campinas: Papius, 1997.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 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: 30 jan. 2010.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 11.274, de 6 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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 30 jan. 2010.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *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: 30 jan. 2010.
- CASTRO, L. R. de. (Org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998.
- CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-144.
- ECO, H. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 71-90.
- FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 1, p. 144-157, jan./jun. 2007.
- HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.
- HOBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- 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 Educação Musical)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.
- MERRIAM, A. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. In: _____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008a. p. 138-157.
- _____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da Abem*, n. 19. p. 57-64, mar. 2008b.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ROSSI, D. Atividades musicais extracurriculares e aulas de Artes nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação)—Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- SEBBEN, E. E. *Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do ensino fundamental: as contradições entre o legal e o real*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- SUBTIL, M. J. A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série de ensino fundamental. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- _____. *Música midiática e o gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.
- _____. Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, 2009.
- WAZLAWICK, P. et al. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.

Recebido em 31/01/2010

Aprovado em 09/03/2010

Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos*

Relations among musical practice, auditory processing and music audience-listening of five-year-old children

Júlia Escalda Mendonça

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
juescalda@yahoo.com.br

Stela Maris Aguiar Lemos

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
smarislemos@medicina.ufmg.br

Resumo. O presente estudo buscou comparar o desempenho de crianças de cinco anos com e sem prática musical em tarefas de processamento auditivo e de apreciação musical. Como referenciais teóricos foram adotados estudos interdisciplinares das áreas da educação musical e fonoaudiologia. Os procedimentos metodológicos envolveram aplicação de questionário a fim de selecionar e caracterizar a amostra e a avaliação por meio de testes de processamento auditivo e tarefa de apreciação musical. Foram avaliadas 56 crianças sem alterações de fala, linguagem ou audição. Elas foram distribuídas em dois grupos (grupo de estudo e grupo-controle). Os resultados demonstraram que a prática musical exerce influência positiva sobre habilidades auditivas avaliadas nos testes de memória sequencial verbal e não-verbal com quatro estímulos sonoros e na tarefa de apreciação musical, com significância estatística.

Palavras-chave: educação musical, apreciação musical, processamento auditivo

Abstract. This study was designed to compare the performance of of five-year-old children with and without musical practice in auditory processing and audience-listening tasks. The theoretical background was composed by interdisciplinary studies in the fields of Music Education and Speech and Language Therapy. The methodological procedures involved the application of a questionnaire in order to select and describe the sample and the assessment of the participants by Auditory Processing and Audience-listening tasks. 56 children without any speech, language or hearing disorders participated in the study. They were divided into two groups (study group and control group). The results showed that musical practice has a positive influence with statistical significance on the assessed auditory skills: Sequential Memory Test for verbal and non-verbal sounds with four sound stimuli and in the Audience-listening task.

Keywords: music education, audience-listening, auditory processing

* As autoras gostariam de agradecer à Profa Dra Maria Cecília Cavaliéri França, pela orientação dada ao trabalho, à Profa Dra Liliene Desgualdo Pereira e à Profa Dra Patrícia Furst Santiago, pelas valiosas contribuições, a Frederico Dias da Rocha Coutinho, pela colaboração na análise estatística e também à coordenação, alunos, pais e professores das escolas que participaram do estudo. Essa pesquisa foi realizada com o apoio financeiro da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Introdução

O ouvir tem diversas funções no desenvolvimento humano. O ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical (França; Swanwick, 2002). O aprendizado e o desenvolvimento musical dependem das experiências acústicas vivenciadas, incluindo a discriminação de sons, a habilidade para perceber temas musicais, a sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e a habilidade para produzir e/ou reproduzir música (Gardner, 1994).

Além da sua importância para o desenvolvimento musical, a audição permite que o indivíduo adquira conhecimentos sobre o mundo físico à sua volta, incluindo a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. A audição tem início na detecção do som, vibração que chega mecanicamente à cóclea e é transduzida em potenciais que são enviados até o córtex cerebral e culminam no reconhecimento de padrões complexos (Pereira, 2005), tais como música e linguagem. Ouvir, falar, ler e escrever são habilidades intrinsecamente associadas.

Processamento auditivo

A fim de que o som torne-se informação funcionalmente útil, o ouvinte faz construções sobre as informações que recebe via audição (Katz; Wilde, 1999). Tal processo é chamado processamento auditivo e relaciona-se à série de operações mentais realizadas na análise e interpretação das informações auditivas. O processamento auditivo está relacionado às habilidades de decodificação, organização e codificação do som e depende da capacidade biológica, da integridade orgânica e da experiência acústica do ouvinte (Pereira; Navas; Santos, 2002).

Algumas das habilidades envolvidas no processamento auditivo são: *detecção do som*: capacidade de identificar a presença ou ausência de som; *atenção seletiva*: habilidade de selecionar o estímulo sonoro sobre outro estímulo sensorial; *atenção dividida*: habilidade de partilhar atenção entre dois estímulos; *figura-fundo*: habilidade de se selecionar um estímulo auditivo na presença de ruído de fundo; *fechamento auditivo*: habilidade de identificar sons da fala acusticamente incompletos; *localização sonora*: habilidade de identificação do local de origem do som; *discriminação auditiva*: habilidade de perceber as diferenças e semelhanças entre sons verbais (habilidades de resolução temporal, de frequência, intensidade e duração); *resolução temporal*: habilidade de identificar quantos sons estão ocorrendo sucessivamente conside-

rando o intervalo de silêncio entre eles; *resolução de frequência, intensidade, duração*: habilidade de identificar variação de frequência, intensidade e duração; *reconhecimento de fala*: habilidade de se identificar sons de fala no silêncio; *identificação*: habilidade de memorizar padrões de frequência e duração de um ou mais sons; *síntese sonora*: habilidade de identificar sons de fala de forma distorcida, porém complementar; *ordenação temporal*: capacidade de identificação da ordem em que os eventos sonoros ocorreram; *compreensão*: habilidade de interpretação de eventos sonoros integrados a outras formas sensoriais. Implica o estabelecimento de significados para a informação auditiva e envolve os processos de memória, análise e síntese auditiva e fechamento (Pereira, 2004).

Música e audição

O desenvolvimento das habilidades auditivas ocorre em etapas semelhantes e sucessivas para a maioria dos indivíduos e depende tanto do aspecto biológico, relacionado à constituição anatômica, como também do aspecto maturacional, relacionado à experiência acústica de cada um (Pereira, 2005).

Em estudos realizados com adultos, Gil et al. (2000) e Ishii, Arashiro e Pereira (2006) demonstraram que a prática musical favorece habilidades auditivas de atenção e discriminação de frequências, intensidade e duração. Soncini e Costa (2006) verificaram que a prática musical melhora a habilidade de reconhecimento de fala, quando esta ocorre diante de ruído.

Já em estudos realizados com crianças, os resultados encontrados na literatura são divergentes. Borges e Schochat (2005) não observaram diferenças estatisticamente significantes em tarefas de discriminação e ordenação de duração entre crianças participantes de aulas de flauta. Entretanto, Cioqueta (2006) verificou desempenho superior com significância estatística de crianças participantes de aulas de música (método Suzuki) em tarefas de ordenação de frequências.

Existem na literatura estudos que buscam verificar a existência de relações entre prática musical e habilidades de processamento auditivo. Entretanto, são poucos aqueles que estudam crianças em fase de desenvolvimento. Restam ainda diversas questões acerca de tais relações a serem investigadas. O presente estudo buscou investigar a seguinte questão de pesquisa: *A atividade musical sistemática, por meio da participação em aulas de musicalização, é um fator que exerce influência*

sobre habilidades auditivas de crianças de cinco anos? Considerando tal pergunta, o objetivo do presente estudo foi comparar os resultados de tarefas de processamento auditivo e de uma tarefa de apreciação musical entre grupos de crianças de cinco anos com e sem prática musical.

Procedimentos metodológicos

O estudo caracteriza-se como de delineamento descritivo-comparativo. As pesquisas descritivas têm por objetivo a descrição e o estabelecimento de relações entre variáveis de determinada população (Gil, 1991). A amostra foi selecionada por método não-probabilístico por tipicidade, no qual os elementos são escolhidos intencionalmente pelo pesquisador, de acordo com as necessidades de seu estudo (Laville; Dionne, 1999).

Cenário de estudo

A pesquisa foi realizada na cidade de Belo Horizonte, em duas escolas de música especializadas e cinco escolas regulares sem aulas de música em seu currículo.

Foram selecionadas duas escolas de música especializadas com longa história na área. Em ambas as escolas, crianças na faixa etária de cinco anos participavam de aulas de musicalização em grupos de cinco a sete alunos. Em uma das escolas de música os alunos participam também de aulas de instrumentos.

As escolas regulares foram selecionadas por não possuírem aulas de musicalização em seu currículo. Optou-se por escolas regulares de pequeno porte que oferecessem aulas para grupos reduzidos de alunos tal como as escolas de música, a fim de garantir a similaridade dos cenários de estudo. As turmas das escolas regulares possuíam entre sete e doze alunos.

Seleção e caracterização da amostra

Na primeira etapa do estudo, foram enviados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e um questionário aos pais que tiveram o interesse de que seus filhos participassem do estudo. Todas as crianças cujos pais assinaram o TCLE foram avaliadas. Foram realizadas 71 avaliações, das quais 56 foram selecionadas para análise. A aplicação do questionário objetivou selecionar aqueles que preenchessem os critérios de inclusão estabelecidos e delinear o perfil da amostra. As perdas ocorridas deveram-se a alterações de fala, alterações auditivas ou à saída da criança da escola

participante. As 56 crianças selecionadas compuseram a amostra do estudo e foram distribuídas nos seguintes grupos:

- Grupo de estudo: 30 crianças de cinco anos, sem alterações auditivas, de fala ou linguagem, matriculadas em uma das escolas de música participantes do estudo.
- Grupo-controle: 26 crianças de cinco anos, sem alterações auditivas, de fala ou linguagem, matriculadas nas escolas regulares participantes, que não frequentam aulas de música formal.

Procedimentos de avaliação

Na segunda etapa, foram avaliadas as habilidades de processamento auditivo e de apreciação musical das crianças. A avaliação do processamento auditivo (Corona et al., 2005; Pereira, 1993, 1997) foi composta por quatro testes:

Processamento auditivo

1. Pesquisa do reflexo cócleo-palpebral (RCP) por meio de sons instrumentais (Azevedo; Vilanova; Vieira, 1995): o RCP é a reação de piscar de olhos ao se ouvir um som intenso. Foi avaliado por meio da percussão do agogô próximo ao pavilhão auricular da criança. A presença do RCP foi um dos critérios de inclusão dos sujeitos, já que é considerado um indicador de perdas auditivas de grau moderado (Rabinovich, 2005);
2. Teste de localização sonora em cinco direções (LS): o estímulo sonoro do sino foi apresentado a cada participante em cinco direções diferentes, à direita, à esquerda, à frente, atrás e acima da cabeça da criança. A cada apresentação do estímulo as crianças, de olhos vendados, foram solicitadas a apontar para a direção na qual ouviram o som.
3. Teste de memória sequencial verbal (MSV): foram apresentadas três sequências de três sílabas (/pa/, /ta/, /ka/) e três sequências de quatro sílabas diferentes (/pa/, /ta/, /ka/, /fa/). Após cada sequência, as crianças foram solicitadas a repetir oralmente as sílabas na mesma ordem em que foram apresentadas.
4. Teste de memória sequencial para sons não-verbais (MSNV): foram apresentadas três sequências de três instrumentos (coco,

sino e guizo) e três sequências de quatro instrumentos (coco, sino, guizo e agogô) em ordens variadas. Durante a apresentação dos estímulos, as crianças permaneceram de olhos vendados e ao fim da apresentação de cada sequência foram solicitadas a apontar para os instrumentos na ordem em que foram tocados.

A análise dos testes de processamento auditivo foi realizada segundo os critérios de referência da literatura (Corona et al., 2005; Pereira, 1993, 1997).

Tarefa de apreciação musical

A tarefa de apreciação musical foi elaborada pelas pesquisadoras com o objetivo de observar a interface de uma atividade de audição com uma atividade cognitivo-musical. A música selecionada para a realização da tarefa foi *O meu carango* (Ly, 2007), que possui elementos verbais e onomatopaicos que ocorrem em sequência. A estrutura da música possibilitou a comparação dos resultados dos testes de processamento auditivo com os resultados da tarefa de apreciação musical. Foram realizadas quatro audições da música seguidas de questões direcionadas, que foram apresentadas às crianças após cada audição, conforme o descrito por França Silva (1998):

- 1ª audição: Diga-me tudo o que você percebeu nessa música.
- 2ª audição: O que a música nos conta e o que acontece?
- 3ª audição: Que sons de carro aparecem nesta música?
- 4ª audição: Em que ordem os sons de carro acontecem?

As respostas foram gravadas e transcritas. Para fins de análise, foram consideradas as respostas da última audição cujas respostas são relativas à ordenação dos sons onomatopaicos em sequência. A análise da tarefa de apreciação musical foi realizada buscando similaridade com os parâmetros de análise dos testes de MSV e MSNV, podendo variar entre nenhum e quatro acertos.

Análise de dados

A análise dos dados da segunda etapa do estudo foi realizada por meio do teste não-paramétrico Mann-Whitney a fim de comparar o desempenho de cada grupo. Por meio do questionário foi possível identificar variáveis que também poderiam exercer influência sobre os resultados obtidos nos testes de processamento auditivo e na tarefa de apreciação musical. Tais variáveis foram então incluídas em modelos de regressão logística binária a fim de verificar possíveis relações causais entre as variáveis.

As variáveis explicativas incluídas na análise de regressão foram: *grupo* (estudo ou controle); *idade que a criança foi matriculada na escola* (entre 0 e 12 meses, entre 13 e 24 meses, acima de 24 meses); *hábito de ouvir música clássica* (sim ou não); *grau de escolaridade materna* (médio, superior incompleto, superior completo, pós-graduação) e *sexo* (masculino ou feminino).

As variáveis dependentes incluídas na análise de regressão foram os resultados dos testes de processamento auditivo e da tarefa de apreciação musical. Para os testes de processamento auditivo considerou-se *desempenho ruim*: escores entre 0 e 1 e *desempenho ótimo*: escores entre 2 e 3. Para a tarefa de apreciação musical considerou-se *desempenho ruim*: escores entre 0 e 2 e *desempenho ótimo*: escores entre 3 e 4.

Os dados foram processados e analisados utilizando-se o pacote estatístico SPSS 13.0. Foram considerados como associações estatisticamente significantes os resultados que apresentaram um nível de significância de 95% (p -valor $\leq 0,05$).

Resultados e discussão

Caracterização da amostra

Buscou-se caracterizar a amostra do estudo com base nas características que podem exercer influência sobre o desenvolvimento infantil. Os dados coletados por meio do questionário elaborado para o estudo estão apresentados na Tabela 1 comparativamente entre grupo-controle e grupo de estudo.

Tabela 1. Apresentação de frequência dos resultados observados com base nas respostas dadas às perguntas selecionadas do questionário comparativamente entre grupo de estudo e grupo-controle.

Questões	Grupo-controle		Grupo de estudo	
	n	%	n	%
Sexo				
Masculino	13	50,0	20	66,7
Feminino	13	50,0	10	33,3
Escolaridade da mãe				
Ensino médio	8	30,8	1	3,3
Superior incompleto	3	11,5	1	3,3
Superior completo	13	50,0	23	73,3
Pós-graduação	2	7,7	6	20,0
Idade em que a criança foi matriculada na escola				
Não declarado	2	7,7	1	3,3
Entre 0 e 12 meses	16	61,5	9	30,0
Entre 13 a 24 meses	6	23,1	15	50,0
Após 25 meses	2	7,7	4	16,7
Hábito em ouvir música clássica				
Sim	7	26,9	20	66,7
Não	19	73,1	10	33,3

Observou-se que a amostra está distribuída uniformemente em relação ao sexo. Como se trata de amostra selecionada por meio de método não-probabilístico por tipicidade (Laville; Dionne, 1999) essas são características específicas dos grupos estudados, com as quais não é possível fazer comparações com amostras populacionais.

Observou-se que as mães do grupo de estudo possuem escolaridade superior às mães dos sujeitos do grupo-controle. Tal resultado merece destaque, uma vez que a literatura aponta essa variável como um fator de proteção para o desenvolvimento global da criança (Sapienza; Pedromônico, 2005).

Em relação à idade em que as crianças foram matriculadas na escola, verificou-se que as crianças do grupo-controle foram matriculadas mais cedo na escola, com idades entre 3 e 12 meses, em sua maioria (61,5%). Já a metade das crianças do

grupo de estudo foi matriculada na escola regular com idades entre 13 e 24 meses. Segundo Becker (2008), a tendência no Brasil é que as crianças sejam matriculadas cada vez mais cedo na escola, ainda antes de completarem um ano de idade, nos níveis iniciais da educação infantil, como consequência das exigências das ocupações profissionais das mães de todos os estratos sociais e também dos ganhos da educação coletiva.

Apesar de muitas crianças não participarem de atividades formais de *performance* musical, a grande maioria delas escuta música regularmente (Boal-Palheiros; Hargreaves, 2001). As questões relativas à audição de música em contextos formais e informais foram pesquisadas a fim de verificar a exposição à música dos sujeitos de forma geral e seus fatores condicionantes.

Ao analisar os locais onde as crianças escutam música e o tipo de música que têm o hábito de ouvir, verificou-se uma ampla variedade de respostas com referências a ouvir música em casa, no carro, na igreja e na escola. Observou-se também variedade de respostas em relação ao gênero musical que as crianças ouvem, com referências ao ouvir música dos gêneros sertanejo, clássico, *pop*, *rock* e infantil.

A maior diferença observada entre os dois grupos foi em relação ao hábito de ouvir música clássica. Crianças do grupo de estudo ouvem música clássica em maior frequência (66,7%) que crianças do grupo-controle (26,9%). Tais achados foram considerados esperados, já que as respostas sobre o hábito de ouvir música clássica estão relacionadas diretamente às características dos dois grupos, e demonstram o contraste de crianças com e sem prática musical formal.

Processamento auditivo e apreciação musical

A Tabela 2 apresenta as medidas de tendência central e de dispersão observadas nos resultados obtidos pelos sujeitos do grupo-controle e do grupo de estudo nos testes de processamento auditivo e na tarefa de apreciação musical, e a análise por meio do teste não-paramétrico Mann-Whitney.

Tabela 2. Medidas estatísticas descritivas calculadas com base nos resultados observados para o grupo-controle e o grupo de estudo obtidos nos testes de processamento auditivo e na tarefa de apreciação musical e p-valor calculado na comparação entre grupos.

Teste / Tarefa	Grupo-controle			Grupo de estudo			Teste Mann-Whitney	
	Média de acertos	Desvio-padrão	Moda	Média de acertos	Desvio-padrão	Moda	p-valor	Sig.
MSNV 3 instrumentos	2,34	0,48	2,00	2,63	0,49	3,00	0,066	NS
MSNV 4 instrumentos	0,92	0,74	1,00	2,06	0,90	3,00	0,000*	p ≤ 0,05
MSV 3 sílabas	2,84	0,36	3,00	2,93	0,25	3,00	0,297	NS
MSV 4 sílabas	2,19	0,84	3,00	2,66	0,54	3,00	0,022*	p ≤ 0,05
LS 5 direções	4,53	0,51	5,00	4,40	0,49	4,00	0,675	NS
Apreciação musical	1,07	1,27	0,00	2,36	1,24	3,00	0,000*	p ≤ 0,05

MSNV – Teste de memória sequencial não-verbal

MSV – Teste de memória sequencial verbal

LS – Teste de localização sonora em cinco direções

Sig. – Significância estatística

* p ≤ 0,05 – Resultado estatisticamente significativo

Verificou-se que o desempenho dos dois grupos foi o esperado para os testes de Localização Sonora, MSV e MSNV com três instrumentos, como o descrito por Pereira (1997) para crianças de cinco anos. Apesar de não ter sido observada diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos dois grupos, os sujeitos do grupo de estudo obtiveram maior número de acertos nesses dois testes. Tais resultados corroboram o estudo de Amatucci e Lupion (2001), no qual se verificou que crianças com prática musical apresentaram habilidades auditivas de memória para sons em sequência com respostas mais organizadas em relação às crianças sem prática musical.

Nos testes de MSNV e MSV com quatro estímulos sonoros observou-se diferença estatisticamente significativa entre o desempenho do grupo de estudo e o do grupo-controle.

Gil et al. (2000) e Ishii, Arashiro e Pereira (2006) verificaram que sujeitos com prática musical obtiveram desempenhos estatisticamente superiores em tarefas de ordenação temporal envolvendo o reconhecimento de padrões de frequência quando comparados a sujeitos sem prática musical. É importante ressaltar, que somente a partir dos seis anos espera-se que, crianças acertem duas sequências de quatro sons na tarefa de MSNV.

Os resultados obtidos com base nos dados coletados na tarefa de apreciação musical demonstraram que a média de acertos dos sujeitos do grupo-controle foi de 1,07, sendo que a maior parte dos sujeitos desse grupo (42,3%) não obteve nenhum acerto. Já no grupo de estudo, a média de acertos foi de 2,36 e a maior frequência de respostas corretas foi de três acertos (30%). Portanto, observou-se diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos sujeitos na tarefa de apreciação musical (p-valor = 0,000) com desempenho superior do grupo de estudo.

Observou-se diferença estatisticamente significativa entre os grupos nos testes de MSNV (4 instrumentos), MSV (4 sílabas) e na tarefa de apreciação musical. A associação entre os resultados nesses testes, a participação em aulas de música e as demais variáveis explicativas foi testada por meio do modelo de regressão logística apresentado na Tabela 3.

Tabela 3. Apresentação dos resultados da regressão

logística binária múltipla para a associação dos testes de processamento auditivo e tarefa de apreciação musical com as variáveis explicativas.

		B	E. P.	Sig.	95% I. C. para O. R.		
					Lower	O. R.	Upper
MSNV 4 instrumentos	Grupo	2,23	0,81	0,006*	1,88	9,31	46,12
	(Controle – referência)						
	Idade em que foi matriculada na escola	0,56	0,49	0,250	0,67	1,75	4,59
	Hábito de ouvir música clássica	0,10	0,79	0,893	0,23	1,11	5,31
	Grau de escolaridade materna	0,04	0,44	0,925	0,43	1,04	2,50
Sexo	-1,10	0,80	0,170	0,06	0,33	1,60	
MSV 4 sílabas	Grupo	1,48	1,29	0,254	0,34	4,396	56,08
	(Controle – referência)						
	Idade em que foi matriculada na escola	0,13	0,85	0,875	0,21	1,145	6,13
	Hábito de ouvir música clássica	1,06	1,31	0,421	0,21	2,891	38,35
	Grau de escolaridade materna	-0,14	0,52	0,786	0,31	0,868	2,40
Sexo	-0,54	1,09	0,619	0,06	0,580	4,96	
Apreciação mu- sical	Grupo	2,10	0,88	0,018*	1,435	8,179	46,60
	(Controle – referência)						
	Idade em que foi matriculada na escola	0,50	0,33	0,136	0,853	1,658	3,22
	Hábito de ouvir música clássica	0,41	0,79	0,597	0,323	1,519	7,15
	Grau de escolaridade materna	-0,36	0,47	0,446	0,272	0,694	1,77
Sexo	-0,47	0,763	0,534	0,140	0,622	2,77	

E. P. – Erro-padrão

Sig. – Significância estatística

I. C. – Intervalo de confiança

O. R. – Odds ratio (razões de chance)

* $p \leq 0,05$ – Resultado estatisticamente significativo

A análise de regressão logística demonstrou que a diferença encontrada entre os dois grupos no teste de MSNV com quatro instrumentos e na tarefa de apreciação musical associou-se com significância estatística somente à participação dos sujeitos em aula de música. Verificou-se que em ambos os grupos o desempenho dos sujeitos foi inferior na tarefa de apreciação musical em comparação aos dados obtidos nos testes de MSV e MSNV com quatro estímulos sonoros. Atribui-se esse resultado a uma maior dificuldade na realização da tarefa de apreciação musical, que envolve uma série de outros elementos como melodia, sequência de acontecimentos, além dos estímulos onomatopaicos, que são solicitados a serem evocados.

Na tarefa de apreciação musical, a semântica foi utilizada como estratégia mnemônica para que as crianças atingissem seu objetivo. As questões direcionadoras apresentadas às crianças logo após as audições da música conduziram à compreensão da tarefa por meio de seu significado semântico.

A primeira questão apresentada, “Diga-me tudo o que você percebeu nessa música”, permitiu a compreensão do contexto da música pelas crianças. A segunda questão, “O que a música nos conta e o que acontece?”, exigiu que os sujeitos realizassem uma síntese verbal da canção e forneceu o significado norteador da mesma. A terceira questão, “Que sons de carro aparecem nesta música?”, permitiu a evocação dos sons onomatopaicos alvo da quarta audição. A quarta e última pergunta, “Em que ordem os sons de carro acontecem?”, demandou que as crianças evocassem e ordenassem os sons que ouviram.

A tarefa de apreciação musical permitiu que os sujeitos atribuíssem significado à canção, alcançando sua compreensão. Apesar das respostas sobre o hábito de ouvir música tenham sido positivas, a escuta trabalhada em aulas de música é um tipo de audição ativa, diferente da audição passiva que acontece cotidianamente. Esse pode ter sido um elemento facilitador na realização da tarefa de

apreciação musical e explicar a diferença observada entre grupos.

Considerações finais

No presente estudo foram estudadas as habilidades auditivas de ordenação temporal, localização sonora e apreciação musical. A ordenação temporal de instrumentos é uma das capacidades mais básicas do sistema auditivo, e também uma de suas funções mais importantes, pois é por meio dela que o ouvinte faz as discriminações necessárias para a interpretação da fala (Pereira; Cavadas, 2003). A memória auditiva é a responsável pela aquisição, armazenamento e arquivamento das informações também está envolvida no processamento das informações acústicas e relaciona-se intimamente ao processo de aprendizagem (Pereira, 2004).

A apreciação musical é um dos meios pelo qual a música pode ser abordada e uma das principais formas de envolvimento com ela (França Silva, 1998), e envolve também outros domínios cognitivos, tais como manifestações orais, linguísticas, motoras, como o desenhar e o dançar (Swanwick; França, 1999). Ouvir música é um hábito comum entre crianças e adultos de todas as faixas etárias. Entretanto, o envolvimento com a atividade musical formal foi o que determinou diferenças entre a forma como a música é percebida por crianças, como foi observado na tarefa de apreciação musical deste estudo. Tais achados reafirmam o valor do “ouvir música” como apreciação musical. A apreciação

musical deve ser considerada por educadores como uma tarefa ativa de audição que envolve diversos processos cognitivos, como percepção, atenção, reconhecimento, compreensão, culminando em aprendizado.

A prática musical pode ser apontada como uma das formas de se melhorar aspectos da audição e do processamento auditivo, e pode ser considerada como um fator de proteção em relação a distúrbios de desenvolvimento, em especial àqueles relacionados ao desenvolvimento de fala e linguagem.

Na perspectiva atual de inclusão da educação musical no currículo escolar regular, refletir sobre questões de educação e saúde é de fundamental importância. A formação e a atuação dos profissionais que atuam com o ensino de música na educação infantil devem ser pensadas tendo em vista seu papel no desenvolvimento musical, cognitivo, auditivo e linguístico das crianças. A prática musical possui por si só grande valor cultural e artístico, mas, além disso, oferece suporte para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, o que agrega ainda mais valor ao seu aprendizado.

O tema merece ser investigado em pesquisas futuras, especialmente em crianças em faixas etárias e contextos sociais diferentes, a fim de identificar o efeito da prática musical em fases distintas do desenvolvimento infantil e também em populações menos homogêneas.

Referências

- AMATUCCI, M. A. F. C.; LUPION, S. A. Das habilidades auditivas de localização, memória e figura-fundo em crianças integrantes do coral da Unicastedo. *Fono Atual*, v. 5, n. 18, p. 13-17, out./dez. 2001.
- AZEVEDO, M. F. de; VILANOVA, L. C. P.; VIEIRA, R. M. *Desenvolvimento auditivo de crianças normais e de alto risco*. São Paulo: Plexus, 1995.
- BECKER, F. da R. Educação infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiamento. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 47, p. 141-155, 2008.
- BOAL-PALHEIROS, G. M.; HARGREAVES, D. J. Listening to music at home and at school. *B. J. Music Ed*, v. 18 n. 2, p. 103-118, 2001.
- BORGES, C. F.; SCHOCHAT, E. Processamento temporal auditivo em crianças que estudam música. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 10, n. 4, p. 226-31, 2005.
- CIOQUETA, E. P. *Efeito da prática musical no processamento auditivo em escolares de sete a 14 anos de idade*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- CORONA, A. P. et al. Memória sequencial verbal de três e quatro sílabas em escolares. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 17, n. 1, p. 27-36, 2005.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- FRANÇA SILVA, M. C. C. *Composing, performance and audience listening as symmetrical indicators of music understanding*. Tese (Doutorado em Educação Musical PhD)—University of London Institute of Education, London, 1998.
- GARDNER, H.; COSTA, S. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: 1994.

- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIL, D. et al. Efeito do treinamento auditivo para percepção musical nos testes de padrão de frequência e duração, *Acta AWHO*, v. 19, n. 2, p. 64-67, 2000.
- ISHII, C.; ARASHIRO, P. M.; PEREIRA, L. D. Ordenação e resolução temporal em cantores profissionais e amadores afinados e desafinados. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 18, n. 3, p. 285-292, 2006.
- KATZ, J.; WILDE, L. Desordens do processamento auditivo. In: KATZ, J. *Tratado de audiologia clínica*. 4. ed. São Paulo: Manole, 1999. p. 486-498.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LY, A. O meu carango. In: LY, A. *Desenrolando a língua*. Belo Horizonte: Sonhos e Sons, 2007. 1 CD. Faixa 11.
- PEREIRA, L. D. Processamento auditivo. *Temas de Desenvolvimento*, v. 2, n. 11, p. 7-14, 1993.
- _____. Processamento auditivo: abordagem passo a passo. In: PEREIRA, L. D.; SCHOCHAT, E. *Processamento auditivo central: manual de avaliação*. São Paulo: Lovise, 1997. p. 49-60.
- _____. Sistema auditivo e desenvolvimento das habilidades auditivas. In: FERREIRA, L. P.; BEFI, D.; LIMONGI, S. C. O. *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo Roca, 2004. p. 547-552.
- _____. Avaliação do processamento auditivo central. In: LOPES FILHO, O. *Tratado de fonoaudiologia*. 2. ed. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005. p. 111-115.
- PEREIRA, L. D.; CAVADAS, M. Processamento auditivo central. In: FROTA, S. *Fundamentos em fonoaudiologia: audiologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 141-155.
- PEREIRA, L. D.; NAVAS, A. L.G.; P; SANTOS, M. T. M dos. Processamento auditivo: uma abordagem de associação entre a audição e a linguagem. In: NAVAS, A. L. G. P; SANTOS, M. T. M. dos. *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manole, 2002. p. 75-95.
- RABINOVICH, K. Avaliação da audição na criança. In: FILHO, O. L. *Tratado de fonoaudiologia*. 2. ed. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005. p. 259-274.
- SAPIENZA, G; PEDROMONICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, p. 209-216, maio/ago. 2005.
- SONCINI, F.; COSTA, M; J. Efeito da prática musical no reconhecimento da fala no silêncio e no ruído. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 18, n. 2, p. 161-170, 2006.
- SWANWICK, K.; FRANÇA, C. C. Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, v. 16, n. 1, p. 5-19, 1999.

Recebido em 08/02/2010

Aprovado em 14/03/2010

A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade

The evangelical music in the present time: some reflections on the relation between religion, media and society

Eliane Hilario da Silva Martinoff

Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)
elmartinoff@uscs.edu.br

Resumo. O presente artigo aborda o papel da música no culto evangélico, as modificações sofridas especialmente a partir da década de 1970 e a influência da mídia sobre alguns aspectos da música evangélica na atualidade, notadamente a partir da década de 1980, com a compra de Rede Record pela Igreja Universal do Reino de Deus e a fundação da Igreja Renascer em Cristo em 1986, que teve como característica, desde o seu início, uma atitude marcante na utilização dos meios de comunicação de massa, principalmente do rádio e da televisão, e na organização de eventos realizados em ginásios esportivos e os chamados shows gospel, nos quais se apresentavam diversas bandas. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica quanto ao conceito de música gospel e as relações entre o discurso teológico e o comportamento musical nas diversas camadas sociais. Concluiu-se que a estreita relação entre música, mídia e religiosidade afeta o comportamento cultural e social desse segmento do cristianismo.

Palavras-chave: música evangélica, música e marketing, estilo gospel

Abstract. This article discusses the role of music in Evangelical worship, the suffered modifications, especially from the 1970s and the media's influence on some aspects of gospel music today, notably from the 1980s, with the purchase of network Record by the Universal Church of the Kingdom of God and the foundation of To Be Born Again in Christ Church in 1986, characterized, since its inception, by a landmark in the use of mass media, mainly radio and television and in the organization of mega-events held in gymnasiums and the so-called gospel shows, in which if they presented diverse bands. A bibliographic search was made on the concept of gospel music and relations between theological discourse and musical behaviour in the various social layers. It was concluded that the close relationship between music, media and religiosity affects the worship and social behavior of that segment of Christianity.

Keywords: Church music, music and marketing, gospel style

Introdução

Temos observado que os cientistas sociais têm dado, atualmente, grande importância ao estudo das religiões. Dentre as estudadas, nota-se particular interesse pelo protestantismo, que é a interpretação do cristianismo pelos protestantes, que creem ser a fé o único meio de salvação e que o critério da verdade está só na Escritura; os pro-

testantes não admitem a existência do purgatório, restringem os sacramentos ao batismo e à eucaristia, rejeitam o culto das imagens, dos santos e da Virgem e todas as formas externas ou materiais de devoção. Tal interesse deve-se principalmente ao grande crescimento numérico de seus integrantes na América Latina e pelo impacto transformador que a conversão religiosa pode gerar no comportamento

pessoal, e que se revela no plano social. Chama, também, atenção a maior presença dos evangélicos na vida pública e sua atuação em obras de cunho social junto às periferias das grandes cidades.

O resultado do censo demográfico divulgado em 2002 revelou que, no quesito religião, mais de 15% dos brasileiros – 26 milhões de pessoas – são protestantes. É um percentual cinco vezes maior do que aquele de 1940 e o dobro do ocorrido em 1980.

O protestantismo constitui-se numa das três principais divisões do cristianismo, ao lado do catolicismo romano e da Igreja ortodoxa, e tem uma história de pouco mais de quatro séculos. Surgiu no século XVI, com os reformadores Martinho Lutero na Alemanha, Útrico Zuínglio na Suíça de língua alemã e João Calvino em Genebra; segundo Boisset (1971) foi nessa época que surgiu a expressão “protestante”.

Atualmente pode-se distinguir entre as igrejas protestantes as chamadas tradicionais ou históricas, as pentecostais, estas fruto do movimento avivalista ocorrido no século XIX na Inglaterra e nos Estados Unidos, além das neopentecostais, que surgiram no início da década de 1930.¹

Segundo as sociólogas Ivani Vasconcelos de Camargo e Jôse Rocha Fogaça (1997), pode-se observar que há no protestantismo duas correntes compostas por fiéis de diferentes camadas sociais: a primeira corrente é a do pentecostalismo – crença religiosa baseada em atributos espirituais referidos no Novo Testamento, como, por exemplo, falar línguas desconhecidas – e que se expande principalmente entre negros e pardos, nas camadas de baixa renda, e com menor escolaridade. O segundo grupo é o dos evangélicos históricos – categoria empregada em geral para designar as denominações vinculadas à Reforma Protestante do século XVI – que inclui batistas, presbiterianos, presbiterianos independentes, metodistas, luteranos, episcopais e anglicanos, em cujo meio observa-se maior concentração de pessoas brancas, com maior renda e mais educação. Ainda segundo as pesquisadoras, no Brasil o crescimento dos pentecostais tem sido maior do que o dos evangélicos históricos.

As igrejas protestantes, em função da valorização da música em seus cultos, enfatizam a educação musical, ainda que informalmente. Muitas igrejas evangélicas possuem uma escola de música,

que atende não somente aos seus congregados em várias faixas etárias, mas também a pessoas da comunidade. Assim, as consequências do crescimento do número de evangélicos são muitas para o campo da música. Estima-se que o “mercado evangélico” no país movimente mais de três bilhões de reais por ano e crie dois milhões de empregos diretos e indiretos. Segundo Edward (2002), podemos citar a existência de 96 gravadoras e o controle de 934 instituições de ensino em vários níveis, que recebem 740 mil alunos de ensino fundamental e médio.

A música é componente essencial do culto evangélico, juntamente com as orações e a pregação ou sermão. Entretanto, o culto pode transcorrer de diferentes maneiras, conforme a ênfase dada em um ou outro componente. Essas variações existem e são encontradas entre as diferentes denominações e entre igrejas da mesma denominação. Assim, a música é utilizada nas igrejas evangélicas em sua forma vocal e instrumental. A vocal é executada principalmente pela congregação, que canta os hinos dos hinários das diferentes denominações, acompanhada por instrumentos harmônicos, principalmente o órgão e/ou piano, ou teclados. Aos corais existentes nas igrejas evangélicas desde sua implantação no Brasil compete a execução de hinos e outras peças especiais para coro – os antemas –, geralmente acompanhados por piano ou órgão.

Para desenvolver tais atividades musicais, as igrejas necessitam de pessoas habilitadas como regentes e organistas ou pianistas. As igrejas evangélicas têm buscado manter pessoas preparadas musicalmente para liderar as atividades musicais. Algumas igrejas passaram a dar a esse líder da área de música, responsável pela condução e execução das atividades musicais eclesiais, o título de “ministro de música” ou “ministro de louvor”, especialmente àqueles que, além da formação musical, obtiveram formação na área teológico-ministerial.

Com o passar do tempo, a música praticada nas igrejas, e que passou a ser veiculada em certas emissoras de rádio, veio a receber o nome de música *gospel*.

O que é música *gospel*

Segundo o pesquisador da música cristã contemporânea, Sandro Baggio (2005, p. 16), a música *gospel* é um estilo próprio, desenvolvido por cristãos negros norte-americanos no início do século XIX e que tem sido utilizado até hoje em muitas igrejas de maioria negra nos Estados Unidos.

¹ Para maiores esclarecimentos, pode-se consultar Walker (1967).

Para o autor, o desenvolvimento desse estilo musical se deu principalmente devido à segregação racial na América do Norte. Aos escravos não era permitido participar de nenhuma atividade de seus senhores brancos, por isso formaram igrejas para pessoas negras. A igreja e a família eram os únicos lugares onde os negros possuíam alguma forma de liberdade para praticar costumes próprios, incluindo a música. Segundo Rolando de Nassau ([s.d.]

com o advento da indústria têxtil do algodão, surgiu a cidade de New Orleans, centro da importação de escravos trazidos da África e berço da música folclórica negra americana. Apesar de escravizados, e por causa da escravidão, cantavam nas muitas horas de trabalho; não podiam falar, nem podiam aprender a ler e escrever em inglês. Mais tarde, alguns liberados puderam estudar a língua, através dos textos bíblicos. Então, adaptaram o seu repertório profano à interpretação religiosa e encontraram suas grandes oportunidades de evasão sentimental e espiritual. Aproveitaram os episódios bíblicos para suas preces cantadas, os "Spirituals", nova manifestação musical, eminentemente coletiva. Esses cânticos folclóricos, de caráter religioso, de autores anônimos, glosavam as promessas cristãs. Música emocional, improvisada na forma, é a mais importante contribuição do povo de origem africana à arte musical norte-americana. Em fins do século XIX, consolidaram-se duas formas do canto afro americano: a profana ("blues") e a religiosa ("spiritual").

Assim, as canções de trabalho (*work songs*) começaram a servir de base para os primeiros hinos compostos por negros. Essas canções de trabalho eram do tipo pergunta e resposta, onde uma linha solo é alternada com uma resposta coral. Nesses cantos, originários da África, Baggio (2005) reconhece uma das possíveis origens da música *gospel*, cuja maior característica é ser espontânea e profundamente emocional.

Ainda segundo o autor, o compositor Thomas A. Dorsey mesclou o *blues* com a música *gospel* contemporânea e foi ele quem criou o termo "canções *gospel*", na década de 1920, para designar canções que anteriormente eram chamadas de evangelísticas. Além disso, a música *gospel* negra desempenhou um papel importante na formação da música *pop*. Baggio (2005, p. 37) refere que, "na década de 30, com a guitarra elétrica, surgiu o *rhythm & blues*, música feita para ser tocada [...] nos bares e guetos negros das grandes cidades, onde se bebia e conversava em voz alta, obrigando o cantor e a banda a brigarem com todo aquele barulho".

Os brancos, no entanto, possuíam sua própria música (erudita e religiosa, sempre ao som de órgão e piano). As pessoas mais pobres, das áreas rurais, preferiam o *country & western*, música considerada tão profana e perigosa pela elite protestante

quanto a melodia dos negros. Na década de 1940, Mahalia Jackson, Clara Ward e Rosetta Tharpe tornaram o *gospel* popular com suas gravações, e na década de 1950 nasceu o *rock'n'roll*, da fusão do *rhythm & blues* dos negros com o *country & western* dos caipiras brancos. Bill Halley e seus Cometas foram os responsáveis por isso.

Bill Halley não era negro, mas soube utilizar a energia e o balanço para desenvolver um estilo que apelasse tanto a negros como a brancos. Mas foi outro branco, Elvis A. Presley, criado na igreja Assembleia de Deus, onde aprendeu a cantar canções *gospel* e *spirituals*, que recebeu o título de Rei do Rock. Segundo Baggio, Elvis tornou a música negra acessível e importante para os brancos em uma época de grande discriminação racial. Nos anos seguintes, o *rock* tornou-se a música da juventude americana. Os adolescentes e jovens passaram não somente a ouvir *rock*, como a assumir uma identidade semelhante à de seus ídolos.

Na década de 1950, a figura do adolescente que emergiu era associada, sobretudo, à vida urbana e encontrava seu *habitat* na escola, que, realizando muitas atividades extras, como festas e práticas esportivas, era frequentada por jovens de todas as classes sociais. Os jovens passavam mais tempo entre si do que com os adultos, criando inclusive uma linguagem própria. O comportamento dessa geração foi definido como de alteridade entre apatia e passividade e rebelião mais ou menos violenta. A sociedade americana passou a produzir indivíduos que não eram mais voltados à tradição, mas sim preocupados com a aprovação social, numa sociedade caracterizada pela abundância econômica, sendo então orientados para o consumo.

A pesquisadora italiana Luisa Passerini (1996) comenta que os educadores americanos excederam-se em boa vontade, mas, talvez por reação às ditaduras fascistas e comunistas, não exerceram liderança forte sobre esses jovens, cuja subcultura de tipo tribal, era caracterizada por muitas "aberrações", como seguir o exemplo do comportamento dos ídolos do *rock'n'roll*. Além disso, era notória a multiplicidade de culturas juvenis e as diferenciações nelas presentes, tendo por base a etnia, o gênero, a educação, a religião, a classe social e o bairro. Talvez fosse justamente essa característica que permitia aos jovens da década de 1950 romperem, pelo menos potencialmente, as barreiras de cor e gênero, escolhendo ídolos que escandalizavam os adultos, com estilos de comportamento "negros" ou mediados pelas classes "inferiores".

Assim, a música *rock*, que, segundo Baggio (2005), teve origem cristã, tornou-se posteriormente um estilo característico da cultura popular, passando a ser o maior veículo de comunicação das ideias da contracultura *hippie* da década de 1960.

Baggio (2005) comenta que o termo *gospel*, pelo qual tem sido também designada a música cristã contemporânea brasileira, faz parte de uma estratégia de *marketing* elaborada no início dos anos 1990. Bitun (1996), por sua vez, afirma que a marca Gospel – que, em termos de música se refere a um estilo de música popular evangélica que utiliza o instrumental da banda de *rock* – foi patenteada pela Fundação Renascer, sob a alegação de que essa marca poderia ser usada por pessoas que não fossem idôneas. Os produtos Gospel, como chaveiros, canetas, lapiseiras, bonés e camisetas são muito requisitados. Livrarias com produtos Gospel são instaladas junto às igrejas Renascer e ali são vendidos quaisquer produtos onde se estampe a marca Gospel ou o nome de Jesus.

Observa-se nesse estilo uma série de características que dizem respeito tanto à música em si quanto à forma como ela é veiculada: com melodias claramente definidas, de fácil aprendizado, associadas com letras que revelam sentimentos pessoais e harmonizadas de maneira simples, porém usando dissonâncias e em ritmos populares, como a balada. Além disso, é comum repetirem-se várias vezes os mesmos trechos; o acompanhamento cabe aos instrumentos eletrônicos, quase sempre num volume bastante elevado, o que muitas vezes dificulta a compreensão do texto que está sendo cantado.

Pode-se reconhecer, também, na música sacra evangélica contemporânea com características populares, uma inclinação à valorização dos sons graves. O educador musical e compositor canadense R. Muray Schafer (2001, p. 169) comenta que isso se dá porque “ao enfatizar os sons de baixa frequência e alta intensidade, a música popular procura mistura e difusão e não clareza e foco e não necessita de atenção para os detalhes”, sendo propícia à expressão de sentimentos.

A música nas igrejas evangélicas e a mídia

Desde a década de 1970, começaram a ser observadas modificações no estilo musical praticado durante os cultos evangélicos em vários países do mundo e também no Brasil. O repertório congregacional foi aos poucos admitindo não apenas hinos tradicionais, mas também cânticos no estilo da música jovem contemporânea. Além disso, outros instrumentos passaram a ser utilizados,

como o violão, e mais tarde a bateria, a guitarra, o contrabaixo elétrico, e o teclado.

Essa preocupação com outros estilos musicais, que pudessem agradar também aos adolescentes e jovens, aponta para uma tendência observada não somente nas igrejas evangélicas. Segundo Passerini (1996), após a Segunda Guerra Mundial, o adolescente passou a ter, nos Estados Unidos e em outros países, uma atenção especial em termos sociais, em contrapartida ao contraste entre a aparente ausência de adolescentes no período bélico, quando a tônica era colocada, de um lado, nos jovens combatentes e nos adultos e, de outro, nas crianças.

A opinião pública e os especialistas atribuíam uma grande parcela de responsabilidade pela ampliação desse comportamento aos meios de comunicação de massa preferidos pelos jovens: histórias em quadrinhos, rádio e cinema, enquanto a televisão era a mídia preferida pelas famílias. A indignação era imensa em relação ao rádio e ao cinema e também contra as revistas juvenis, que difundiam e defendiam músicas capazes de dar coesão e identidade à cultura juvenil (o *rock'n'roll*) e seus cantores, como Bill Haley e Elvis Presley.

Outro fator a ser considerado é o Jesus Movement, ou Revolução de Jesus, que foi um movimento de avivamento, baseado na pregação bíblica e promovido por várias organizações cristãs que trabalhavam com jovens nos Estados Unidos, em 1971, e que se espalhou também por outros países. Utilizando uma linguagem clara para os jovens, segundo Graham (1978), logrou que vários deles se libertassem das drogas e outros vícios, numa reação ao movimento *hippie* e ao materialismo, embora muitos jovens acreditassem que Cristo foi o primeiro *hippie*. Alguns espetáculos espelharam esse contexto, como a peça teatral *Godspell* (Fascinação de Deus), apresentada na Broadway, o filme *Brother John* (Irmão João) em que Sidney Poitier fez o papel de Jesus Cristo na figura de um negro do Alabama, e a ópera inglesa *Jesus Christ Superstar*.

Nesse ambiente musical influenciado diretamente pelo Jesus Movement, que aconteceu nos Estados Unidos no início da década de 1970, o missionário e músico Roger Cole trouxe ao Brasil, principalmente por meio das cantatas *Boas Novas*, de Bob Oldenberg e *Vida*, de Otis Skillings, uma nova linguagem para o jovem, muito semelhante àquela proposta pela Jovem Guarda.

A partir da década de 1980, especialmente no cenário evangélico paulista, começaram a despon-

tar outras tendências musicais. Pode-se mencionar a compra da Rede Record de Televisão em 1989 pela Igreja Universal do Reino de Deus e o jornal *Folha Universal*, com tiragem de mais de um milhão de exemplares, além das dezenas de emissoras de rádio e de TV.

Segundo André Ricardo de Souza (2005, p. 25),

a compra da Rede Record pela Igreja Universal de fato marcou o início de uma nova fase de concorrência entre igrejas no cenário brasileiro, com repercussões em outros segmentos da sociedade. Além de adversários religiosos, esta igreja passou a ter também adversários comerciais, quais sejam, as outras redes de televisão. Pode-se afirmar que ao tornar-se proprietária da Record, a Igreja Universal passou a representar uma ameaça às supremacias da Igreja Católica, pelo lado religioso, e da Rede Globo, pelo lado da transmissão de TV. [...] Desde então, interesses religiosos, econômicos e políticos passaram a se misturar explicitamente em acontecimentos transmitidos e também provocados pelas imagens televisivas.

Nessa mesma década, em 1986, foi fundada a Igreja Renascer em Cristo, que também teve como característica, desde o seu início, uma atitude marcante na utilização dos meios de comunicação de massa, pois a primeira emissora FM a tocar músicas *gospel* foi a Renascer, em 1990, quando alugou um espaço na Rádio Imprensa, 102,5 FM, em São Paulo. Também se fez presente na televisão e na organização de grandes eventos realizados em ginásios esportivos e chamados *shows gospel*, nos quais se apresentavam diversas bandas e a música utilizada era a que se considera a mais apreciada pelos jovens.

O teólogo e pedagogo Carlos Alberto Rodrigues Alves ([s.d.], p. 8) comenta que

em se tratando de show business, não basta que a TV, as emissoras de rádio e as livrarias evangélicas apresentem seus artistas. Disso tanto as bandas de garagem com as bandas de sucesso sabem muito bem. O turbilhão de sons, de preferência acompanhados de luzes multicoloridas, tem que causar impacto nos palcos dos ginásios, dos estádios e das versões atualizadas da marcha das famílias com Deus para a liberdade.

Assim, a Igreja Renascer em Cristo organizou um evento em 1991, no ginásio do Ibirapuera, em São Paulo, com o nome de S.O.S. da Vida. Foram convidadas bandas nacionais e internacionais que se apresentaram a um público jovem, que cantava e dançava sob o impacto de muitas luzes e de um som bastante intenso. Devido ao grande sucesso e a divulgação pela mídia, nos próximos S.O.S. da Vida a Igreja Renascer em Cristo alugou o estádio do Pacaembu, a fim de abrigar melhor o grande número de jovens que para lá afluíam.

Outro evento organizado pela Fundação Renascer, em 1993, envolvendo esse estilo de música foi a Marcha para Jesus – evento surgido na Inglaterra em 1987 – o qual, em 1996, contou com a participação em São Paulo de 1,2 milhão de pessoas, segundo estimativas da própria igreja, que se reuniram no Campo de Marte e caminharam até o centro da cidade com as 700 caravanas, que englobavam 50 denominações evangélicas, 20 trios elétricos, 4,5 mil pessoas trabalhando na coordenação e segurança. Esse evento, conforme Bitun (1996), é realizado simultaneamente em mais de 200 países.

Segundo Alves ([s.d.], p. 8-9, grifo do autor),

esses cenários, antes destinados apenas aos artistas da geração “sexo-drogas-e-rock-and-roll”, agora são descobertos pelas bandas da **ACMG** [assim chamada música *gospel*] que levam até os locais verdadeiras romarias para assistirem aos espetáculos chamados ***gospel power*** festival. Não é de causar surpresa o fato de muitas de suas bandas terem *tourneés* agendadas a longo prazo. [...] A **ACMG** ainda não chegou ao ápice de seu sucesso, mas é visível, audível e perceptível a sua influência nas comunidades evangélicas, onde chega com ares de renovação, para tirar as Igrejas históricas de seu estado agonizante. Delas não estão livres nem as comunidades católicas. Ao contrário, ali são cada vez maiores os conjuntos afilhados onde as canções traduzem a ascendente teologia gloriosa de seus fiéis que outrora reverberavam em romaria o antológico Baião das comunidades.

Camargo e Fogaça (1997) esclarecem que, no Brasil, desde a década de 1970, as igrejas evangélicas reuniam fiéis de todos os níveis de renda e grau de instrução, mas se expandiam mais nas camadas de baixa renda e menor escolaridade, onde mostravam maior penetração. Era, todavia, entre os evangélicos históricos, como os batistas e presbiterianos, que se encontrava a maior concentração de pessoas brancas, com maior renda e mais educação, enquanto que no Estado de São Paulo, de 1980 a 1994, os evangélicos pentecostais – que, entre outras características, valorizam os aspectos emocionais no culto – apresentaram um crescimento de 7,2%, e os tradicionais (históricos), um crescimento negativo de -0,3%.

A pesquisa revelou também uma tendência ao surgimento de conjuntos com instrumental da banda de *rock* (guitarra, baixo elétrico, teclado e bateria), que faziam os acompanhamentos em harmonizações simples, criavam ou copiavam de outros conjuntos os cânticos, esses, geralmente, com letras que abordavam os sentimentos pessoais em relação a Deus, criando, assim, o que hoje é conhecido como música *gospel*.

Esse tipo de cântico emocional, com letras pessoais e sempre acompanhado pelo conjunto ins-

trumental eletrônico, tornou-se a música preferida nos cultos da atualidade, e por meio dela define-se o clima do culto. Nessa prática, a congregação canta de oito a dez cânticos, geralmente estróficos, que podem ser uma sequência de músicas encadeadas, das quais se repetem algumas estrofes várias vezes. O acompanhamento musical é feito normalmente por piano, órgão eletrônico e sintetizadores digitais. Bandas com guitarras e bateria completam o grupo musical padrão desses cultos. O som aproxima-se muito ao de bandas de *rock* mais leve ou de música popular, apelando assim a um público jovem que não se identifica com música erudita, nem com o estilo avivado e tampouco com os hinos tradicionais. O coro e o grupo de louvor normalmente executam uma ou mais músicas especiais e sempre há lugar para os momentos de testemunho pessoal, durante essas apresentações.

Assim, para muitos, a música *gospel* tornou-se um movimento, que envolve apreciar esse estilo de música, usar indumentária característica, frequentar certos espaços, atender a certos eventos e adotar uma linguagem específica.

Considerações finais

Sabemos que a congregação pode exercer algumas pressões sobre a escolha do repertório nos cultos, pois o estilo musical de uma igreja, associado com a sua identidade e em dependência da comunidade em que se insere, poderá ser mais popular, emocional ou austero. É preciso considerar também que, dependendo do bairro em que cada igreja estiver inserida, poderá haver um número maior de indivíduos de determinada condição social, grau de instrução e mais propenso à apreciação de determinados estilos musicais.

Refletindo sobre as relações entre religiosidade e comportamentos sociais, a socióloga Maria das Dores Campos Machado (1996, p. 22) afirma que a constituição de grupos religiosos que privilegiam o elemento emocional e as formas não verbais de expressão constitui uma “consumação emocional da secularização” em curso na própria esfera religiosa.

Assim, no plano social, a formação dessas comunidades ou a adequação de outras a esse estilo representaria uma espécie de adaptação das religiões ao mundo contemporâneo. Essa pesquisadora identifica alguns pontos de afinidades entre essas comunidades, que privilegiam os elementos emocionais em seus momentos de culto, e a cultura moderna, na insistência quanto ao direito à subjetividade nas questões religiosas, na primazia da

realização emocional dos indivíduos e na ênfase nas vantagens pessoais e interpessoais da atividade na comunidade.

O professor Donald Hustad (1986), doutor em música eclesiástica, comenta que desde a Reforma Protestante optou-se por uma abordagem mais “popular” da música, a fim de que todas as pessoas pudessem dela partilhar, por meio do canto, principalmente congregacional.

Sabe-se que a emoção pode ser expressa nas celebrações religiosas principalmente por meio de canções, danças e orações. Dessa forma, a música utilizada no culto atua como elemento de comunhão com o sagrado e também entre os fiéis, e, ao mesmo tempo, serve para estabelecer e conservar a identidade do grupo.

Assim, podemos dizer que o tipo de música utilizado e o teor de suas letras não apenas identifica a comunidade religiosa do ponto de vista teológico e doutrinário, mas é também um fator decisivo na definição do estilo de culto adotado. Porém, se esse tipo de música não somente sofre influência da mídia, mas também pode influenciá-la, podemos inferir que existe uma estreita relação entre música, mídia e religiosidade, que precisa ser bem compreendida, tanto por parte dos adeptos e fiéis e por aqueles que desejam atuar como dirigentes e sacerdotes quanto por aqueles que se interessam pelo estudo dos movimentos culturais e religiosos e sua influência na sociedade.

O ensino de música, assim como o ensino geral das disciplinas escolares, é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (Brasil, 1996). Em 18 de agosto de 2008, a LDB teve seu texto alterado por meio da lei ordinária de número 11.769 (Brasil, 2008), que dispõe que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, nos diversos níveis da educação básica. Pode-se afirmar, entretanto que, há mais de 30 anos, os conteúdos de música não vêm sendo ministrados a todos na escola pública, o que significa afirmar que todos, alunos e professores – em exercício e em formação –, vêm sendo influenciados pela mídia, já que boa parte desse contingente de pessoas, segundo as pesquisas, pertence a um grupo evangélico.

Observa-se que há um grande número de alunos não apenas em cursos superiores de música, mas em toda a educação básica, que são protestantes atuantes em suas igrejas na área musical. Entretanto, a questão da liturgia do culto é delicada, pois além de ser o cerne do serviço religioso, é tam-

bém uma questão cultural, ou seja, um conjunto de práticas consagradas pelo uso e que, além de terem um caráter simbólico, vão se modificando com o correr do tempo. Sabe-se que o comportamento do frequentador dos cultos pode impor certas pressões ao fazer musical, como, por exemplo, a prática de cantos segundo o estilo musical em voga na mídia. Se as igrejas são frequentadas por pessoas que vivem em sociedade, como seria possível o serviço religioso e a experiência de culto ficarem afastados dessa avalanche da comunicação?

Estudando sobre a vida religiosa e as atividades concernentes a ela, o pesquisador americano Bruce Schelley (2004) comenta que, no último quarto do século XX, a penetração da televisão originou uma tendência para o individualismo e, talvez, a característica mais surpreendente da vida religiosa nessa era do individualismo seja a falta de comprometimento com a própria igreja. Isso significa que, nessa adaptação à modernidade, vários itens do comportamento cultural foram sendo revistos e modificados, como a valorização e expressão dos sentimentos individuais, mesmo em momentos de culto coletivo.

Observamos, entretanto, que, nestes últimos anos, essa tendência ao individualismo pode estar

levando os fiéis, especialmente os mais jovens, não somente a apreciarem a música divulgada pela mídia, mas também a quererem praticar pessoalmente essa música nos momentos de culto e não apenas ouvi-la, o que também pode vir a determinar a boa ou má aceitação de outras práticas musicais em sala de aula. Assim, a primazia é dada à funcionalidade da música e em que medida ela eventualmente possa ajudar os fiéis a desenvolverem sua espiritualidade ou algum tipo de bem estar de ordem emocional.

Sabe-se também que as biografias pessoais dos professores influenciam fortemente seus processos de aprendizagem e motivação para o exercício do magistério, além de influenciarem sua visão pessoal do próprio trabalho, podendo intervir na dinâmica afetiva e formativa do professor.

Desse modo, entendemos que esse estudo, ainda que parcial, pode contribuir para esclarecer alguns aspectos sobre a relação entre música, mídia e movimentos sociais na música evangélica e seus efeitos sobre o comportamento musical e religioso de boa parte da população brasileira na atualidade, servindo como ponto de partida para outras pesquisas não somente nessa área, mas também na área de educação musical.

Referências

- ALVES, C. A. R. *Arabescos sobre a música evangélica contemporânea*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/ENSINORELIGIOSO/artigos/arabescos.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2009.
- BAGGIO, S. *Música cristã contemporânea*. São Paulo: Vida, 2005.
- BITUN, R. *O neopentecostalismo e sua inserção no mercado moderno*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)—Instituto Metodista de Ensino Superior, São Bernardo do Campo, 1996.
- BOISSET, J. *História do protestantismo*. Tradução: Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. (Coleção Saber Atual).
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 5 fev. 2010.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *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: 5 fev. 2010.
- CAMARGO, I. V de; FOGAÇA, J. R. *Perfil batista*. São Paulo: Convenção Batista do Estado de São Paulo, 1997.
- EDWARD, J. A força do Senhor. *Veja*, n. 1758, São Paulo, p. 88-95, 3 jul. 2002.
- GRAHAM, W. F. *Jesus e a geração jovem*. 5. ed. Tradução: Amantino Adorno Vassão. Rio de Janeiro: Junta de Educação Religiosa e Publicações, 1978.
- HUSTAD, D. P. *Jubilate! a música na igreja*. Tradução: Adiel Almeida de Oliveira. São Paulo: Sociedade Religiosa Edições Vida Nova, 1986.
- MACHADO, M. das D. C. *Carismáticos e pentecostais: adesão religiosa na esfera familiar*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Anpocs, 1996.
- NASSAU, R. de. *Nassau's optics on topics: estilos: negro spiritual (I)*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.abordo.com.br/nassau/top_est.htm#04>. Acesso em: 4 nov. 2008.
- PASSERINI, L. A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: LEVI, G.; SCHMITT, J.-C. (Org.). *História dos jovens*: v. 2: a época contemporânea. Tradução: Paulo Neves, Nilson Moulin, Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 319-389.

SCHAFER, R. M. *A afinação do mundo*. Tradução: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SHELLEY, B. L. *História do cristianismo ao alcance de todos: uma narrativa do desenvolvimento da Igreja Cristã através dos séculos*. Tradução: Vivian Nunes do Amaral. São Paulo: Shedd, 2004.

SOUZA, A. R. de. *Igreja in concert: padres cantores, mídia e marketing*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2005.

WALKER, W. *História da igreja cristã: v. 2*. Tradução: N. Duval da Silva. São Paulo: Associação de Seminários Teológicos Evangélicos, 1967.

Recebido em 08/02/2010

Aprovado em 13/03/2010

Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina

*An interdisciplinary experience in the undergraduate course
in music at the State University of Londrina*

Magali Oliveira Kleber

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
magali.kleber@gmail.com

Cleusa Eriene dos Santos Cacione

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
caci_cleusa@hotmail.com

Resumo. Este artigo tem o objetivo de relatar aspectos sobre experiência de realizar o projeto integrado intitulado "Formação de professores: consolidação das práticas interdisciplinares nas licenciaturas" envolvendo oito cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O projeto propôs desenvolver uma experiência acadêmica, relacionando ensino e pesquisa, voltada para a prática do estágio curricular cujo eixo conceitual se construiu mediante a interdisciplinaridade. O referido projeto foi resultado da participação no Edital Prodocência/2007, do Ministério de Educação (MEC), com a finalidade de financiar projetos para o fortalecimento das licenciaturas no país. Fomos contemplados e atuamos em duas escolas públicas, em Londrina (PR). Como resultados positivos, podemos destacar que houve um avanço qualitativo dos cursos de graduação envolvidos com o projeto, uma vez que propiciou um maior conhecimento da complexidade da escola, dos saberes escolares e da formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio. O projeto possibilitou ações integradas e interdisciplinares na realização de um estágio diferenciado.

Palavras-chave: Prodocência, projeto integrado, licenciatura em música

Abstract. This paper aims to discuss aspects of the experience to accomplish an integrated project entitled "Formation of teachers: interdisciplinary practices at undergraduate courses", involving eight undergraduate courses of Londrina State University (UEL). The project proposes the development of an academic experience, associating education and research. The sponsor of the project was the Education State Department of Brazil ME. We've acted on two public schools in Londrina. As positive results, we can mention the qualitative development of the undergraduate courses contemplated by the project and an expansion on the knowledge about the complexity of the school mechanism and of the formation of teachers for basic education, especially of High School. The project has enabled interdisciplinary and integrated academic actions in the accomplishment of a more structured training program for teachers.

Keywords: music education and undergraduate course, music and public schools, Prodocência

Prodocência e o curso de Licenciatura em Música

O Fórum Permanente das Licenciaturas da UEL (Fope) foi criado em 1995, reunindo 14 cursos de licenciatura da instituição. Seu objetivo maior é promover a articulação dos cursos entre si e, também, entre os contextos de atuação que implicam a formação de professores para a educação básica. Ao longo desses anos de sua existência, promoveu eventos e posicionou-se diante das reformas da educação e das políticas de formação docente. As discussões no Fope, em 2007, resultaram na participação e aprovação de uma proposta no Edital Prodocência,¹ do Ministério de Educação (MEC), de financiamento de projetos para o fortalecimento das licenciaturas no país. A proposta foi a de realizar o projeto integrado intitulado “Formação de professores: consolidação das práticas interdisciplinares nas licenciaturas” envolvendo oito cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O projeto propôs desenvolver uma experiência acadêmica, relacionando ensino e pesquisa, voltada para a prática do estágio curricular cujo eixo conceitual se construiu mediante a interdisciplinaridade.

Aderiram ao projeto os cursos de Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, História, Letras Estrangeiras Modernas, Matemática, Música e Química. O desenvolvimento aconteceu em dois colégios da rede pública de Londrina, ambos com vínculo já constituído com a UEL. O projeto obteve a verba total oferecida pelo edital, 80 mil reais, distribuídos na compra de livros, equipamentos eletrônicos e de informática, instrumentos musicais, entre outras rubricas que atenderam às especificidades dos cursos envolvidos. As ações, envolvendo oito licenciaturas, resultaram em atividades que mobilizaram diretamente 15 professores da UEL, 18 professores dos colégios, 18 estagiários da UEL, 220 alunos do ensino médio, ou seja, mais

de 250 pessoas.² Nessa trajetória oportunizou-se o exercício de novas metodologias de prática de ensino, buscando-se associar os diferentes contextos socioeducativos e suas dimensões institucionais e pedagógicas, em que as atividades propiciassem a formação de professores interculturalmente e interdisciplinarmente sensíveis, potencializando práticas democratizantes também nas escolas de ensino básico.

No desenvolvimento do projeto oportunizou-se a reflexão sobre os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em questão e implantação de práticas inovadoras de formação de professores. Destacou-se o necessário comprometimento da universidade com a comunidade escolar no que diz respeito às suas necessidades e compreensão de seus contextos, muitas vezes aligeiradas nas vivências práticas dos estágios das licenciaturas.

Na UEL, a realidade das licenciaturas reforça os diagnósticos de outras instituições no país, destacando-se que os cursos carecem de investimento de ordem material, vivências na aplicação de novas metodologias, equipamentos e recursos humanos. Destacam-se, ainda, dificuldades em estabelecer elos entre as universidades, os cursos de licenciatura, as escolas e seus contextos. Visando contribuir com a superação desses problemas, o MEC vem procurando investir em projetos que busquem formas de melhorar a formação inicial e continuada dos professores nas universidades, bem como a articulação entre essas instituições e as escolas. O Prodocência pode ser apontado como uma política do MEC no sentido de minimizar essa problemática.

1 O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura das instituições federais e estaduais de educação superior. Criado em 2006, o Prodocência financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica. Os objetivos do programa são: contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica (cf. no Portal do Ministério da Educação, em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12244&Itemid=86).

2 Docentes da UEL: Álvaro Lorencini Junior, Ângela Maria de Sousa de Lima, Adriana de Fátima Ferreira, César Augusto de Carvalho, Cleusa Erilene dos S. Cacione, Dalberto Luiz de Santo, Denise Grassano Ortenzi, Eliane A. Silicz Bueno, Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Magali Oliveira Kleber, Magna Natalia Marins Pires, Márcia Elisa Teté Ramos, Marlene Rosa Cainelli, Sonia Regina Giancoli Barreto, Vera Lucia Bahl Oliveira, Virgínia Iara de Andrade Maistro. Estudantes de graduação: Alessandra Senes Marins, Ana Carolina Manfrinato, Baruana Calado dos Santos, Carla Bettim Pires, Carolina Cristina Quintas, Deise Suzumura, Darlini Ribeiro Marino, Elaine Carolina L. Ribeiro, Guilherme Benassi Turissi, Guilherme Jorge Galbes, Isabel D. da Rocha Clementino, Karina Tiemi de Melo, Katia Real Rocha, Lyana Maria Hutter, Marcela de O. Nunes, Mariana Shinohara Roncato, Olavo Pinhatti Colatreli, Thais Marcelle de Andrade. Professores das escolas: Colégio Estadual Antonio de Moraes Barros: Celso Vitor da Silva, Irene Mitue Nishi, Luciana Rodrigues Pinto Spoladori, Marley Marques de Gouvea, Regina Celia Batista Pinto, Sibelle Villa, Vilma Hideko Sumigawa; Colégio de Aplicação da UEL: Cristiane Rodrigues Reina Soriani, Cristiane Thais Quinteiro, Eliana Ballarotti do Nascimento, Fátima Cristina da Silva Cunha, Humberto Jose Cardoso Pianca, Jose Marcos Cardieri Cacao, Nelci Reis Sales de Araújo, Roberto Cesar de Andrade.

A proposta aqui descrita visou propiciar um ambiente colaborativo entre professores das licenciaturas, estudantes e professores das escolas, partindo dos pressupostos de que a produção do conhecimento deve envolver os grupos envolvidos e seus espaços materiais e simbólicos, na construção de práticas docentes que sejam fruto de uma integração de práticas sociais. Buscando-se uma dinâmica interdisciplinar e dialógica, reuniram-se estudantes, professores e docentes de oito áreas diferentes, em uma experiência inédita na UEL, em que o aprendizado sobre o trabalho coletivo, a importância da partilha e da produção das aulas em conjunto resultou em uma possível integração entre os projetos pedagógicos das licenciaturas, das escolas e da Universidade Estadual de Londrina.

Possibilidades de organização do conhecimento interdisciplinar: a construção do projeto

O trabalho em equipe – uma premissa

O trabalho em equipe propiciou emergir as convergências conceituais e, também, os conflitos, propulsores da construção do conhecimento gerado nesse processo. As diferenças colocadas por cada um dos participantes do grupo oportunizaram a exposição de um conhecimento fundamentado, mas eivado pela subjetividade, o qual caminhou para a construção de um conhecimento o mais objetivo, intersubjetivo e coletivo. Vivenciou-se, assim, a transitoriedade do conhecimento. Os participantes, ao serem incentivados à busca, a aventurar-se, exercitando interagir com outras áreas do conhecimento, imprimiram uma conotação positiva aos erros e acertos que, nessa perspectiva, funcionou como um valioso instrumento pedagógico ao permitir voltar, refletir, reestruturar o processo em desenvolvimento.

O cronograma foi refeito a partir do momento em que os recursos chegaram na UEL, buscando-se refletir a partir das práticas de estágio existentes nos cursos e encontrar eixos e formas de inovar a proposta junto às escolas, conhecê-las e preparar os estagiários para o que chamamos de estágio interdisciplinar. A partir dessa ação realizamos seminários internos com as oito licenciaturas para conhecimento das dinâmicas de estágios em cada curso envolvido, seleção de estagiários e contato com as escolas para início da organização das atividades conjuntas no primeiro semestre de 2008. A delimitação dos eixos temáticos, dos princípios e pressupostos do estágio interdisciplinar, exigiu reuniões semanais com os estagiários, professores das escolas e professores da UEL. Priorizamos as

primeiras séries do ensino médio e duas turmas em cada escola: o Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, situado em um bairro de classe média baixa da cidade de Londrina, e o Colégio de Aplicação, vinculado à UEL. A partir do segundo semestre de 2008, os docentes procederam à observação dos estagiários em sala de aula das respectivas disciplinas, buscando encontrar alinhamentos que potencializassem uma interação entre as oito licenciaturas que compunham o projeto. A observação visava identificar possibilidades, problemas e ações comuns e específicas entre as áreas, promovendo uma análise que contribuísse para a formulação da proposta.

A partir dessas observações, o grupo elaborou uma proposta de intervenção, criando um ambiente colaborativo e criativo nos momentos de planejamento e atuação docente dos estagiários nas salas de aulas. Dessas diretrizes os estagiários iniciaram suas observações para encontrar um eixo comum entre todas as disciplinas. O curso de Música contou com dois estagiários: Ana Carolina e Guilherme, ambos do 3º ano. Sobre sua vivência nesse processo, Ana Carolina Manfrinato (2009, p. 280) relata:

pós as observações, nós, estagiários do Prodocência, tínhamos a tarefa que a meu ver foi a mais difícil: a partir do que observamos, tínhamos que encontrar um eixo comum que permeasse todas as disciplinas envolvidas no projeto – geografia, química, história, ciências sociais, língua inglesa, biologia, matemática e música – sem menosprezar os conteúdos que dever ser abordados em suas respectivas disciplinas. Após várias discussões chegamos a um tema: “A diversidade” e foi a partir desse tema que todo o trabalho se desenrolou.

Esse depoimento revela a preocupação de se promover um alinhamento na questão central da proposta: a interdisciplinaridade. E há que destacar que nós docentes tínhamos claro que não poderíamos abarcar a responsabilidade do exercício dos estagiários, pois se tratava de uma proposta para preparar nossos alunos para a ação docente. Era preciso oportunizar os momentos de dúvidas, escolhas, formulações, reformulações e ações, tudo isso como fruto de elaborações coletivas. Dois estagiários de música e duas docentes formávamos a área de Música, e compartilhávamos ideias no coletivo com as outras áreas. A complexidade emergia no processo ao se constatar a necessidade de se criar naquele grupo um vínculo, um vocabulário e objetivos comuns. Desse processo estabeleceu-se o foco com todas as áreas, que se denominou “diversidade”. Desse foco, foram propostos e elaborados os conteúdos das áreas participantes, buscando-se sempre a prática e reflexão junto aos estagiários e docentes. O conteúdo musical e, consequente-

mente, o repertório, textos de apoio e CDs foram se compondo nesse mosaico, cujo processo exige tempo para que todos pudessem se expressar e se sentir coautores. Foi nesse processo que se compactaram as diferenças de cada disciplina, cada participante, revelando que o “pertencer” ao grupo requeria o compartilhamento nas diversas etapas de um empreendimento coletivo.

Para exemplificar, o elemento estimulador para se desenvolver a temática da diversidade junto aos alunos do ensino médio, nossos estagiários selecionaram o seguinte texto, extraído do livro *Outras terras, outros sons* (Almeida; Pucci, 2003, p. 32):

Há muito na música brasileira que precisamos conhecer. Há tantos gêneros e estilos, os mais diversos, que contam partes da história brasileira, que apresentam ritmos e instrumentos de que nem sequer sabemos os nomes. Conhecer o outro, aquilo que não é daqui, mas veio para cá, possibilita um olhar diferenciado para as manifestações musicais brasileiras, estimulando a idéia mais ampla de que toda música se insere em um contexto social e econômico particular, que tem histórias e personagens, que possui inúmeras particularidades. É muito difícil definir a música brasileira em uma única palavra, pois de tanta “misturanga” étnica, de tantos sincretismos, fica quase impossível falar de uma música brasileira no singular, de tão plural que é. O que é mais intrigante é que sabemos que existem manifestações culturais de norte a sul, de leste a oeste, que nos parecem estrangeiras, pois não sabemos nada sobre elas, muito menos do contexto social em que estão inseridas nem da ancestralidade que carregam.

Para que o tema diversidade fizesse algum sentido para os alunos, e considerando que seriam quatro sessões de oficinas de música, optou-se por se trabalhar com o compositor londrinense Arrigo Barnabé, que tem projeção nacional e faz parte da constelação de compositores da vanguarda brasileira. A obra apresentada foi a *Clara Crocodilo*. A partir desse material, buscou-se que na apreciação da obra musical os alunos percebessem aspectos relacionados ao gênero, ao estilo, à poética da letra, ao material musical que fazia sentido para eles. Outro aspecto proposital foi apresentar a obra em vinil, sua gravação original da época. Nesse contexto, muitas questões foram problematizadas e buscou-se o processo participativo na análise crítica da obra musical apresentada. Desse contexto, emergiram a relação com o repertório do cotidiano deles, o que havia de comum e de novo naquela apreciação; sobretudo o falar sobre aquela música trouxe a oportunidade de que os alunos trouxessem, também, suas músicas e, conseqüentemente, seus contextos e suas preferências estéticas. Sobre o resultado percebido pelos estagiários de música, podemos destacar o depoimento de Ana Carolina:

Depois de tudo pensado e programado, chegamos à parte mais esperada do projeto: a aplicação empírica de todo o planejamento. Mesmo que cada turma fosse única, a receptividade e a participação foram semelhantes. Os alunos eram participativos, ativos durante as atividades e expunham seus pensamentos (embora isso fizesse parte de nossa metodologia como professores) a respeito do que estávamos tratando... e onde podemos ter acesso a toda essa diversidade musical? Na escola! Entro aqui em outro ponto que me deixou extremamente feliz, o fato de música estar inserido nesse projeto, não temos aula de música nos currículos de escolas públicas, embora essa seja um conhecimento tão fundamental quanto matemática, geografia ou qualquer outra disciplina. Acredito que ciências sociais também tenha sentido o mesmo que eu, podendo lecionar sociologia, embora fosse na aula de geografia, assim como nós nos ocupamos da aula de artes (que no caso, era visuais). (Manfrinato, 2009, p. 282).

Outro exemplo que pode ser destacado como resultado do trabalho coletivo na escolha dos conteúdos de uma proposta dessa natureza é que, após algumas conversas, as estagiárias de matemática decidiram focar o conteúdo na progressão geométrica que resulta nas frequências das notas musicais. Por isso, esse conteúdo também seria trabalhado, ouviríamos na prática como aqueles cálculos soam.

Há que destacar ainda, que, no caso da música, aplicamos a premissa de levarmos em conta o contexto sociocultural dos alunos das escolas selecionadas. Nesse caso, pudemos vivenciar como aprendemos uns com os outros e como é possível se pensar em uma cultura de produção de conhecimento de forma coletiva na instituição, em oposição ao trabalho de formação conduzido individualmente, de maneira isolada. As impressões de ter participado de um projeto dessa natureza podem ser sentidas nesse depoimento extraído do relatório de Ana Carolina:

Chego ao fim desse relatório com a sensação de dever cumprido. Trabalhar interdisciplinarmente não é uma tarefa fácil, levamos um bom tempo discutindo como conseguiríamos isso e como interligaríamos tudo, deu trabalho, mas foi possível e o resultado foi bom, os alunos saíam de uma aula e entravam em outra sem terem que se “desligar” de uma coisa para se “ligarem” em algo completamente novo, as coisas caminhavam num fluxo semelhante. (Manfrinato, 2009, p. 289).

Proporcionamos também aos estagiários envolvidos nesse projeto interdisciplinar o exercício da escrita clínica, sugerido por Cacione (2004), nas considerações finais de pesquisa realizada junto aos licenciandos do curso de música da UEL. Entre as diferentes ações para favorecer a tomada de consciência no processo de reflexão-ação-reflexão, a autora preconiza que “fazer uso da escrita clínica – escrever sobre sua prática, descrevendo o cami-

no trilhado para vencer dificuldades advindas da compreensão de textos literários ou da execução de obras musicais proporciona uma tomada de consciência além da auto-observação” (Cacione, 2004, f. 164).

O desenvolvimento das atividades do trabalho em equipe resultou nos seguintes destaques:

- dez seminários internos entre as licenciaturas para conhecimento das dinâmicas dos estágios e definição de eixos comuns para as ações;
- reuniões semanais na UEL e quinzenais nas escolas;
- oficinas com os professores dos dois colégios para preparar os cadernos interdisciplinares;
- oito oficinas em três turmas de primeiro ano do ensino médio do Colégio Antonio de Moraes Barros e oito oficinas em duas turmas do Colégio de Aplicação da UEL;
- avaliação das oficinas e registro das experiências (sempre os três agentes envolvidos);
- elaboração de relatórios pelos docentes e discentes da UEL;
- uma publicação com o registro do trabalho realizado com artigos dos docentes da UEL e relatos dos estagiários.

Como ressaltam Silva e Cainelli (2009), coordenadoras, o projeto possibilitou algumas inovações como a realização de estágio interdisciplinar, reunindo estudantes, professores e docentes de oito áreas diferentes, em uma experiência inédita no âmbito das licenciaturas da UEL. O trabalho coletivo propiciou o exercício da partilha e da produção das aulas em conjunto, promovendo uma maior integração entre as licenciaturas, as escolas e a universidade. Outro aspecto destacado pelas coordenadoras foi o “estudo das teorias e pressupostos metodológicos orientadores das práticas de ensino na UEL e nas escolas, confrontados com a realidade das escolas, permitindo uma formação diferenciada para os participantes do projeto” (Silva; Cainelli, 2009, p. 15-16). A intervenção na realidade das escolas possibilitou um repensar de práticas pedagógicas focando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

[...] porque fizemos tudo ao mesmo tempo – formamos novos professores, interagimos com os professores das escolas, criamos novas possibilidades de estágios, produzimos dados sobre as metodologias de ensino das oito áreas envolvidas a partir do olhar de cada uma sobre todas, provocamos as escolas para pensarem e alterarem suas metodologias. (Silva; Cainelli, 2009, p. 15-16).

É preciso, entretanto, considerar que a academia universitária não tem o hábito da discussão no e sobre o ambiente escolar fora do seu âmbito, o que exigiu um trabalhado em profundidade pela equipe. Dificuldades potencializaram os problemas pedagógicos envolvendo um grupo numeroso de pessoas envolvidas em diversas funções e responsabilidades. Foi preciso persistir para que se dissolvesse, gradativamente, o enquadramento das experiências específicas dos campos disciplinares. Nessa perspectiva, o objetivo foi incidir em dimensões de reconstrução de significados e na construção de novos conhecimentos a partir do já vivido e conhecido, no compartilhar das discussões, debates e experiências, fomentando o hábito de reflexão e crítica.

Como resultados positivos, podemos destacar que houve um avanço qualitativo dos cursos de graduação envolvidos com o projeto, uma vez que este propiciou um maior conhecimento da complexidade da escola, dos saberes escolares e da formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio.

O panorama foi o próprio cotidiano, que na realização dos trabalhos foi tratado com a intenção de vincular à realidade os conteúdos com os quais os estudantes entram em contato. Esse tipo de aprendizagem, segundo Santomé (1998), costuma ter grande peso porque, entre outras coisas, acoplam-se os campos emocional e intelectual, abrindo espaço para incorporar à academia a significativa carga afetiva que caracteriza a aprendizagem informal.

Ao corpo docente cabe o papel de planejar, desenvolver e fazer o acompanhamento contínuo das atividades, organizando o ambiente e o clima de aprendizagem sintonizado com a filosofia da proposta. A produção dos materiais pedagógicos e a publicação, fruto desse projeto, serão amplamente socializados nas universidades e escolas do país, cumprindo o compromisso firmado pelo grupo e, também, o disposto no Edital do Prodocência.

Como já mencionado, os erros são considerados ferramentas pedagógicas para revisar

o trabalho e criar condições para superá-los. A dinâmica de trabalho colaborativa e compartilhada é essencial para se manter consistente a proposta de um currículo integrado, pois o desenvolver do processo fornecerá aspectos importantes para o direcionamento do trabalho. Destacando o pensamento de Santomé (1998, p. 256),

optar por trabalhar com pressuposições, como as que caracterizam as propostas integradas, também é uma aposta na atualização e reconstrução da figura docente. O corpo docente precisa recuperar doses de coragem moral e capacidade de crítica ante o peso excessivo da cultura da objetividade, anti-intelectualismo e do consenso conservador. É preciso recuperar o valor da subjetividade partilhada e do trabalho democrático em equipe.

Tomando por base as discussões, reflexões e constatações que têm emergido dos grupos que reelaboram mudanças curriculares nos cursos de música, é nítida a crise de paradigmas pela qual passamos, fazendo pairar no ar muitas incertezas na busca de novos caminhos que deem conta da realidade que se nos apresenta. Segundo estudos de Kleber (2001), uma questão central está suspensa: como organizar o ensino da música considerando o amplo espectro de possibilidades que se apresenta no contexto do “mundo do trabalho, no mundo das relações sociais e no mundo das inserções simbólicas” (Pires, 2000 apud Kleber, 2001, p. 5), sobretudo contemplando a diversidade das formas culturais das sociedades contemporâneas? E, ainda, que possibilite um trato sistêmico na construção e produção do conhecimento, não fragmentado, mas que privilegie uma dinâmica interdisciplinar globalizadora.

Levando-se em conta o caráter heterogêneo, no que se refere ao perfil dos alunos que vêm compondo os nossos cursos de música, associado à falta de elos com a educação básica, a elaboração de uma proposta contemplou, necessariamente, essa diversidade e problematizou essa desconexão, abrindo espaço para uma construção de ações abertas, não diretivas, e que possibilitassem uma dinâmica dialógica e interativa entre os participantes.

Especificamente, a participação das duas docentes do curso de Licenciatura em Música da UEL revela a busca de se romper com o modelo tradicional, procurando estabelecer uma maior aproximação da cultura brasileira com os processos educacionais que contemplam a integração, sejam eles formais ou não-formais, considerando, sobretudo, a diversidade de contextos socioculturais. É preciso que se estabeleça uma real interpenetração do nosso patrimônio cultural no processo de cons-

trução do conhecimento musical, para que se lhe dê significado. Segundo Pires (2000), a produção do conhecimento musical deve contemplar, ainda, a multidirecionalidade, a interdisciplinaridade, a hipertextualidade, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa em situações novas, desenvolvendo-lhe a capacidade de aprender a aprender.

Um curso de licenciatura em música pressupõe integrar ao processo de ensino-aprendizagem o cotidiano dos alunos, abrindo espaços para o contexto sociocultural que faz parte da história de cada um. Em um estudo realizado por Kleber (2000), no que tange à formação do educador musical, as questões relacionadas à cultura estão localizadas no âmago de uma das problemáticas da prática pedagógica. O que se revela é que os licenciados carecem de uma formação que lhes viabilize as condições de identificar os problemas pedagógicos e musicais nas diferentes situações de atuação, bem como as possibilidades de buscarem soluções que promovam transformações no seu contexto a partir das construções de conhecimento que se processam na prática.

Ainda segundo a autora, um curso de licenciatura em música deverá estar articulado com os outros níveis de ensino e dar condições aos graduandos para terem uma atuação significativa no ensino básico, resgatando um espaço perdido e muito reivindicado pela classe de educadores musicais. Para tanto, podemos nos reportar às recomendações de Souza (1996, p. 18) quanto à atividade de prática de ensino, organizada em três etapas, abarcando, num primeiro momento, a observação e discussão do ensino da música em diferentes espaços institucionais e informais para se perceber os campos de atuação; em uma segunda fase, de forma gradativa, o aluno já assumiria algumas tarefas, “participando de planejamentos, projetos de pesquisa acompanhados de reflexões, seminários e leituras. A fase final... uma atuação intensiva como regente de classe.” Essa experiência concreta pode propiciar ao aluno uma vivência que projeta a profissão de professor, exercitando, também, suas potencialidades mediante uma postura investigatória, reflexiva e criativa diante de suas atividades, capaz de produzir conhecimento nos aspectos da competência musical, pedagógica e sociopolítica.

Podemos dizer que esses saberes produzidos na experiência da prática, no cotidiano, são ressignificados quando postos em relação com outros saberes. Diz Sonia Regina Miranda (2008, p. 270-271):

As rotinas escolares, os repertórios docentes, o modo de organizar as aulas, utilizar materiais didáticos, selecionar conteúdos, os tipos de provas e exercício, o modo de permitir ou inibir as vozes dos estudantes, na dinâmica do trabalho pedagógico, a forma de correção de trabalhos dos alunos, todos esses elementos se constituem e se firmam como bases de cultura escolar, porque tornam objeto de mecanismos múltiplos de rememoração, individual e coletiva, com base em lugares de memória dentro e fora dos espaços escolares.

Dessa forma, pensamos em uma proposta que propiciasse uma experiência docente aos alunos, que não fragmentasse o conhecimento musical e que facilitasse “[...] a compreensão mais crítica e reflexiva da realidade, ressaltando não só as dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos” (Santomé, 1998, p. 27). Assim, a experiência educativa esteve voltada “ao mesmo tempo, [para] a compreensão de como se elabora, se produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a esta tarefa. Tudo isso reflete um objetivo educacional tão definitivo como é o aprender a aprender.” (Santomé, 1998, p. 27).

Esse fundamento encontra-se presente também nos documentos oficiais nacionais, pertinentes aos cursos de formação de professores. Analisando a atual legislação brasileira referente à prática de ensino dos professores de música, Mateiro e Souza (2008, p. 23) sinalizam:

A resignificação da prática pedagógica presente nos documentos oficiais destaca aspectos como: não reduzir a prática do estágio a um espaço isolado e desconectado das demais disciplinas do currículo; promover a articulação da dimensão prática numa perspectiva interdisciplinar; realizar o estágio curricular em escolas de educação básica e valorizar a atividade docente regular na educação básica realizada pelo estudante em formação.

Tendo em vista essa premissa, o planejamento das atividades de ensino-aprendizagem, pesquisa e ensino dirigidos à formação do educador musical, para as ações a serem desenvolvidas no estágio curricular dos estudantes de música, buscou contemplar uma proposta integradora, partindo da observação, da vivência e interação da realidade musical, estimulando a produção de novos conhecimentos musicais, abarcando gradativamente outras dimensões estéticas e socioculturais, enfrentando o desafio de uma aprendizagem constante, buscando acompanhar e participar das transformações sociais e culturais do nosso tempo. E assim, o curso de Licenciatura em Música buscou cumprir sua finalidade maior, que “é proporcionar uma educação voltada para a emancipação de sujeitos históricos capazes de construir seus próprios projetos de vida” (Kleber, 2001, p. 7).

À guisa de conclusão: uma proposta de educação musical e o compromisso social

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), ao visar ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, denota-se como fruto de uma política institucional voltada para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior. As verbas destinadas a esse fim implicam a responsabilidade das áreas de formação docente elaborarem projetos que incidam significativamente na formação e exercício profissional dos futuros docentes. Dessa forma, valer-se de editais dessa natureza – com uma certa perenidade – e implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica torna-se uma ação política que permite ampliar os espaços de inserção da classe de educadores, possibilitando participação nas decisões de encaminhamento das políticas públicas em educação com vistas à qualificação em patamares mais elevados.

A proposta desse projeto sugere e catalisa um questionamento: como podemos, educadores musicais, nos comprometer com as questões sociopolíticas afetas à nossa área? Quais são os limites e as intersecções possíveis?

Entramos no século XXI com potentes possibilidades científicas e tecnológicas de superação das condições de nossas desigualdades sociais. Questões sociais estão em pauta nas mais diversas áreas do conhecimento, pois se associam à busca de soluções para problemas de profundidade e alcance que afligem a sociedade contemporânea. Problemas que persistem, muito embora haja esforços para dirimi-los, e envolvem as mais diversas esferas como a educação, a cultura, a economia e, obviamente, as políticas públicas.

Nessa perspectiva, tratar de compromisso social, na condição de educadores que somos, carece reafirmar que a noção de cultura é fundamental para se pensar e compreender as relações que constituem e enredam a trama complexa presente na sociedade contemporânea. O compromisso social do educador musical está relacionado com a problematização do acesso aos bens culturais, estes não somente pensados como memória ou criação e práticas coletivas espontâneas, mas antes como conhecimento produzido. Assim,

a cultura, tal qual ela é pensada no século XXI, é a experiência que marca a vida humana em busca do conhecimento, do alto aprimoramento, do sentido de busca do pertencimento e da capacidade de trocar simbolicamente. (Porto, 2006, p. 6).

Reconhecer que a cultura também enreda processos políticos configura-se como uma questão importante para nós educadores, uma vez que está ligada a concepções da cultura e educação instituídas e valorizadas e outras concepções. Tal perspectiva determina o que é considerado válido ou não no recorte do conhecimento a ser selecionado nos contextos educacionais. Essa oposição vem sendo debatida e apontada em muitos campos do conhecimento e reconhecida como ponto de conflitos presentes na sociedade contemporânea. Esse é um dos desafios importantes para o educador musical, pois implica estar disponível e receptivo para aprender e dialogar com universos diversos.

Embora não seja o objetivo deste artigo discutir recentes deliberações nas instâncias de determinam encaminhamentos no sistema educacional nacional, há que destacar a implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública (Brasil, [s.d.]). Uma ação importante foi a publicação do Decreto nº 6.755 (Brasil, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica,³ e do Parecer CNE/CP nº 8/08 (Brasil, 2008), aprovado em 2 de dezembro de 2008,⁴ que dispõe sobre as diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em Exercício na Educação Básica Pública. Tal implementação vem sendo coordenada pelo MEC e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de educação superior. Se considerarmos aspectos constantes no recente parecer, podemos perceber o foco em uma formação que pressupõe uma perspectiva sistêmica:

Para caracterizar o perfil profissional dos professores egressos dos cursos oferecidos pelo referido Programa [...], deve ser valorizada a formação graduada prévia e a experiência anterior e concomitante de magistério. Assim, desde o início do curso, os estudantes da segunda licenciatura serão profissionais conhecedores do contexto em que atuam e das problemáticas mais gerais da Educação Básica, com capacidade aguçada para compreender, investigar e produzir alternativas pedagógicas mais qualificadas para seu trabalho. A intervenção deste profissional no ambiente escolar recairá sobre questões que envolvam a docência, a gestão, a produção e a difusão do conhecimento. Para isso, pre-

3 O decreto dispõe, no art. 1º, parágrafo único que "fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica".

4 O Parecer CNE/CP nº 8/08 foi homologado por despacho do ministro publicado no *Diário Oficial da União* em 30 de janeiro de 2009.

cisará ser valorizado como profissional que tem saberes específicos, advindos em grande medida dos processos de formação anteriores, e dispor de condições dignas para o exercício profissional. (Brasil, 2008).

Nesse sentido, o documento ainda destaca que tal qualificação específica e pedagógica possibilite ao professor:

- exercer atividades de ensino nas etapas e modalidades da educação básica;
- dominar os conteúdos da área ou disciplinas de sua escolha e as respectivas metodologias de ensino a fim de construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino;
- atuar no planejamento, organização e gestão de instituições e sistemas de ensino nas esferas administrativas e pedagógicas;
- contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição em que atua, realizando trabalho coletivo e solidário, interdisciplinar e investigativo;
- exercer liderança pedagógica e intelectual, articulando-se aos movimentos socioculturais da comunidade e da sua categoria profissional;
- desenvolver estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa da educação e da docência.

Tal perspectiva nos favorece, ou até nos obriga a transitar em múltiplas direções e em múltiplos contextos e nos envolver com os focos apontados. Nesse paradigma, a atuação do professor como aquele que detém o conhecimento a ser transmitido é insuficiente, pois não estimula uma relação dialógica na construção de novos conhecimentos, e muito menos propicia um comprometimento com questões problemáticas da sociedade. É preciso trazer para o contexto do processo pedagógico-musical o mundo social dos participantes, criando dinâmicas relacionais que proporcionem a apreensão do novo como algo significativo para os sujeitos. As práticas culturais e artísticas transitam no âmbito do mundo simbólico do ser humano e estão entre os grandes eixos de construção de identidade social e cultural. Assim, considerar o mundo musical que é valoroso para os participantes já é uma forma de compartilhar e reconhecer o diferente, o outro.

Nesse sentido, a área de educação musical tem um significativo papel quando se fala em compromisso social. Trata-se de defender uma

perspectiva crítica, consubstanciada em propostas que possibilitem ao educador romper com o estabelecido *a priori* e potencializar a diversidade cultural como algo positivo em sua prática educativa. Gimeno Sacristán (1998), educador espanhol da atualidade, propõe a inter-relação entre as diferentes modalidades de conhecimento, que ele denomina:

conhecimento pessoal/cultura, conhecimento popular, conhecimento acadêmico dominante, conhecimento acadêmico transformador, resultando dessa inter-relação o conhecimento escolar. Isso merece ser defendido nos encaminhamentos de políticas públicas em educação e, principalmente, concretizado em projetos e propostas curriculares.

Referências

- ALMEIDA, M. B. de; PUCCI, M. D. *Outras terras, outros sons: um livro para o professor*. São Paulo: Callis, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 8/2008*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 1 fev. 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 1 fev. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PAR – Plano de Ações Articuladas: relatório público: apresentação*. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 12 abr. 2009.
- CACIONE, C. *Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos do curso de Música*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KLEBER, M. *Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de música: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2000.
- _____. *Seminário de reforma curricular: licenciatura em música*. Natal: Deart, 2001.
- MANFRINATO, A. C.. Relatório de estágio. In: SILVA, I.; CAINELLI, M. (Org.). *O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina*. Londrina: UEL, 2009. p. 279-292.
- MATEIRO, T.; SOUZA, J. *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação: espaços e formação*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MIRANDA, S. R. Lugares da memória, espaços de formação: elos invisíveis da constituição do conhecimento histórico dos professores. In: FONSECA, S. G. (Org.) *Espaço de formação do professor de História*. Campinas: Papyrus, 2008. p. 268-279.
- PIRES, C. M. C. *Currículos de matemática: da graduação linear à idéia de rede*. São Paulo: FTD, 2000.
- PORTO, M. Brasil em tempos de cultura: cena política e visibilidade. *Proposta*, Rio de Janeiro, n. 109, p. 6-12, jan./ago. 2006.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, I.; CAINELLI, M. (Org.). *O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina*. Londrina: UEL, 2009.
- SOUZA, J. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 1996. p. 11-40.

Recebido em 08/02/2010

Aprovado em 18/03/2010

Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul

Participantes:

Deputado Mano Changes, Presidente da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia (CECDCT), da Assembleia Legislativa do RS.

Profª Drª Jusamara Souza (Abem).

Profª Drª Luciana Del-Ben (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Profª Drª Cláudia Ribeiro Bellochio (Universidade Federal de Santa Maria).

Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel (Prefeitura Municipal de Porto Alegre – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre).

Secretária de Educação Maria Elizabeth Moschen (Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Gramado, RS).

Vereadora Sofia Cavedon (Porto Alegre).

Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto Márcia Adriana de Carvalho (Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Francisco de Paula, RS).

Secretário de Educação e Cultura Marcelo A. Fröhlich (Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Ivoti, RS).

Prof. Me. Eduardo Guedes Pacheco (Universidade de Santa Cruz do Sul – Universidade de Cruz Alta) e

Prof. José Everton Rosini (Universidade Federal de Santa Maria) e Grupo Cuica – Cultura, Inclusão, Cidadania e Arte (Universidade Federal de Santa Maria).

No dia 23 de março de 2010, terça-feira, das 9h30 às 12h, foi realizada na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, a audiência pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

A audiência pública foi requerida pela Associação Brasileira de Educação Musical (Abem),

representada pela Professora Jusamara Souza, Vice-Presidente da Associação, gestão 2009-2011, e aprovada em Reunião Ordinária do dia 23 de fevereiro de 2010.

A audiência foi presidida pelo Deputado Mano Changes, presidente da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia (CECDCT), da Assembleia Legislativa do RS. A Mesa foi composta pelos Deputados Raul Pont e Sandro

Boka, Prof^a Dr^a Jusamara Souza (Abem), Prof^a Dr^a Luciana Del-Ben (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio (Universidade Federal de Santa Maria), Prof^a Dr^a Cristina Rolim Wolffenbüttel (Prefeitura Municipal de Porto Alegre – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre), Secretária de Educação Maria Elizabeth Moschen (Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Gramado, RS), Vereadora Sofia Cavedon (Porto Alegre), Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto Márcia Adriana de Carvalho (Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Francisco de Paula, RS), Secretário de Educação e Cultura Marcelo A. Fröhlich (Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Ivoti, RS), Prof. Me. Eduardo Guedes Pacheco (Universidade de Santa Cruz do Sul – Universidade de Cruz Alta), Prof. José Everton Rosini (Universidade Federal de Santa Maria) e Grupo Cuica – Cultura, Inclusão, Cidadania e Arte (Universidade Federal de Santa Maria).

Estiveram também presentes alunos e professores dos cursos de música do Rio Grande do Sul, representantes da Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul (Famurs), representantes de instituições vinculadas à educação e cultura – Projeto Cuica, da Secretaria de Educação do Estado, da UFRGS, UFSM, professores da Ulbra, IPA, Feevale, secretarias de educação municipais. Presentes, ainda, nessa audiência, representantes da FEE, da Associação dos Oficiais da Brigada Militar, servidores da Casa, imprensa e público em geral. O inteiro teor dessa audiência foi gravado e solicitada de gravação, que passarão a integrar o acervo documental da referida comissão.

O objetivo deste relato é divulgar os temas debatidos na audiência, e que podem colaborar com discussões propostas em outros espaços. Ao final do texto reproduzimos algumas das contribuições na íntegra.

A sessão iniciou-se com a saudação do presidente, Deputado Mano Changes, que destacou os objetivos da audiência, enfatizando problemas centrais na educação de jovens como a conquista do respeito e da admiração mútua do estudante dentro da sala de aula. Destacou que a música é a ferramenta fundamental para fazer a “cabeça dos jovens”. Mencionou um dos trabalhos por ele desenvolvidos em 2009 – a campanha no combate ao crack – quando “estimulou os alunos a criarem letras de música que falassem sobre o referido tema”. A Ata nº 08/2010 (Rio Grande do Sul, 2010) da sessão pública registra os seguintes pontos:

1. A Professora Jusamara Souza destacou o trabalho da Abem e de outras instituições para a implementação desta lei. Falou sobre as ações junto ao MEC e sobre as suas repercussões. Enfatizou que hoje se vive numa sociedade musical e disse que a música é existencialmente necessária. Enfatizou a importância da música nas escolas. Também, destacou que depois da aprovação da lei ficou uma pergunta: Quem vai dar aula de música? Ressaltou que o MEC tem propostas e estratégias de capacitação de docentes, citando exemplos. Enfatizou a participação da Abem, apresentou as estratégias alternativas para a implementação da lei e falou da importância das parcerias público/privadas. Disse que deseja que seja criado um grupo técnico de trabalho para pensar políticas públicas para a educação musical.

2. A Professora Luciana Del-Ben falou sobre a atuação da Associação. Enfatizou a inconsistência da legislação atual e disse que mais de 11 mil pessoas assinaram um manifesto com o desejo da sociedade de que todos tenham acesso à música. Falou da importância de formar professores e disse que hoje existem seis universidades no Rio Grande do Sul que trabalham com Graduação em Música. Falou que os professores de música hoje estão preparados para trabalharem nas escolas. Falou que a UFRGS faz parceria com a rede municipal e registrou que a parceria com o Estado é mais difícil. Ressaltou que os professores têm sido preparados há vários anos para atuarem nas escolas e registrou que os alunos que entram no curso da UFRGS desejam dar aula. Destacou as possibilidades do ensino de música contribuir na socialização dos jovens e disse que é necessário articular ações em todas as instâncias para fazer valer a legislação. Encerrou dizendo que com a música nas escolas a educação torna-se mais justa, humana e sensível.

3. A Professora Cláudia Ribeiro Bellochio fez uma referência e uma homenagem à professora Esther Beyer, dizendo que esta hoje já não vive mais, e que foi precursora no tema inclusão da música nas escolas. Falou que deseja que a música nas escolas seja implementada e enfatizou que esta mexe com sentidos diferentes; que música é conhecimento, é arte, e é indispensável para o desenvolvimento do ser humano. Falou que há associações, ações normativas, e disse que gostaria de que houvesse mais parce-

rias. Registrou a importância de algumas proposições, como: criar cargo de professores de música, amparando a realização de concurso público, realizar um levantamento das necessidades dos municípios e estabelecer parcerias entre as secretarias municipais para pensar formas de implementar a lei. Citou várias sugestões de implementação que contemplam a música, corpo discente e docente.

4. A representante da Smed, Cristina Rolim, apresentou um projeto, intitulado Centros Musicais, falando dos seus objetivos, e apresentou os núcleos. Também, apresentou ações a curto, médio e longo prazo. Finalizou apresentando imagens das crianças participantes do projeto e encerrou dizendo da enorme vontade de implementar a música nas escolas.

5. A Vereadora Sofia Cavedon disse que a música não pode estar submetida a pequenos projetos, enfatizando que esta tem um fim e que é para o ser humano ver a sua criação e ser sujeito da história, que é central num processo de educação e garantindo a humanização dos alunos. Disse que é preciso realizar concursos e se propôs a integrar o grupo de trabalho visando a buscar a realização de concurso público, deixando registrado que existe uma experiência com abrangência de impacto, como a orquestra da Lomba do Pinheiro. Antes de se retirar, deixou como sugestão a criação de um fórum para discutir um plano nacional de expansão da música nas escolas e enfatizou que a música deve ser um direito da sociedade.

6. Maria Elisabeth Moschen, Secretária de Educação de Gramado, falou sobre as escolas existentes em Gramado, as suas atividades e os projetos existentes. Enfatizou que há carência de professores e a necessidade de qualificação dos mesmos. Disse que das 11 escolas existentes no município oito possuem bandas marciais e que Gramado aprovou uma lei municipal que torna obrigatório o ensino de música. Reconheceu que a prática será introduzida no lugar do ensino de artes visuais ou plásticas.

7. A Secretária de Educação de São Francisco de Paula, Márcia Adriana de Carvalho, falou sobre a realidade do ensino de música na sua cidade e disse que está à disposição para compor o grupo de trabalho. Enfatizou

que é necessária a qualificação dos professores e que a música deve ser incorporada no cotidiano das comunidades.

8. O Secretário de Educação de Ivoti, Marcelo Fröhlhich, falou da realidade da sua cidade, ressaltou a importância do Instituto de Educação Ivoti, dizendo que este tem 100 anos de história. Falou sobre as ações existentes, em relação à música, no Município, como corais e aulas de instrumentalização, e colocou-se à disposição também para participar do grupo de trabalho. Sugeriu, por fim, que seja convidada a Undime para participar do grupo.

9. O Deputado Raul Pont falou da importância da audiência e disse que compete à Comissão fortalecer o grupo e auxiliar no sentido que se alcancem os seus objetivos. Ressaltou que a legislação dá aos municípios uma autonomia grande no que diz respeito aos sistemas de ensino, e observou que os municípios, que são entes federados, nos campos em que há necessidade, podem tomar iniciativa em relação às questões apontadas. Também falou que o Executivo Municipal pode garantir um caráter mais permanente dessas políticas.

10. A Professora Jusamara Souza destacou a representatividade da Mesa e registrou que o professor Cristiano Varisco é quem provocou a audiência; realizou os agradecimentos, destacando a colaboração do professor Graciano Lorenzi na organização do evento. Também, registrou a presença de Maria Cecilia Torres, uma das responsáveis pelas publicações da Abem.

11. Eduardo Pacheco comentou que o passo da legalidade é fundamental, mas que a conversa com a comunidade é importante para saberem o que a música pode promover em suas vidas. Ressaltou que a música pode contribuir de forma positiva, construtiva e falou sobre o projeto. Destacou que a vontade de viver foi o principal motivo da criação do Cuica – assim como compartilhar com outras pessoas a alegria de fazer música. Falou que o Cuica é uma ONG que trabalha com dinheiro público e que tem patrocinadores e vínculo com a UFSM e outras universidades. Encerrou, dizendo que procederá à apresentação do grupo. O destaque se deu com a apresentação do grupo do Hino Rio-grandense e uma performance com instrumentos de percussão.

12. Como encaminhamento final o Presidente Mano Changes sugeriu que o grupo de trabalho poderá ser capitaneado pela Professora Jusamara, representando a Abem, com a participação dos representantes que se dispuseram a participar, também com o servidor Vitor Hugo, da bancada do PMDB, que já foi Secretário da Cultura. Ainda, sugeriu a participação da Famurs.

Os resultados da audiência pública foram muito positivos. O tema da inserção da música nas escolas foi trazido para um debate mais amplo com a sociedade, incluindo representantes de municípios, em um espaço público e de direito para as discussões sobre políticas públicas para a educação e o ensino de música nas escolas. Como mencionado, de imediato foi encaminhada a criação de um grupo técnico, formado pelos participantes da mesa, e sob a coordenação da Abem, para dar continuidade ao trabalho iniciado com a audiência. É uma vitória para Associação Brasileira de Educação Musical e um reconhecimento pelos seus 18 anos de atuação efetiva e qualificada pela educação musical.

Anexos

Audiência Pública na Assembleia Legislativa do RS

Cláudia Ribeiro Bellochio

Departamento de Metodologia do Ensino – Centro de Educação – UFSM

Coordenadora Regional da ABEM – Região Sul

Senhores e senhoras, Deputado Mano Changes, proponente desta sessão, secretários de educação, direções de escolas, professores e professoras, colegas, educadores musicais e participantes desta importante sessão de debate público acerca da implantação da obrigatoriedade da música na escola, agradeço a indicação para representar a UFSM e espero que minhas/nossas colocações possam se somar às ideias dos colegas da mesa.

Gostaria de dedicar minhas colocações à Prof^a Dr^a Esther Beyer, minha grande orientadora de doutorado, que faleceu no último dia 19 de março e que nos deixa uma grande saudade. Esther foi uma pessoa e profissional maravilhosa. Foi a precursora, no Brasil, de pesquisas dedicadas ao desenvolvimento musical de bebês. Sem dúvida, nos deixa

uma lacuna profissional e pessoal. Obrigada por tudo, querida mestra!

É importante destacar que o movimento pela música na escola não se inicia agora. Mais recentemente, podemos dizer que já estamos há quase vinte anos, como Abem – Associação Brasileira de Educação Musical, debatendo a área em suas múltiplas formas de acontecer e produzindo projetos com as escolas estaduais e municipais deste e de outros estados da federação. Desenvolvemos também projetos com outros setores, fora do âmbito da educação básica. No ano de 2009 a Abem lançou uma revista denominada *Música na Educação Básica* cujo objetivo é justamente subsidiar o trabalho do professor em sala de aula.

Em decorrência disso e da própria história da música no país, bem como das intensas manifestações musicais de norte a sul, foi deflagrado o movimento música na escola. Assim, por meio de uma ação integrada entre músicos, cantores e educadores musicais é gerada a Lei nº 11.769/08 que altera a LDB 9.394/96 e determina que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o parágrafo 2º”, ou seja, “o ensino da arte”.

Senhores e senhoras, ter música na escola é lei. Diante disso, devemos mobilizar forças conjuntas, entre as várias instâncias implicadas na realização educacional desse país, para que possamos cumprir a lei da melhor forma possível, com profissionalismo e boas propostas para a educação básica. Nosso desejo é que a música na escola possa trazer um mundo diferente, no qual as ações compartilhadas tão presentes na realização musical tornem-se referência para vida dos estudantes. É hora de agirmos em colaboração e tomarmos decisões políticas e pedagógicas importantes que poderão tornar nossa escola mais musical e humana, uma escola mais íntegra.

Trago para a lembrança de todos aqui presentes, histórias comuns, ouvidas por todos nós.

A primeira lembra a fala de pessoas que chegam ao final de suas carreiras profissionais e se aposentam:

Agora que me aposentei terei tempo para aprender o que sempre desejei: vou estudar piano, canto, violão, gaita, quero aprender a ler partituras, quero uma outra vida, quero ouvir mais música e ser diferente do que fui até agora. Vou cantar em um coral, enfim – vou fazer música!!!!

A segunda história tem feito parte das notícias do dia-a-dia, através das quais acompanhamos propostas de algumas associações não-governamentais, instaladas em setores de periferia, escolhidos justamente pelo alto índice de violência. Surgem nesses espaços instrumentistas, cantores, orquestras, coros. A música faz-se presente justamente como uma possibilidade de trazer para as crianças, adolescentes e jovens outras formas de ser e de estar no mundo. Em decorrência desse trabalho muitos assumem a música como profissão. A música nesse contexto tem mudado a vida das pessoas... Oxalá possamos dizer, em breve, que a música na escola mudará a vida das pessoas!

Essas histórias nos mostram o quanto a música tem de valor humano, estético, artístico, mexe com as emoções e desejos e produz sentidos distintos do que temos sido acostumados a viver. É essa relação entre a vida e a música que deverá orientar as proposições para a educação básica. Estudar música na escola deve ser bom!

O Artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), orienta que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Certamente que se trata de um objetivo amplo, mas também devemos atentar para a questão de uma formação indispensável para o exercício da cidadania, que não é algo dado *a priori* mas construído nas relações sociais e educacionais, políticas, culturais e humanas que mantemos com as pessoas e com os conhecimentos. Música é um conhecimento. Música é uma arte. Portanto, a música é conhecimento indispensável ao desenvolvimento da cidadania.

A escola, local que se põe com a lei para a obrigatoriedade da música, como anuncia o relatório da Unesco de 2005, é um espaço por excelência da educação básica e “todas as evidências indicam que enquanto lugar e instituição, a escola continuará a ser um pilar da educação básica durante muito tempo”. Diante disso, não podemos mais retardar nossas ações e urge que coloquemos na escola mais música, mais arte, mais experiência estética diante da vida que fora da escola nos é tão grata.

Chamo também a atenção para o fato de que não estamos partindo de um marco zero e de que nosso navio não está à deriva. Temos história, associações, instituições de ensino superior, pes-

quisas, ações formativas, proposições frente à Lei nº 11.769/08.

Nesse contexto, trago em minha bagagem um pouco do vivido no interior do Rio Grande do Sul, sobretudo em Santa Maria.

Como professora da UFSM, desde 1991, tenho atuado com os cursos de Licenciatura em Música, Pedagogia e Educação Especial, em um trabalho voltado à formação musical e pedagógico-musical de professores. Formamos na UFSM professores de música, professores muito bem preparados para a escola. Componho um grupo de trabalho que congrega professores do Centro de Artes e Letras – Música e do Centro de Educação, desenvolvendo projetos de formação musical para professores que já estão em serviço e projetos de educação musical em escolas. Esses projetos, devido à ausência formal da música até recentemente, são sempre disputados entre as instituições para sua instalação.

Um dos projetos desenvolvidos há nove anos é o Programa do Laboratório de Educação Musical (CE) LEM: Tocar e Cantar, composto de oficinas de música – flauta doce, violão, canto coral, percussão e grupo instrumental, linguagem e apreciação musical, vivências musicais e construção de instrumentos. Esse trabalho congrega professores em formação acadêmico-profissional da Pedagogia, Educação Especial, outras licenciaturas e licenciandos em Música. Atualmente, o Tocar e Cantar está iniciando na Escola – Projeto Conexões dos Saberes (MEC) –, em parceria com a associação Cuica – Cultura, Inclusão, Cidadania e Artes e a Proext – Pró-Reitoria de Extensão.

Outro projeto desenvolvido, que mantém relação com o contexto externo da UFSM, é o Programa SOM: formação, orientação e assessoria em música. Pelo SOM realizamos ações formativas para professores, atendendo solicitações de escolas para formação continuada na área. Em 2009 foram atendidas seis escolas públicas, discutindo-se acerca da Lei nº 11.769/08 e de sua implementação na educação básica. Além desse trabalho, o SOM realiza formação musical de integrantes de bandas escolares promovendo, anualmente, uma jornada de formação musical para estudantes que participam das bandas, com a promoção de oficinas instrumentais, palestras e concertos didáticos.

Outro fato que exponho e que envolve nossas ações em Santa Maria, já decorrente da discussão da lei, é que no mês de maio de 2009 iniciamos um movimento com a Secretaria de Educação

do município, com reuniões com o secretariado e exposições dialogadas acerca da lei para diretores e coordenadores das escolas municipais. Das 54 escolas presentes, apenas duas possuíam professores de música. No momento, estamos retomando esse trabalho, tendo em vista a troca de secretário e assessores de educação de Santa Maria, ocorrida há 30 dias. Chegamos a elaborar uma proposta de minuta de criação de cargo e contratação de professores, que foi entregue à Smed.

Em termos de educação estadual o quadro não é diferente. A 8ª CRE, com sede em Santa Maria, abrange 23 municípios com 110 escolas e tem em seu quadro apenas sete professores atuando com o ensino de música. Conhecemos o trabalho desses professores e ressaltamos que três deles mobilizam a existência de cinco bandas escolares de muita qualidade, em Santa Maria e na região.

No mesmo contexto, também podemos observar grupos musicais organizados em espaços não escolares, grupos que têm produzido um trabalho maravilhoso e construído um outro sentido para a vida dos que dele participam, como é o caso do trabalho do Cuica, do projeto Tambores no Vale, apenas para mencionar alguns. A repercussão desse trabalho é muito grande no contexto da produção musical e desenvolvimento cultural dos municípios. O mais importante é perceber o quanto a música tem produzido uma vida diferente para os seus participantes, basta ver em seus olhares e atitudes o desejo de fazer música, cada vez mais e com melhor qualidade.

Para concluir, gostaríamos de lançar algumas proposições que necessitam que somemos esforços para implementá-las:

- a) criar o cargo de “professor de música” e amparar abertura imediata de concurso público para professores de música;
- b) instalar uma agenda entre Secretaria Estadual de Educação, coordenadorias regionais e secretarias municipais para levantamento da situação/necessidade dos municípios;
- c) promover discussões nas secretarias de educação dos municípios e coordenadorias regionais, chamando audiências públicas através das câmaras municipais de vereadores;

d) estabelecer parcerias entre secretarias de educação dos municípios e coordenadorias regionais com as associações da área para que sejam pensadas formas de implementar a lei nas escolas, considerando princípios de uma educação nacional mas também propondo ações viáveis/possíveis a cada contexto;

e) fazer um amplo levantamento do que a escola já tem de música para propor ações que venham se somar ao que já existe;

f) organizar a música na escola a partir de experiências curriculares e não curriculares, como no caso de bandas, coros, grupos musicais, oficinas, etc.;

g) inserir a música na escola de tal forma que se mantenha a centralidade na experiência com música;

h) ampliar a produção e circulação, no âmbito da escola, de materiais didáticos para a educação musical, quer sejam de apoio ao professor ou a sua prática;

i) criar mecanismos de acessibilidade às produções de música para e na educação básica, a exemplo da revista *Música da Educação Básica* e da Coleção *Músicas* (Editora Sulina);

j) investir em programas de formação de professores, tais como o que atualmente está sendo construído – o plano nacional de formação de professores;

Tudo isso precisa e precisará de professor de música e por isso a criação do cargo de professor de música, a realização e contratação desses professores é condição fundamental para um futuro mais sonoro na escola.

Tenho otimismo, estou confiante e penso que começamos a escrever e fazer soar uma outra história para a educação musical na escola de educação básica do Brasil.

Obrigada!

Audiência pública: políticas de implementação da Lei Federal nº 11.769/08

Luciana Del-Ben

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

lucianadelben@uol.com.br

Início minha participação nesta audiência com um breve relato sobre o movimento recente que culminou com a aprovação da Lei nº 11.769/08. Faço esse recorte não por considerar que esse tenha sido um movimento mais importante do que outros, mas, isto sim, para ressaltar o significado que a lei parece ter para a nossa sociedade.

Esse movimento foi coordenado pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música – GAP, que congrega entidades e associações informais de músicos, em parceria com a Abem, Associação Brasileira de Educação Musical. O GAP, conforme consta no sítio *Quero educação musical na escola* (<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com>), foi criado em abril de 2006.

Após um ano de trabalhos para a elaboração de documentos para os encontros das câmaras setoriais do Ministério da Cultura, um grupo de músicos decidiu por atuar [junto] ao poder legislativo, no sentido de interferir politicamente na tramitação de projetos de lei em curso e obter melhores resultados para o processo das questões da música no país [...]. (www.queroeducacaomusicalnaescola.com).

Foram realizados seminários e audiências públicas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal para discutir diversas questões ligadas à música, como a revisão das taxas de importação de instrumentos musicais, a meia-entrada em espetáculos e a volta da educação musical obrigatória nas escolas. Para tratar da educação musical escolar, o GAP criou um grupo de trabalho, formado por professores de diversas universidades brasileiras, quase todos eles associados à Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), incluindo os então presidentes da própria Abem, Prof. Sergio Figueiredo, e da International Society for Music Education (ISME), Prof^a Liane Hentschke.

Esse grupo de trabalho, dando continuidade ao que vinha sendo apontado há, pelo menos, duas décadas, pelas publicações da Abem, isolou o que foi considerado o principal impedimento para a implementação plena da educação musical na educação básica: o texto da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), que previa a obrigatoriedade do “ensino de arte” nas escolas, mas não garantia a presença do ensino de música.

Organizamos, então, um material de fundamentação para a elaboração de um manifesto, que, depois de redigido, foi amplamente divulgado nas várias regiões do nosso país. Nesse manifesto, ressaltamos que a música, como prática humana, é instância privilegiada de socialização. Por seu potencial para desenvolver diferentes capacidades cognitivas, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo fundamental para se alcançar as finalidades almejadas pela LDB, quais sejam, “o pleno desenvolvimento do educando”, assegurando-lhe “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” e fornecendo-lhe “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Além disso, apontamos uma inconsistência na legislação educacional: enquanto a LDB prevê a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, a legislação referente à educação superior prevê a formação de professores especialistas, seja de música, artes visuais, teatro ou dança. Ou seja: os cursos superiores, seguindo as normativas legais, formam professores de música, mas os sistemas de ensino não realizam concursos para absorver esses profissionais, pois não possuem o cargo de professor música (ou uma habilitação ou espaço a isso equivalente).

Mais de 11 mil pessoas assinaram esse manifesto, que também contou com o apoio institucional de quase cem entidades nacionais e internacionais nas áreas da música e da educação. Essa adesão foi seguida por uma rápida tramitação e, finalmente, pela aprovação do processo no Senado e na Câmara Federal.

Toda essa mobilização indica o desejo, de diversos setores da sociedade brasileira, de que mais pessoas tenham acesso ao ensino de música e a todos seus benefícios. Indica, também, a confiança de que a música pode contribuir para qualificar os processos de escolarização de crianças, jovens e adultos, ao ampliar os conhecimentos, habilidades, valores e sensibilidades que podem ser desenvolvidos por meio da educação musical.

A Lei nº 11.769/08 assegura a possibilidade de concretizar esses anseios, garantindo um espaço legal para o ensino da música nas escolas de educação básica. Mas a concretização, de fato,

dessa possibilidade demanda um conjunto de ações articuladas. Uma delas refere-se à formação de professores. Uma preocupação demonstrada com frequência em diversas discussões, formais e informais, sobre a implementação da lei refere-se a quem vai ensinar música nas escolas. Muitos perguntam se teríamos um número suficiente de professores. Outros questionam a qualidade da formação dos docentes, sugerindo que falta preparo aos professores de música para atuarem nas escolas.

Com certeza, os cursos superiores deverão formar um maior número de professores licenciados em música para atender a demanda de todas as escolas de ensino fundamental e médio do país, já que a licenciatura plena é exigida de todo e qualquer professor da educação básica, seja aquele que vai ensinar música, matemática ou qualquer outra área de conhecimento prevista na LDB, conforme disposto em seu Artigo 62. Também será preciso investir em estratégias de formação continuada de músicos e de professores de outras áreas, de modo a qualificá-los legalmente para a docência nas escolas, o que já vem sendo discutido pelos ministérios da Educação e da Cultura, em ação interministerial.

Cabe lembrar que, hoje, contamos com seis instituições de ensino superior no estado do Rio Grande do Sul que oferecem cursos de licenciatura em música. Especificamente na UFRGS, nos próximos anos, em função do Reuni, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, haverá um aumento de 30% no número total de vagas para o curso de graduação em música. Além disso, a UFRGS tem sido pioneira na implementação de cursos de licenciatura a distância na área de música, tanto como primeira licenciatura quanto como segunda licenciatura, para aqueles professores que atuam com música, mas possuem formação em outra área.

Ao longo dos últimos anos, a universidade também tem oferecido ações de extensão e cursos de formação continuada em música para professores. É preciso, neste momento, institucionalizar novas parcerias, como as que já aconteceram com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e com o governo do estado, por meio do Projeto Poema, em parceria com a Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (Ospa).

Essas são ações que, sem dúvida, contribuirão para suprir a atual carência de professores.

Por outro lado, a necessidade de um maior

número de professores, que é real, não significa que os atuais professores estejam despreparados ou mesmo que não existam professores qualificados para o ensino de música nas escolas. A formação de professores de música é um tema que vem sendo amplamente debatido na área de educação musical, debate que tem acompanhado as principais tendências sobre formação de professores, tanto no Brasil quanto no exterior.

Seguindo as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, homologadas em 2002 – Resolução CNE/CP 1/2002 (Brasil, 2002) – e 2004 – Resolução CNE/CES 2/2004 (Brasil, 2004) –, os atuais currículos dos cursos de licenciatura em música têm propiciado aos alunos uma maior aproximação com a escola de educação básica, aliada a uma maior instrumentalização didático-pedagógica. Os estágios também têm sido instâncias privilegiadas para estreitar os laços com as escolas. Tudo isso tem contribuído para que se compreenda melhor o contexto escolar como contexto de trabalho, o que inclui a sala de aula, a instituição escolar e o sistema educacional, e suas relações com os demais âmbitos da sociedade.

Os professores de música, portanto, vêm sendo preparados há vários anos para atuar nas escolas de educação básica. É claro que, como professores, sempre temos muito que aprender e aperfeiçoar, mas isso é próprio dessa profissão, que apresenta novos desafios a cada dia, já que lida com crianças, jovens e adultos em formação, vivendo num mundo em constante transformação e caracterizado pela acelerada produção de novos conhecimentos e tecnologias.

Procurando acompanhar essas transformações, a UFRGS também tem atuado no âmbito dos materiais didáticos, tanto na catalogação e análise de materiais quanto na produção de livros. Livros publicados nos últimos cinco anos têm tido ampla aceitação, o que indica que essa produção tem atendido a necessidades de professores e escolas. Esse tem sido outro significativo campo de ação da UFRGS, em direção à implementação do ensino de música nas escolas, contribuindo para qualificar a atuação dos professores na área de música.

Por fim, com o movimento nacional que culminou com a aprovação da Lei nº 11.769/08, é possível observar uma mudança clara na UFRGS: nos anos recentes, os alunos optam pelo curso de licenciatura porque querem, de fato, ser professores de música. A lei, além de trazer uma mudança operacional, trouxe uma mudança simbólica, que é, de um lado, a valorização da área de música como

parte da formação básica das pessoas e, de outro, o reconhecimento da docência em música como profissão viável e com garantia de emprego, fomentando nos profissionais da música o desejo de ser professor. O número de professores interessados em atuar na educação básica tende a aumentar, se houver garantia de concursos públicos para professores de música.

A mobilização da sociedade e diferentes ações no âmbito da formação inicial e continuada e da atuação de professores só farão sentido se os professores forem absorvidos pelas escolas. Para tanto, faz-se urgente a inserção da música nos projetos político-pedagógicos das escolas, como já vem ocorrendo em diversos estados e municípios do país. Isso inclui municípios do Rio Grande do Sul, mas o estado, na sua totalidade, não pode ficar alheio a esse processo.

Ainda mais urgente é a criação do cargo de professor de música, ou equivalente, seguida da realização de concursos específicos na área de música e da contratação de professores de música. Só assim garantiremos a implementação gradativa do ensino de música na educação básica e o acesso de crianças, jovens e adultos que frequentam nossas escolas públicas a uma educação mais ampla, justa, humana e sensível.

Obrigada pela atenção.

Música na Rede Municipal de Porto Alegre: os Centros Musicais

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Prefeitura de Porto Alegre/ Secretaria Municipal de Educação

Centros Musicais é a política de educação musical para a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA/RS), estando em sintonia com os eixos prioritários da Secretaria Municipal de Educação (Smed-POA/RS), quais sejam, gestão educacional de resultados, conhecimento, inclusão e integralidade da educação.

Constituem-se resultado do trabalho musical dos professores de música e profissionais que atuam com música nas escolas, fundamentando-se nos princípios organizacionais:

- **Construção democrática:** a política foi elaborada coletivamente pelos professores

de música e profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas, visando articular ações em educação musical na RME-POA/RS.

- **Descentralização:** as atividades musicais existentes ocorrem em diversos tempos e espaços das escolas da RME-POA/RS ou outros espaços constituídos a partir de parcerias na cidade.

- **Articulação** entre atividades musicais formais, em desenvolvimento nas escolas da RME-POA/RS e outras instituições de ensino musical, bem como espaços informais e não-formais da música.

Os *Centros Musicais* objetivam dar continuidade e potencializar iniciativas em educação musical já existentes nas escolas da RME-POA/RS, planejar e implementar iniciativas que visem a apropriação e entendimento da música, ampliando os universos da leitura e escrita, e contribuindo com perspectivas de trabalho, lazer e vida. A política está fundamentada na Ordem de Serviço nº 002/2008, que determina, através dos *Centros Musicais*, o atendimento pedagógico-musical a todas as escolas, bem como a Lei Federal nº 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

Constituem-se na organização das atividades musicais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre em oito núcleos, considerando-se especificidades musicais. Cada um possui uma escola como eixo articulador.

1. **Núcleo Orquestral:** escolas que desenvolvem atividades musicais utilizando diversos instrumentos musicais – dentre os quais flauta doce, violão, teclado, violino, entre outros – organizando alunos e comunidade participante em conjuntos instrumentais. A escola-eixo desse núcleo é EMEF Heitor Villa-Lobos.

2. **Núcleo Banda Escolar:** escolas que desenvolvem atividades musicais com bandas escolares. Dentre os instrumentos musicais que integram os grupos musicais encontram-se, entre outros, bumbos, pratos, liras, trompetes, trombones e tubas. A escola-eixo desse núcleo é EMEF Deputado Victor ISSLER.

3. **Núcleo Percussão:** escolas que desenvolvem atividades musicais com percussão,

incluindo instrumentos musicais de altura indefinida (como agogô, afoxé, castanholas, triângulo, blocos sonoros e muitos tipos de tambores, entre outros instrumentos) e de altura definida (como os carrilhões, xilofones ou timbales, por exemplo). A escola-eixo desse núcleo é EMEF Neusa Goulart Brizola.

4. Núcleo Violão: escolas que organizam grupos instrumentais com o violão, formando duos, quartetos, quintetos e outras configurações violonísticas. A escola-eixo desse núcleo é EMEM Emílio Meyer.

5. Núcleo Canto Coral: escolas que desenvolvem atividades musicais através da prática do canto coletivo. A escola-eixo desse núcleo é EMEF Governador Ildo Meneghetti.

6. Núcleo Hip Hop: escolas que vivenciam os elementos do *hip hop*. O *hip hop*, como movimento cultural, é composto pelos elementos: o canto, através do *rap (rhythm-and-poetry)*, a instrumentação, com os DJs, a dança, com o *break dance* e a pintura, com o grafite. A escola-eixo desse núcleo é EMEF Nossa Senhora de Fátima.

7. Núcleo Música e Tecnologia: escolas que desenvolvem atividades musicais relacionadas à tecnologia, incluindo a produção, execução e apreciação musical. As escolas que compõem o núcleo Música e Tecnologia utilizam diversos elementos tecnológicos. Todas as escolas da RME encontram-se potencialmente inseridas no núcleo Música e Tecnologia, pois possuem laboratórios de informática com equipamentos próprios para o trabalho músico-tecnológico. A escola-eixo é a EMEF Larry José Ribeiro Alves.

8. Núcleo Música na Educação Infantil: objetiva o desenvolvimento de potencialidades musicais junto à educação infantil de Porto Alegre. A escola-eixo do núcleo de Música na Educação Infantil é a EMEI da Vila Max Geiss.

Além da organização das escolas em núcleos, encontra-se em fase de constituição a Biblioteca Professora Rose Marie Reis Garcia, cujo material é oriundo da biblioteca particular da referida professora, na qual estão sendo organizados espaços com acervos de obras de música, folclore e artes em geral. A escola-eixo da biblioteca é a EMEM Emílio Meyer.

Dentre as ações inseridas no plano plurianual (2010 a 2012) dos *Centros Musicais*, encontram-se:

- Ingresso, através de concurso público, de professores de música nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Esse ingresso dar-se-á com a seguinte organização:

- Escolas de ensino fundamental – que não possuem professor(a) de música: inserção de 1 profissional com habilitação específica na área.

- Escolas de educação infantil – inserção de professor(a) de música em cada escola.

- Escolas de ensino fundamental – que já possuem profissional com habilitação específica em música e que demandam a presença de outro profissional: inserção de mais 1 profissional com habilitação específica em música.

- Encontros de formação continuada em educação musical com os professores de música e profissionais que atuam com música na RME-POA/RS:

- Reuniões mensais específicas com discussão de temáticas da educação musical, objetivando a construção da proposta de educação musical para a RME-POA/RS.

- Realização de saraus musicais, envolvendo a comunidade escolar da RME-POA/RS e cidade de Porto Alegre.

- I Encontro de Educação Musical de Porto Alegre – I EEMPA (23 a 26 de novembro de 2010), destinado à comunidade escolar da RME-POA/RS e cidade de Porto Alegre.

- Potencialização financeira das escolas, com vistas à aquisição de instrumentos musicais e equipamentos necessários ao ensino de música nas escolas.

- Implementação de cursos de formação inicial e continuada em música na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre:

◦ Curso de Pós-Graduação em Educação Musical, em parceria com instituições de ensino superior.

- Objetivo: formação continuada para professores de outras áreas do conhecimento da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para atuarem com o ensino de música na educação básica.

◦ Curso Técnico em Música

- Curso em nível de ensino médio, com vistas à formação inicial de musicistas, ampliando a atuação no mercado de trabalho.

◻ Obs.: a Secretaria Municipal de Educação já desenvolve, desde o início de 2010, “experiências pedagógicas” em nível de ensino médio – técnico.

Obrigada!

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. *Diário Oficial da União*, Brasília: Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 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: Seção 1, p. 10, 12 mar. 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia (CECDCT). *Ata nº 08/2010*. Porto Alegre, 2010. Mimeo.

HOMENAGEM

Esther Beyer: contribuições para a educação musical brasileira*

Aruna Noal Correa

Cláudia Ribeiro Bellochio

A arte oferece-nos a única possibilidade de realizar o mais legítimo desejo da vida – que é não ser apagada de todo pela morte. [...] Ficarás para sempre vivo, para te misturares perpetuamente à vida dos outros; e as mesmas linhas do teu rosto, o teu traje, os teus modos, não morrerão, constantemente rememorados pela curiosidade das gerações. Assim, não desaparecerás nem na tua forma mortal: e serás desses eternos viventes, mais eternos que os deuses, que são os contemporâneos de todas as gerações, e vão sempre marchando no meio da humanidade que marcha, espíritos originais a que se acendem outros espíritos, para que se não apague o fogo perene da inteligência [...].

Eça de Queirós, Prefácio em *Azulejos*, do Conde de Arnoso.

Registrar memórias de convivências, diálogos, debates e as produções acadêmicas da amiga, colega, professora, doutora Esther Beyer não é uma tarefa que possa estar dissociada dos sentimentos que todos nós tivemos pela pessoa especial que foi. Muito temos a expor sobre esta grande mulher cuja produção acadêmica, resultou de um projeto de vida. Uma pessoa que conduziu sua vida pessoal, incondicionalmente, ligada à profissão.

Podemos ainda ouvi-la comentar sobre os primeiros sons e experiências sonoras produzidas por seus filhos ainda bebês. Esther, em sua construção acadêmica alicerçou e edificou, com pioneirismo no Brasil, estudos acadêmicos sobre

o desenvolvimento musical de crianças pequenas, como costumava chamar: “meus bebês”. Muitos de nós ouvimos da sua própria voz as profundas ligações, de pesquisa e humanas, com os bebês com que criou vínculos cotidianos durante no mínimo dez anos de práticas musicais em diferentes espaços.

Como singela homenagem, em algumas palavras registraremos um pouco do que fez de Esther uma pesquisadora e educadora musical referida no Brasil e no mundo. Infelizmente, não podemos deixar de mencionar que nos últimos tempos, sua rotina se modificara em função de sua saúde, ao contrário de sua vontade de continuar trabalhando

* Agradecemos a leitura atenta da Prof^a Dr^a Luciane Wilke Freitas Garbosa e da Prof^a Dr^a Jusamara Souza.

com seus bebês, orientandos de graduação, pós-graduação e colegas. Foi com uma vontade imperiosa de viver que suas últimas experiências docentes ocorreram em um seminário de pesquisa, realizado em sua residência, por deferência do Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual atuava. Esther fazia questão de manter a convivência com seus orientandos (e seus candidatos!) e de poder exercitar e compartilhar seus conhecimentos.

São com essas palavras e exemplo de fibra, de relação com a vida profissional e pessoal, que passamos a enlaçar a vida de nossa mestra com o legado que nos deixa.

Em 14 de dezembro de 1962 nascia Esther Sulzbacher Wondracek Beyer, pessoa de qualidades inenarráveis, de infinita bondade e ética.

Foi na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que fez sua formação profissional. Entre os anos de 1981 e 1988, Esther ingressou e concluiu a graduação em licenciatura em Psicologia, licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música e o mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação do professor Fernando Becker.

Entre os anos de 1989 e 1992, residiu em Hamburgo, na Alemanha, e em 1993 obteve o título de Doutora em Psicologia da Música pela Universität Hamburg, sob orientação do professor Vladimir Karbusicky. Anos mais tarde, entre 1997 e 1998, fez seu pós-doutorado na Universität Münster (Westfälische Wilhelms), também na Alemanha.

Em 1992 ingressou no quadro docente da UFRGS, vinculada ao Departamento de Música do Instituto de Artes (IA). Entre 1993 e 1996 foi docente na Pós-Graduação em Música do IA/UFRGS e a partir de 1996, docente e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da UFRGS. Atuava na linha "Educação: Arte, linguagem e tecnologia", com pesquisas em educação musical. Foi ainda vice-diretora do IA/UFRGS entre os anos de 2005 e 2008.

Após vários anos dedicados à pesquisa em desenvolvimento musical, no primeiro semestre de 1999, Esther criou e passou a coordenar o Projeto Música para Bebês, no Instituto de Artes da UFRGS. Sua preocupação na época, ciente da importância da música nos primeiros anos de vida da criança, era pensar em uma forma de trabalho que a possibilitasse ter acesso: 1) aos bebês em um período anterior à entrada desses nas creches e centros de educação infantil, e 2) aos pais dos bebês, de

modo a integrá-los nas atividades de música que seriam realizadas.

Sua ideia centrava-se em propiciar aos pais, ou acompanhantes dos bebês do projeto, a construção do valor que a música ocupa nesses primeiros anos. Os pais deveriam aprender a estimular seu bebê com a música e, acima de tudo, interagir musicalmente com os filhos, propiciando momentos de prazer para a dupla e contribuindo para o fortalecimento do vínculo criança-adulto. Ao longo dos dez anos de sua existência, o projeto atendeu aproximadamente 700 bebês.

Além do envolvimento com o Projeto Música para Bebês, Esther ministrou aulas na graduação, na pós-graduação, e aulas de música para bebês aos finais de semana, em sua residência. Além disso, orientou projetos de pesquisa, ministrou cursos pelo Brasil afora, orientou trabalhos de outros pesquisadores em nível de especialização, mestrado e doutorado e fundou e coordenou o Grupo de Pesquisa em Educação Musical – Gemus/CNPq, dentre outras ações.

Esther organizou livros junto ao grupo Gemus/CNPq, dentre os quais *O som e a criatividade*, publicado em 2005 pela editora da Universidade Federal de Santa Maria; e outros dois livros pela editora Mediação: em 1999, *Idéias em educação musical*; e em 2009, em conjunto com Patrícia Kebach, o livro *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Em 1994, Esther publicou na Alemanha sua tese de doutorado, intitulada *Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit*. Além dos livros, publicou inúmeros artigos em revistas, periódicos e anais de eventos.

Esther ainda participou ativamente de associações como a Early Childhood Music Education (ECME), uma das comissões da International Society for Music Education (ISME), e da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem). Na Abem, além de associada, foi ativa participante em eventos regionais e nacionais, desempenhando as funções de membro do conselho editorial e também de secretária da diretoria.

Esther deixou artigos escritos em coautoria para publicação de um livro, em andamento, pelo grupo Gemus, além de uma tradução para o português de uma obra de seu orientador de doutorado, Vladimir Karbusicky. Deixou também trabalhos a serem apresentados neste ano de 2010 na ECME/ISME, em Pequim, na China, e em outros eventos nacionais e internacionais.

Em 19 de março de 2010 perdemos Esther, que lutou bravamente na vida. Perdemos o brilho de sua companhia, mas não os frutos de sua dedicação. Seus ensinamentos permanecerão não somente naqueles que puderam desfrutar incontáveis momentos junto a ela, mas também nas pessoas que a leram, que a ouviram e com ela compartilharam. Seu projeto de vida, voltado ao trabalho sobre o desenvolvimento infantil e, acima de tudo,

ao desenvolvimento musical de “seus bebês”, está presente com um legado precioso para a educação musical.

Como orientandas da grande mestra, e em nome de todos os que a conheceram, agradecemos profundamente sua presença junto a nós. Que a querida Esther, sinônimo de luz, ilumine nossos caminhos.

AUTORES

CLEUSA ERILENE DOS SANTOS CACIONE

É professora assistente na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em piano, é especialista em Metodologia do Ensino Superior e mestre em Educação pela UEL. É docente nos cursos de graduação e pós-graduação em música da UEL, atuando na área de metodologia e prática do ensino de música principalmente nos seguintes temas: avaliação, educação musical e formação do educador musical. Como pesquisadora, atua na área de educação musical e movimentos sociais, tendo como campo empírico a educação básica. É líder do grupo de pesquisa Educação Musical e Movimentos Sociais, com financiamento da Fundação Araucária/PR, cuja proposta é investigar as práticas musicais junto a contextos sistêmicos da periferia urbana nas esferas da educação formal e informal.

EGON EDUARDO SEBEN

É licenciado em Música pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2006) e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009). Professor assistente do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professor do quadro próprio do magistério da rede de educação básica do Estado do Paraná, atuando na disciplina de Artes nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Professor de violão clássico e popular desde 2002. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Arte e Comunicação (Gepeac), coordenado pela Prof^a Dr^a Maria José Subtil na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ELIANE HILARIO DA SILVA MARTINOFF

É mestre em Música pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp, 2005). Possui pós-graduação em Musicoterapia em Serviços de Saúde pela Faculdade Paulista de Arte 2001, Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação em Administração Escolar (1990) e Licenciatura Plena em Educação Artística, com Habilitação em Música (atual Universidade São Judas Tadeu, 1976). Professora da Faculdade Teológica Batista de São Paulo (desde fevereiro de 2009). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), desde fevereiro de 2008. Colaboradora do Programa Universidade Sênior, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), desde maio de 2006.

HELENA DE SOUZA NUNES

É Doktor der Philosophie, pela Universität Dortmund (UNIDO, 1998). Possui graduações de Bacharelado em Música, Habilitação Canto (1979) e de Licenciatura em Educação Artística, Habilitação Música (1982), assim como Mestrado em Música, Ênfase em Educação Musical (1990), todos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora associada da UFRGS, onde dirige programas de formação inicial (www.prolicenmus.ufrgs.br) e continuada (www.caef.ufrgs.br) de professores da educação básica, em convênio com SEB/MEC e UAB/Capes, respectivamente. É avaliadora do Inep e membro do ISMPS (www.ismps.de).

JÚLIA ESCALDA MENDONÇA

É mestre em Música – Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2009). Graduada em Licenciatura em Música com Habilitação em Canto pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2008). Bacharel em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2006). Atualmente atua como educadora musical e fonoaudióloga em projetos e escolas.

LEE HIGGINS

É professor associado de Educação Musical da Escola de Música da Universidade de Boston. É editor-sênior da *International Journal of Community Music* (Revista Internacional de Música na Comunidade) e ex-dirigente da Comissão de Atividade de Música na Comunidade da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME). Como músico da comunidade, trabalhou em diversos setores da educação, bem como nas áreas de saúde, serviços em prisão e com pessoas em liberdade condicional, jovens e comunidade, estendendo sua atuação também para trabalho com orquestras. Como músico, toca violão, principalmente popular, percussão brasileira (de mão) e congas cubanas. Sua prática profissional abarca uma gama de gêneros musicais, notadamente samba, improvisação, *pop/rock*, e tecnologia musical, combinando o espaço de apresentação não-tradicional, como a utilização de *site-specific*, e possibilidades ambientais nas apresentações.

LIANE HENTSCHE

É PhD em Educação Musical pelo Institute of Education, University of London (orientação: Professor Keith Swanwick, 1993). MA em Educação Musical, Institute of Education, University of London (orientação: Professor Keith Swanwick, 1989). Professora titular de Educação Musical do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Presidente da International Society for Music Education (ISME) (2004-2010). Coeditora do *Music Education International* – MEI-ISME. Presidente do conselho editorial da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e editora de todas as publicações da Abem (2000-2002). Editora Dimensão – membro do conselho editorial da revista *Presença Pedagógica*. Membro do conselho editorial da revista *Eufonia* (Barcelona, Espanha).

MAGALI OLIVEIRA KLEBER

É professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina. Graduada e especialista em piano, é doutora em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre em Música pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Foi bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Atualmente realiza pós-doutorado no Laboratório de Etnomusicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. É presidente da Associação Brasileira de Educação Musical, entidade que o desenvolvimento das políticas públicas e acadêmico-científicas da área no Brasil. Participa da Community Music Activity da International Society for Music Education (ISME). Como pesquisadora, atua na área de educação musical e movimentos sociais, abrangendo políticas públicas e o Terceiro Setor. Participa, desde 2004, do grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano. É líder do grupo de pesquisa Educação Musical e Movimentos Sociais, com financiamento da Fundação Araucária/PR, cuja proposta é investigar as práticas musicais junto a contextos sistêmicos da periferia urbana nas esferas da educação formal e informal.

MARIA JOSÉ SUBTIL

Possui graduação de Licenciatura em Música pela Faculdade de Educação Musical do Paraná (1971). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1997) e doutora em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Participou da implantação das licenciaturas em Música e Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2003 e foi coordenadora até 2006. Atualmente é pesquisadora-sênior do Mestrado em Educação da UEPG. Atua nas seguintes áreas: formação de professores, política educacional, educação a distância, música, arte, mídia e tecnologias. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Comunicação e Arte (Gepeac).

MAURA PENNA

É doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba, licenciada e bacharel em Música pela Universidade de Brasília (UnB). Professora adjunta I do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba (desde agosto 2009), onde atuou no Departamento de Arte entre 1984 e 2003, lecionando na Licenciatura em Educação Artística, no Mestrado em Educação e em cursos de Especialização em Arte e, atualmente, na Licenciatura em Música. Entre março de 2004 e agosto de 2009 integrou o corpo docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (Campina Grande – PB), lecionando no curso de Pedagogia, no Mestrado em Literatura e Interculturalidade e no Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade.

MIRIAM SUZANA PIZZATO

É mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bacharel em Regência Coral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e licenciada em Educação Artística – Habilitação Música pela Faculdade de Música Palestrina (Porto Alegre). Atua como professora de música no Colégio Bom Conselho e no Colégio Metodista Americano, no qual também tem a função de regente do coro infantil.

STELA MARIS AGUIAR LEMOS

É doutora em Distúrbios da Comunicação Humana (Fonoaudiologia) pela Universidade Federal de São Paulo (2007). Graduada em Fonoaudiologia pelas Faculdades Metodistas Integradas Izabela Hendrix (1993). Especialização em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de São Paulo (1994), Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior pela Fundação Oswaldo Cruz (2006), Especialização em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de São Paulo (1995). Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana (Fonoaudiologia) pela Universidade Federal de São Paulo (2000). Atualmente é pesquisadora da Universidade Federal de São Paulo e professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de fonoaudiologia, atuando principalmente nos seguintes temas: audição, atenção primária à saúde, avaliação, escolares.

ZURAI DA ABUD BASTIÃO

É doutora e mestre em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente integra a equipe de professores das Faculdades Olga Mettig – Centro de Estudos de Pós-Graduação. É consultora da Fundação Luis Eduardo Magalhães (Flem), onde tem desenvolvido programas de certificação para professores de música do Estado da Bahia. É membro do Centro de Produção, Documentação e Estudos de Música (Sonare), onde tem atuado em programas de formação continuada de professores de música e concepção de materiais didáticos para o processo de ensino e aprendizagem musical na educação básica.

Revista da ABEM nº 19, março 2008

La figura del director de coros infantiles: pasos hacia la profesionalización

Gotzon Ibarretxe
Maravillas Díaz

Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório

Rita de Cássia Fucci Amato

Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes

Fernando Stanzione Galizia
Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
Liane Hentschke

Processos de aprendizagens paralelas à aula de instrumento: três estudos de caso

Alice Farias de Araújo Marques

Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal

Patrícia Furst Santiago

Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto

Maura Penna

Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG)

Gisele Crosara Andraus

O brinquedo popular e o ensino de música na escola

Fernanda de Souza

Ressonâncias musicais de uma relação estética na musicoterapia: oficina de canções e sensibilização com educadoras da educação infantil

Patrícia Wazlawick
Kátia Maheirie

Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação

Marta Deckert

O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados

Nilceia Protásio Campos

Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais

Daniel Gohn

Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical

Luís Fernando Lazzarin

O rap e a aula: tocando nas diferenças...

Sônia Tereza da Silva Ribeiro

Revista da ABEM nº 20, outubro 2008

**Pedagogias críticas e práticas músico-educativas:
compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais**

Cathy Benedict
Patrick Schmidt

A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais

Viviane Beineke

**O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal
a partir de uma abordagem sócio-histórica**

Kátia Simone Benedetti
Dorotéia Machado Kerr

Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas

Sílvia Sobreira

**A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas
do “Programa LEM: Tocar e Cantar”**

Aruna Noal Correa
Cláudia Ribeiro Bellochio

Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno

Ana Lúcia de Marques e Louro

**Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil
através de uma abordagem construtivista**

Elieser Ademir de Jesus
Mônica Zewe Uriarte
André Luís Alice Raabe

Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês

Cíntia Vieira da Silva Soares

Variabilidade e performance musical: uma relação a considerar no ensino instrumental

Cristina Porto Costa

Revista da ABEM nº 21, março 20098

Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective

Rose A. Omolo-Ongati

Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública

Vera Lúcia Gomes Jardim

Por uma educação musical do Pensamento: educação musical *menor*

Teca Alencar de Brito

Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento

Luciane Cuervo

Leda de Albuquerque Maffioletti

A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos

Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder

Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical

Margarete Arroyo

Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal

Oswaldo Lorenzo Quiles

Lucía Herrera Torres

Roberto Cremades Andreu

João Fortunato Soares de Quadros Júnior

Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais

Fernando Stanzione Galizia

Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise

Neide Esperidião

Leny Magalhães Mrech

Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical

Célia Regina Pires Cavalcanti

Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical

Patrícia Wazlawick

Kátia Maheirie

Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora

Keila de Mello Targas

Ilza Zenker Leme Joly

Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional

Maria Guiomar de Carvalho Ribas

Revista da ABEM nº 22, outubro 2009

Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular

Karla Jaber Barbosa
Maria Cecília Cavalieri França

Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier

Luciane Wilke Freitas Garbosa

A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem

Kelly Werle
Cláudia Ribeiro Bellochio

Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”

Sandra Mara da Cunha
Sílvia Salles Leite Lombardi
Wasti Silvério Ciszewski

Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música

Eduardo Luedy

Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música

Teresa Mateiro

Retrato de um sonho – o perfil do candidato dos cursos de música da Escola Técnica de Artes do Centro Paula Souza

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Jéssica Mami Makino
Leila Gonçalves Vertamatti

A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos

Patrícia Fernanda Carmem Kebach

A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música

Rita de Cássia Fucci Amato
João Amato Neto

Educação musical em ações sociais: uma discussão antropológica sobre o Projeto Guri

Lucielle Farias Arantes

LINHA EDITORIAL

A *Revista da ABEM* é uma revista científica na 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 novos paradigmas educacionais, políticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais dentro de 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.

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 será em formato impresso e eletrônico, no site da ABEM.

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 ensaios devem privilegiar as abordagens críticas e criativas, revelando novas perspectivas e trazendo reflexões sobre temas relevantes na área de educação musical.

Resenhas

A seção de resenhas tem como objetivo apresentar aos leitores os lançamentos de livros no campo da educação musical, contribuindo, assim, para a divulgação do conhecimento na área. As obras escolhidas para as resenhas devem 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 dela, 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.

Os originais devem ser encaminhados para a comissão editorial da *Revista da ABEM* com as mesmas características de formatação dos artigos.

Notas para os colaboradores

A *Revista da ABEM* está aberta a colaborações do Brasil e do exterior, e aceita textos em português e espanhol. Todos os trabalhos devem ser enviados por e-mail à:

Editora da Revista da ABEM

Profª Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

e-mail: claubell@terra.com.br

Para os autores e co-autores brasileiros que submeterem artigos ou resenhas **é necessário ser sócio da ABEM. 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 da revista. 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 a Editoria da Revista um Carta de Cessão (modelo da Revista ABEM), cedendo os direitos autorais para publicação na mesma, 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.

Editora da Revista da ABEM

Profª Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Normas Técnicas

- a) Os artigos devem ter uma extensão entre 22000 e 44000 caracteres com espaço, incluindo a totalidade do texto: resumo, abstract, palavras-chave, texto e referências.
- b) As resenhas devem apresentar cerca de 7500 caracteres com espaço.
- c) Serão aceitos artigos e resenhas em português 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 ou espanhol (no caso de artigo nesse idioma), 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 ou espanhol (no caso de artigo nesse idioma).
 - 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, alinhamento à esquerda, em inglês
- g) Em separado, deverá ser enviada uma página com o título do artigo, seguido da identificação do(s) autor(es) – nome completo, instituição à qual está(ão) ligado(s), cargo, endereço para correspondência, fone, fax e e-mail.
- h) Incluir um Curriculum Vitae resumido com extensão máxima de uma página, contendo as principais atividades na área e o título das principais publicações do(s) autor(es).
- i) 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.

j) 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 livros em língua estrangeira, a citação deve ser traduzida. (Se o autor julgar necessário, o trecho original pode ser apresentado 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 dois autores (ou três): (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.

Referências:

Devem ser apresentadas em espaço simples, com alinhamento apenas à esquerda, seguindo as normas da ABNT/2002 (NBR 6023), abaixo exemplificadas.

Livros:

SOBRENOME, Prenome(s) do Autor. *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, Prenome(s) do Autor da Parte da Obra. Título da parte. In: SOBRENOME, Prenome(s) do Autor 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, Prenome(s) do Autor 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, Prenome(s) do Autor 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.

k) Tabelas e quadros devem ser anexados ao texto, com a devida numeração (ex. Tabela 1, etc.). No corpo do texto deve ser indicado o lugar das tabelas.

l) Não serão aceitos artigos que estiverem fora das normas editoriais. A critério do editor, poderá ser estabelecido um prazo determinado para que o(s) autor(es) efetue(m) uma revisão do texto (correções de referências, citações, gramática e escrita). Nesse caso, o não cumprimento do prazo e/ou a inadequação da revisão poderão implicar a não aceitação do trabalho para publicação.

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*.
- Eventuais modificações serão solicitadas e efetuadas em consenso com o(s) autor(es).

Observações Editoriais:

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

- Serão fornecidos gratuitamente ao(s) autor(es) de cada trabalho dois (02) exemplares impressos do fascículo em que seu artigo foi publicado.
- A Revista da ABEM não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.
- 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.

