

Paulo Henrique de Gouvêa e Silva

Educação Musical

Para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental

*Romantismo ou Inclusão ?*

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

(UNI RIO)

1º sem. 2004

## Índice

Introdução.....	1
Rastros da Escola Normal: marcas da contemporaneidade.....	3
Imaginação como redenção: como criar?.....	11
Apostila Musical Pedagógica a proveito de não especialistas.....	17
Conclusão.....	26
Bibliografia.....	29
Apostila Musical Pedagógica.....	anexo

## Introdução

*"Não há arte sem conhecimento, nem ciência sem imaginação"* (anônimo).

A partir do estudo de Fuks (1991) sobre a formação musical dos professores do 1º e 2.º ciclos do Ensino Fundamental, pode-se construir uma análise sócio-histórica do ensino de música de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental, contemplando os aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicos inerentes a esse ensino.

A abordagem sócio-histórica da Escola Normal, embora demonstre uma triste realidade não apenas educacional, como também social do nosso país, não pode se limitar, entretanto, à simples geração de críticas e a desalentos. É necessário que se esclareçam, de fato, todos os aspectos contextuais de uma situação dada, pois é paradoxal que essa realidade seja considerada como única. A análise que realizaremos aqui tem como meta não aceitarmos a uma posição de passividade e desesperança, mas propor alternativas possíveis para os professores, ex-normalistas, em suas incursões na linguagem musical.

Toda cautela é necessária nas nossas análises e práticas, tornando-se claro que devemos nos desprender um pouco do atual ritmo acelerado da globalização para articularmos um discernimento crítico sobre o presente, conduzindo-nos à busca de outras experiências, à recuperação do tempo histórico, às análises sociais, expandindo o limitado alcance do nosso individualismo: "O tempo que nos fornece o contexto no interior do qual podemos avaliar a escala, a natureza, a dinâmica e os efeitos das mudanças em curso, bem como quem são seus beneficiários e a quem elas prejudicam" (Sevcenko, 2001, p. 19). A partir daí, podemos pensar em alternativas para os

problemas sociais e educacionais que nos circundam, dos quais fazemos parte e somos agentes, que parecem insolucionáveis e cristalizados, mas que, a partir de nossa prática, em reflexão e intervenção, podem se transformar surpreendentemente.

Por esse caminho, podemos desfazer crenças e valores que, arraigados ao senso comum, acabam por dificultar na formulação de alternativas para os problemas encontrados. A visão romântica da arte e sua expressão impedem que conheçamos o professor proveniente da Escola Normal e o aluno de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série de modo mais verídico, mais próximo de suas realidades e potencialidades. Dessa forma, partiremos da sócio – história para um campo mais filosófico, revendo nossas concepções de homem e do fazer artístico. Esse movimento nos permitirá pensarmos mais criticamente sobre os trabalhos projetados para esses professores, não especialistas.

Concluindo, analisaremos uma proposta pedagógica musical dirigida ao 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> ciclos do Ensino Fundamental, discutindo suas intervenções, moldando algumas conclusões a fim de oferecer um pequeno material que seja útil para aqueles que pretendem trabalhar na Educação Básica brasileira.

## **Rastros da Escola Normal: marcas na contemporaneidade**

*“Para estudar-se a obra de arte na época das técnicas de reprodução, é preciso levar em conta um conjunto de relações. Elas colocam em evidência um fato verdadeiramente decisivo e o qual vemos aqui aparecer pela primeira vez na história do mundo: a emancipação do obra de arte com relação à existência parasitária que lhe era imposta pelo seu papel ritualístico. Reproduzem-se cada vez mais obras de arte, que foram feitas justamente para serem reproduzidas. (...) Mas, desde que o critério de autenticidade não é mais aplicável à produção artística, toda função da arte fica subvertida. Em lugar de basear-se no ritual, ela funda-se, doravante, sobre uma outra forma de praxis: a política.”*  
(BENJAMIN, 1994, p. 32)

Criada em 1835, a Escola Normal desde então objetiva formar professores para darem aulas às duas primeiras séries do ensino fundamental. A LDB estabelece a formação em nível superior para todo professor de educação básica, admitindo, contudo, como "formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal" (Lei 9394/96, Art. 62). Dessa forma, esses professores não seriam especialistas em disciplinas, mas ministrariam aulas com conteúdos diversos, das ciências à música. Por isso, são chamados, também, de “professores generalistas”. (PENNA, 2002, p.18)

A pesquisadora Rosa Fuks (1991) observou, especificamente, como esses futuros professores se preparariam com os especialistas de música para estarem na sala de aula e conduzirem a relação de ensino e aprendizagem com as crianças. A autora percebeu inicialmente que, apesar da freqüente utilização da música nas dependências das seis Escolas Normais por ela pesquisadas no Rio de Janeiro, não havia, por parte das escolas, uma preocupação com um trabalho propriamente musical, embora se cantasse muito, sem contudo, cuidar da afinação ou do ritmo desse canto. O fato da escola utilizar tão freqüentemente a música sem dedicar-lhe maiores cuidados parecia-lhe incoerente.

Além de trabalhar nas escolas, Fuks realizou pesquisas documentais e descobriu que nas edições da Gazeta Mercantil de 1891 e dos três anos subseqüentes, havia dezesseis artigos que comentavam o ensino de música na Escola Normal. Já naquela época, um autor com o pseudônimo de B.R criticava veemente as aulas de música ministradas para as futuras professoras primárias. Ele alertava que, para a escola, o conhecimento musical ficava em segundo plano, visto que, se a pessoa tivesse um certo conhecimento de música, já era considerada professora. Em sua análise, a importância dada à música e a sua utilidade se resumia a usar o canto como forma de comunicação e integração entre professores e alunos. (FUKS, 1991, p. 47).

Dessa forma, a Escola Normal contemporânea encontra as constantes do passado, já que para a autora “as professorandas atuais continuam desertando das aulas de música apesar de responderem , quando professoras, pela prática musical das escolas nas quais trabalharão”. (ibid. , p.48)

Coexistem, portanto, diversos tempos de história na educação musical brasileira. Devemos entender a Escola Normal numa convivência de vários tempos, passados e presentes, não compreendidos numa linearidade seqüencial, mas numa teia complexa que desemboca numa “circularidade mantenedora do instituído, já que alcança também a escola primária, garantindo, dessa forma, a reprodução de nosso modelo escolar.” (OLIVEIRA, 1991, p. 14).

Para além disso, podemos constatar que o estudo de Fuks nos mostra não somente o círculo vicioso que abrange o Ensino Fundamental e a Escola Normal, pois fica evidente que o papel da Universidade também parece obsoleto, vide a má formação dos professores generalistas pelos especialistas musicais, licenciados. Trocando em miúdos, um verdadeiro *abismo* existente entre a formação universitária e a escola primária é um dos fatores causadores de alguns problemas que afetam a educação. Alguns pesquisadores, entretanto,

vêm se debruçando em pesquisas que investigam as relações existentes e possíveis entre os cursos de Licenciatura em Música do Brasil e a educação básica <sup>1</sup>. Esses trabalhos pretendem mostrar que o aluno graduando em licenciatura deve buscar uma aproximação maior entre teorias e práticas educacionais, superando visões como a de "formação como receituário" (BELLOCHIO, 2002), possibilitando que a tarefa educacional seja entendida em sua complexidade. Bellochio (2002), num artigo publicado pela Revista da ABEM, expõe os resultados encontrados num trabalho realizado com alunos do curso de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, do Rio Grande do Sul. Através da "inserção direta dos acadêmicos nas escolas e da formação de grupos de discussão-investigação-ação educacional colaborativa e crítica (...)" (p.47), entre outros procedimentos, a autora percebeu que movimentos contrários a projetos de reunificação entre escola e Universidade podem levar ao estreitamento do que pode ser construído e transformado em educação musical.

Bergström (2001) também escreve sobre a manutenção de um prisma conservador que continua a manter o viés tradicional na educação normal, a partir de modelos de ensino propedêutico e profissional, onde se pretende dar aos candidatos ao professorado uma cultura geral e uma formação técnica. Esta última, contudo, ainda precária, reduz-se, quase sempre, a um curso de lições formais, padrões e modelos de didática a serem assimilados e executados.

Fuks (1991), ao longo de seu trabalho, desenha o quadro do que a Escola Normal apresenta, no seu cotidiano. Ela começa a colher as diversas "musiquinhas de comando" (ibid. p. 28) que são usadas pelas futuras professoras já nos seus estágios curriculares e que também são cantadas na instituição. A partir de entrevistas e observações empíricas, as professorandas acabam por deixar claro de que maneira elas utilizam a música com os seus

alunos. O canto, passa a ser um instrumento de comando, ordem e disciplina, substituindo a palavra e o diálogo como formas de interação e solução de conflitos e distorcendo o papel da música na educação. As frases abaixo foram colhidas por Fuks (1991) entre as normalistas:

*“usava musica para acalmar as crianças” (p. 68)*  
*“o gestinho é para incentivar, porque, às vezes, as crianças não entendem a letra da musiquinha, então ‘e importante aquele gestinho” (p. 69)*  
*“quando a turma fica agitada, cantamos e eles vão se acalmando...” (p. 71)*  
*“para a hora da merendinha é melhor cantar vamos lavar as mãozinhas do que dizer ‘lavem as mãos’”(p. 70)*

Os fatos acima não refletem apenas a má formação das professoras na Escola Normal, já que, conforme Fuks (1991) esse conteúdo não seria aprendido nas aulas de música com os especialistas, mas sim transmitidos pela oralidade e pela aprendizagem informal, entre as professorandas e de acordo também com o que elas aprendem fora da escola. Há de se convir, contudo, que a transmissão oral serve, muitas vezes, para suprir a deficiência do ensino de música. Ademais, é de se espantar o silêncio ou a alienação dos especialistas quanto a esses discursos. Para além disso, os relatos clarificam o papel equivocado, e, cada vez maior, da música como instrumento de disciplina e controle, retirando dela a potencialidade de ser um veículo de vivência criativa, imaginativa e crítica, formadora de subjetividade e opinião.

Qual seria o papel da música, portanto, na vida das crianças? Partindo desse questionamento, uma necessidade filosófica surge e nos instiga, pois, segundo Costa (1991, p.9) “Não se pensa, ou pouco se pensa, a música que se faz”. A arte é, tradicionalmente, a disciplina que não tem *utilidade*, apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), atualmente já equipararem as artes a outras disciplinas tidas como fundamentais como matemática, português, biologia, alertando para a obrigatoriedade das primeiras. Entretanto, a prática transparece a fragilidade da teoria, ou, pelo menos, a má redação sobre a *inovação* que o ensino da arte deve abarcar.



O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais -Arte (1997, p.30) afirma que se chegou à década de noventa “mobilizando novas tendências curriculares em Arte (...) como as reivindicações de identificar a área por Arte e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios (...)”. Entende-se, por aí, que a nomenclatura *Educação Artística*, usada desde a década de sessenta, deixa de existir e que essa mudança nominal é realmente significativa na concepção e no uso que a Arte pode passar a ter na educação brasileira. Entretanto, a mudança de nomenclatura de Educação Artística para Arte parece ainda pouco clara para a efetivação do ensino desta área.

A título de exemplo, Beaumont & Fonseca (2003) usam o edital do concurso para professores do estado de Minas Gerais de 2001 para corroborar as idéias acima. Neste concurso, foram abertas cinco vagas para professor de Arte na região da 40ª Superintendência Regional de Ensino. Destas, uma era para professor de Arte para o Ensino Médio e quatro para professor de Educação Artística para 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Beaumont & Fonseca (op. cit.) destacam a ambigüidade na denominação *Arte* para o Ensino Médio e *Educação Artística* para o Ensino Fundamental. Ademais, não houve nenhuma referência à presença do professor especialista para as séries do 1.º ciclo do Ensino Fundamental, o que esclarece que na rede estadual mineira esta tarefa também está a cargo das professoras normalistas. Hentschke & Oliveira (2000) deduzem:

*(...) podemos dizer que o Brasil encontra-se em um momento de transição com relação às políticas educacionais como um todo. Os profissionais de música que atuam junto às universidades também estão cientes desse momento, procurando, cada vez mais, criar espaços de atuação educacional principalmente no ensino básico. (p. 63)*

Para muitos, entretanto, o atual interesse em relação à música no ambiente pedagógico, encontra-se vinculado a necessidades do mercado. Em artigo da Folha de São Paulo, Camargo (2000) expõe que o ouvido musical é hoje um "diferencial competitivo"(p. 1). O jornalista entrevista um consultor de recursos humanos, diretor de uma grande multinacional, responsável pela seleção e recrutamento de novos executivos da empresa. Este afirma que "o mercado de trabalho busca hoje as pessoas equilibradas. Valorizamos muito a pessoa como um todo", diz o consultor (p. 1). A seu ver, a música, mesmo como hobby, contribui para a composição desse perfil. "Posso dizer que valorizo um currículo de um candidato que tenha música, pelos aspectos de equilíbrio e sensibilidade que sugere" (idem). Breim, um dos autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais, também é entrevistado na reportagem e conclui: "Antigamente, a educação buscava formar crianças e jovens para um futuro já conhecido, mas hoje não sabemos para que futuro preparamos as pessoas daí a importância de ampliarmos a sensibilidade dos alunos" (p.1). Ainda segundo o artigo, outros estudos indicam diferenças que os estímulos musicais provocam no desenvolvimento do cérebro. Pesquisas realizadas na Alemanha demonstrariam que músicos profissionais possuem mais massa cinzenta na área do cérebro correspondente à audição. Em média, 130% mais do que pessoas sem conhecimentos musicais. Nessa área do córtex auditivo, se concentraria também a memória verbal, que tem papel fundamental no aprendizado de matemática, línguas e ciências. Outra pesquisa gira em torno do propalado "efeito Mozart" segundo o qual crianças estimuladas com sonatas do compositor austríaco desenvolveriam mais capacidades cognitivas.

Devemos ter muita cautela perante essas considerações e repensar o papel da música na sociedade contemporânea. Será que é esse realmente o papel que a música deve ter no mundo?

Vygotsky (1988) critica a perspectiva cognitiva centrada somente no indivíduo. Para o psicólogo, esse arcabouço teórico compreende a criança como organismo que *avança cognitivamente* a partir da troca com o outro, mas não aborda as transformações interpessoais e as mudanças que podem ter sido provocadas no parceiro, excluindo as dimensões sociais, institucionais e históricas necessárias. Tudge (1996), em uma revisão cuidadosa de evidências sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças, pensa que tão importante quanto pensar em sujeitos *virtuosos* e em *avanços cerebrais*, é refletir sobre quais os efeitos desses benefícios “em torno delas” (p. 152), das crianças, analisando os espaços atingidos, as direções imprevisíveis que esses efeitos podem propiciar.

Torna-se necessário ampliar o estudo de processos sociais e cognitivos como indissociáveis e das atividades individual e social como inseparáveis, superando impasses e dicotomias artificiais e limitadoras. Talvez isto possa ser realizado com a melhor explicitação, tanto da unidade de análise das investigações do desenvolvimento, como de um modelo de contexto sociocultural que contemple essas unidades de análise. Além disso, torna-se imprescindível dar mais um passo a frente para não abandonarmos o espírito filosófico do texto. Devemos nos questionar: o que se pretende ensinar com música? Como a música pode colaborar para a formação de subjetividades? De que sujeitos, no entanto, estamos falando?

Bergström (2001) afirma que, para aqueles que freqüentam a Escola Normal, a educação infantil e o primeiro ciclo fundamental são “escolas de demonstração e prática de ensino”. (p. 20). Dessa maneira, que concepções de arte as professorandas estariam construindo na sua formação? Como conceber uma metodologia de ensino sem antes elaborar uma fundamentação teórica sobre o professor e seu aluno e sobre a relevância da música em suas vidas?

Para que serve a música? Como o professor não especialista pode fazer presença em sala e ministrar uma aula de música para alunos da 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série? Que materiais lhe são acessíveis, de que linguagens ele pode lançar mão? Se o professor carece de conhecimentos específicos de que forma ele pode utilizar a sua não - especialização para oferecer um mundo musical aos alunos no exercício de sua profissão?

Nesse cenário, as soluções encontradas devem ser formuladas partindo de um pressuposto que é a visão do professor e do aluno sobre arte e criação. Essas estratégias individuais não estariam em contraponto à articulação de políticas educacionais que permitiriam que as transformações não se limitem a grupos heróicos ou a alternativas particulares. Entretanto, a militância política da educação brasileira é uma realidade que se modifica lentamente. Paralelamente, os professores devem experimentar formas diversas de atuação e não somente esperar que as respostas lhes sejam concedidas. Ademais, o que é realidade? Algo que se impõe sobre nossas cabeças ou instância construída a todo o tempo, coletivamente?

## **Imaginação como redenção: como criar?**

*“Criar é querer ser imortal, pois é através da arte que o homem consegue lutar com os deuses reais em contraste com os ideais” (MAY, 1982, p. 11)*

Como vimos, Fuks (1991) analisa o papel da música na Escola Normal como um elemento disciplinar de educação utilizado pelas professorandas e não - visto pelo restante da escola. Um movimento silenciado, embora extremamente presente. Para a autora, nem mesmo a época em que o canto orfeônico era usado como metodologia, nos anos 30, se salva. Embora, para muitos autores, essa tenha sido a época mais promissora da história educacional musical brasileira, para a autora, ela representava um “cantar contínuo que visava, principalmente, a desenvolver o civismo e a disciplina.” (p.51).

Em contraponto, no olhar do filósofo Nietzsche, a música se aproxima da liberdade. “É sempre na arte que Nietzsche encontra o modelo alternativo tanto para a ciência quanto para a moral.” (MACHADO, 1999, p. 81) “A apologia da arte sempre significará para Nietzsche, uma apologia da criação, como necessária não apenas à manutenção, mas a intensificação da vida.” (ibid. p. 20)

A arte – educação instaura a possibilidade de se ampliar a perspectiva de que a educação é tão somente um instrumento de transmissão de valores, condutas, hábitos e ideologias. Através da arte – educação a criança pode ser convidada a *reconstruir* o mundo, a *repensá-lo* e não somente aceitá-lo enquanto tal, erigindo um sujeito capaz de refletir sobre o mundo que o circunda, intervindo nele como um transformador.

Entretanto, o uso da música e da arte – educação, por si só, não é suficiente para se construir um modelo didático que seja realmente eficiente e atinja os objetivos citados anteriormente.

A utilização da imaginação e da sensibilidade como redentoras de um modo de existência controlador e opressor, o cultivo à experimentação estética enquanto solução para as técnicas tradicionais e autoritárias, assim como a ultra – valorização dos sentimentos nas vivências musicais podem originar, da mesma forma, posturas antidemocráticas e alienantes.

Conforme Penna (1998) tanto a prática musical educativa quanto os próprios PCNS – Arte estão arraigados a concepções excessivamente românticas de se analisar a música e a arte em geral, cujos aspectos da expressão e comunicação dos sentimentos se sobressaem. A visão da arte como expressão dos sentimentos passa a vigorar no discurso do movimento romântico, ocorrido no final do século XVIII e início do século XIX, tendo grande impacto e aceitação nos diferentes segmentos sociais. Marcando uma reação ao classicismo europeu e ao cientificismo iluminista, o romantismo caracteriza-se pelo abandono dos ideais clássicos da razão, ordem e simetria, em favor da emoção, imaginação e assimetria, valorizando “a hegemonia da sensibilidade, ou seja, postulando que antes de compreender é preciso sentir” (PENNA, 1998, p. 7). O sentimento constitui, no ideário romântico, “a grande mola propulsora não apenas da arte, mas da própria humanidade do homem” (SILVA Apud PENNA, 1998, p. 10).

Nesse sentido, o artista se figura como aquele indivíduo criador que comunica seus pensamentos pessoais, originais e estritos através de um estilo peculiar e de um ponto de vista e de uma expressão particularizados. Essa concepção do artista como um “herói da cultura” (SALZMAN, 1970, p. 13) levou-nos a dar maior ênfase à individualidade criadora, à sua originalidade e à liberdade.

Essa tendência de pensar a experiência musical como a forma mais solitária e mais desligada das outras formas que marcam a atividade do homem é substituída, para Salzman (1970), no final do século XIX, pela idéia de que “a arte passa a ser compreendida como um produto condicionado pelo seu contexto histórico e cultural e , ao mesmo tempo e sem contradições , como expressão individual de uma artística singularidade” (p.13).

Entretanto, para muitos autores, nossas mais fundamentais maneiras de se pensar sobre o fenômeno da música ainda são heranças fortes do Romantismo.

*“Nos PCN-Arte para as séries iniciais, a forte influência da concepção romântica de arte é bastante evidente: há uma supervalorização da emoção, com ênfase na sensibilidade inventiva, sem que, no entanto, a maior parte das noções utilizadas seja explicitada. Várias categorias conceituais vinculadas a uma visão da arte como emoção são empregadas neste documento, especialmente em sua primeira parte, que pretende dar fundamentação e propor direcionamentos básicos para o ensino em todas as áreas artísticas.”*

(PENNA, 1998, p.3)

A idéia romântica da obra de arte como resultado de "uma força cósmica, inata, independente da cultura" ou como produto de um "espírito iluminado" (SILVA Apud PENNA, 1998, p. 11) gera uma mistificação da atividade artística, e esta mistificação somente contribui para a compreensão de que a atividade artística independe totalmente de uma ação pedagógica. "A capacidade de compreender a arte não se deve a um dom inato ou algo assim; deve-se, sim, a certas formas de perceber, de pensar e mesmo de sentir que dependem da vivência, da experiência de contato com as obras de arte" (Penna, 1995, p. 19). Tal visão romântica mistificadora da arte acaba por legitimar as condições socialmente diferenciadas de acesso à arte não podendo, portanto, fundamentar uma proposta de ensino que busque a democratização no acesso à cultura. (PENNA, 1998)

Os próprios PCNS- Arte (1997) falam sobre "traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música" (p. 79), conteúdo este que reflete, para Penna, a noção romântica de arte como expressão, que marca a fundamentação apresentada anteriormente.

Essa expressão, todavia, é propriedade de uma pequena elite privilegiada. O sociólogo francês Pierre Bourdieu afirma que a classe dominante não exerce seu poder apenas administrando o sistema financeiro, a atividade econômica e o mercado consumidor. O poder da classe dominante está estritamente agregado à noção de *capital cultural*. No artigo "*A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*", Bourdieu (1998) explicita que o capital cultural se caracteriza como uma herança social constituída por um conjunto de conhecimentos, informações, códigos lingüísticos e, também, por atitudes e posturas que, em sua visão, vêm a ser responsáveis pela diferença de rendimento dos alunos escolarizados. Segundo ele, para um percurso escolar regular, sem interrupções, a escola exige, consciente ou inconscientemente, de todos, professores e alunos, uma relação natural, familiar, com a cultura e com a linguagem, privilegiando, assim, a relação com um saber já cristalizado e hegemônico, como se o conhecimento não fosse um processo, mas um elemento já acabado e solidificado, pronto para ser introjetado. Entretanto, os alunos das camadas populares, cuja linguagem é considerada pelo mercado lingüístico como *não-legítima* ou não reconhecida socialmente, ao chegarem à escola, em geral, fracassam, visto que a comunicação pedagógica não atinge o objetivo de fazê-los adquirir os bens simbólicos que constituem o capital cultural e lingüístico legítimos. O fato de não dominarem a linguagem da escola se torna difícil para compreenderem e se expressarem na comunicação pedagógica. E, por não disporem do "capital lingüístico escolarmente rentável" (BOURDIEU, 1998, p. 20), muitos alunos perdem o interesse ou são infelizes nos resultados de certas atividades escolares.



Não obstante, se erigirmos como premissas verdadeiras os aspectos da sensibilidade e da imaginação como elementos internos aos sujeitos, como dados estritamente particulares, relacionados às suas vocações, talentos e dons naturais, estaremos escapando de uma análise mais crítica da realidade. Muitas vezes, um mergulho nessa *imensidão criativa* torna-se uma arma de inclusão e exclusão de crianças mais ou menos produtivas nas aulas de música.

Da mesma forma, os professores generalistas podem ser estigmatizados como verdadeiros *analfabetos musicais*, por não serem especialistas em música e não se encaixando no modelo romântico de indivíduo potencialmente distinto e genial.

Em suma, devemos conceber a arte para além de sua dimensão individualizada, considerando-a como uma linguagem culturalmente construída, a fim de compreender as condições desiguais de familiarização com as diversas linguagens artísticas, assim como o modo como a escola reproduz esta desigualdade. A escola correntemente endossa as condições diferenciadas de acesso à arte na medida em que, de diversas formas, a ação pedagógica pressupõe uma familiarização prévia, como quando "trabalha a conscientização e formalização dos esquemas de percepção já disponíveis, fornecendo as nomenclaturas, a 'gramática' de construção formal, etc." (Penna, 1995, p. 51).

Isso não significa que a imaginação esteja apenas acessível a um poder totalizador e que estejamos incessantemente manipulados pela cultura. Entretanto, a partir desses dados, talvez seja um belo exercício pensar a imaginação e a criatividade para lugares mais longínquos do que o próprio sujeito. Segundo a filosofia de Spinoza (1979) o sujeito não é coletivo ou individual, mas potência – força produtiva de ser afetado e afetar, compreendido nos e pelos encontros. Enquanto hipótese filosófica, sujeito é indivisível, tornando impossível traçar uma linha divisória entre particular e

coletivo, uma vez que a paixão pela expansão permite encarar os dois de forma fundida, numa coisa só. “O objetivo de cada indivíduo é rentabilizar a sua potência, mas ele só o consegue quando se une a outros, alargando, portanto, o seu campo de atuação.” (p. 40). Já para Guatarri & Rolnik (1993), a subjetividade é um conjunto de componentes tanto da ordem extra-individual ( sistemas políticos, sociais, tecnológicos, econômicos...) quando da ordem infrapessoal (percepções, afetos, cognição, organismo...).

Instaurar rupturas com idéias arraigadas ao senso comum e propor alternativas à didática e a metodologia do ensino musical pelos professores não especialistas só é possível se reformularmos muitas das nossas concepções de infância, arte, sujeito, criatividade, educação, aprendizagem... Caso contrario, haverá sempre uma lacuna separando dois mundos incompreensíveis entre si, que não conseguem manter um diálogo inteligível. A arte e a música, dessa forma, devem se superar, no objetivo de atingir acertadamente as realidades muito distantes daquela que fazem a arte um luxo, privilégio de poucos: geniais.

## **Apostila musical pedagógica a proveito de não especialistas.**

Camargo (2002) em uma reportagem para a Folha de São Paulo, cita uma série de escolas de São Paulo que passaram a adotar em seus currículos, novas formas de ensinar música. Para o jornalista, nessas escolas, o trabalho com a música tem um ponto em comum: “atravessou as fronteiras do conhecimento por áreas estanques e reforçou a atividade interdisciplinar integrada a outros objetivos da educação.” (p.1). Em uma delas, bebês têm momentos de sensibilização musical, quando escutam músicas e manipulam objetos sonoros. O trabalho se baseia em recentes descobertas das neurociências, que detectaram as chamadas *janelas de oportunidades* fases da infância em que o cérebro está mais aberto ao desenvolvimento de determinadas linguagens, como a música. Em outra escola, um professor lança mão de *instrumentos cotidiófanos*, feitos a partir de materiais de uso comum, como garrafas, latas e tubos de PVC. Além disso, passeia com os alunos com o objetivo de diferenciar sons. Num parque, por exemplo, as crianças prestam atenção nos sons das ruas, das aves ou do simples pisar na areia e na pedra. “Depois desse envolvimento, começo a trabalhar com os elementos da linguagem musical.” (p.1), afirma o professor. Em outro estabelecimento, também em São Paulo, os educadores da 1ª à 7ª série procuram integrar a música às outras disciplinas e ao cotidiano. No dia 11 de setembro de 2002, um professor trabalhou com as crianças um rap sobre o atentado em Nova York. O canto ilustrou elementos básicos da música, como timbre, altura e intensidade. Em outras três escolas citadas, os alunos podem ter aulas de capoeira, nas quais, além de trabalhar expressão corporal e canto, aprendem a confecção de instrumentos de percussão. Na última instituição conhecida pelo repórter as aulas de música começam na educação infantil, com o uso eventual

da escala pentatônica. De acordo como professor “a inexistência de um tom central produz uma música mais aberta, sem o formato definido da música tonal. Essa é uma forma de direcionar menos a formação da criança, na medida em que a escala tonal soa resolvida, como algo pronto.” (p.1) A partir da 3ª série, os alunos podem escolher um instrumento de cordas (violino, viola ou violoncelo) ou sopro (flauta transversa) e integrar uma orquestra ou um coral, com até 250 participantes.

As metodologias descritas acima incorporam formas muito diversas de pensar a música, seu objetivo e podem abarcar, numa análise mais minuciosa, diversos conteúdos, tendo em vista as mais diferentes metas.

Fernandes (1998), partindo de entrevistas com professores licenciados de música da rede pública do Rio de Janeiro, colheu os mais variados depoimentos sobre essa discutível *valorização* da música: uns apontavam possíveis soluções para os impasses, outros lamentavam a falta de recursos, outros ainda, teciam elogios ao papel das aulas de música e seu eco no interior das escolas.

Já percebemos, no entanto, que o professor generalista, o foco principal desse trabalho, não pode ser reconhecido à luz da visão romântica da arte, pois, sob esse prisma, ele seria sempre *despreparado* ou *incompetente*. As respostas positivas que seu trabalho porventura poderia desencadear certamente seriam esclarecidas como uma surpresa, raridade ou exceção. Ou seja, *uma anormalidade benéfica*. Esse mesmo *estigma* se apropriaria do aluno

que não detivesse o *capital cultural* mas se apresentasse como um “verdadeiro” artista na escola. Possani (1991) esclarece que um processo pedagógico que utiliza uma concepção equivocada de arte e a insistência num tratamento metodológico que a descaracteriza como fruto das relações humanas dão suporte à “crise da arte-educação” (p. 1). Para a autora, não se consegue avançar na superação dos problemas existentes na arte-educação enquanto for mantido um referencial teórico que concebe a arte como expressão de uma essência “metafísica do homem” (p.1) e cita a “sociologia da arte” (idem) como um movimento importante para a transformação dos ideários tradicionais e limitantes de atuação e reflexão pedagógica.

Já Fernandes (1998) sustenta a hipótese de que nos anos 80, no Brasil, a didática passa a ter fortes conotações do aspecto político-social, surgindo uma didática que “foge do capitalismo e situa a educação como mediadora das relações sociais” (p. 73).

A meio de tantas críticas e indagações, perguntamos: o quê, de fato, então, podemos construir de inovador?

Partindo da análise de uma Apostila Musical Pedagógica orientada para professores da Educação Infantil e do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Fundamental, elaborada por músicos especialistas e professores do 3.º e 4.º ciclos, podemos traçar uma linha de reflexão que nos conduza a *insights* muito difusos e, talvez, criar e recriar elementos, incorporar conhecimentos e trocar saberes que podem ser úteis e importantes como um incentivo a futuros passos, mais largos e distantes.

Todas as citações que se seguem sem data far-se-ão referência ao anexo I dessa dissertação.

Logo no início, com a citação de Fayga Ostrower (p. 1), nota-se que grande parte do arcabouço teórico romântico é incorporado ao trabalho do NEAE: o foco na sensibilização, na experiência musical como beleza de uma vivência interior, no culto à imaginação e à dimensão potencializadora da arte no indivíduo singular. Como não poderia deixar de ser, a ênfase em noções românticas e a concepção da arte centrada na emoção, presentes na fundamentação, atingem todo o restante do texto: "...meios para atingirmos satisfatoriamente o prazer, através da sensibilização e realização de tarefas agradáveis"; "Sensibilizar é a palavra, meio e fim (...) É ela que abre os canais para a interação entre alunos e professores" (p.2), Trata-se de uma visão notadamente hegemônica da arte que, como já discutimos, também aparece nos PCNS (1997) e que para Schramm (?) foi fortalecida pela tendência pedagógica escolanovista, que rompe com a técnica de "cópias de modelos" (p. 4), e parte para a criatividade e a livre-expressão, enaltecendo a inspiração e a sensibilidade e acentuando o respeito à individualidade do aluno. Certamente, o surgimento da Escola Nova, nos anos 30, foi um marco, pois deslocava o foco da atenção para a criança e seus processos, "em oposição ao verbalismo, passividade e virtuosismo da Escola Tradicional." (VILARINHO, 1979, p. 23).

Segundo Fernandes (1998), a metodologia usada pela teoria escolanovista enfatiza a "qualidade de expressão", "sentimento" e "envolvimento" (p. 82), sendo o aluno um participante ativo do processo, explorador e descobridor. O material básico usado é o folclore e as músicas pedagógicas criadas, abrangendo a música tradicional (tonal e modal) e as fontes sonoras corporais, vocais e instrumentais. Santos (1986) complementa

grifando que a metodologia usada é sempre grupal, com materiais semi e totalmente estruturados, com associação de elementos de outras linguagens como a criação de texto, representações visuais e teatrais, gestos e movimentos. Fernandes (1998) escreve que o professor, aqui, é quase um “recreador” (p. 83).

A descrição acima se encaixa bem na proposta do NEAE. Entretanto, em algumas passagens, percebe-se a existência do professor não como recreador mas como um estimulador do processo de desenvolvimento da expressão pessoal do aluno, questionando, informando e ajudando para que eles se expressem criativamente (parâmetros da Escola Criativa, fruto dos anos 60) como na atividade do *Pai Francisco*, quando se propõe questionar a razão de sua prisão, construir plasticamente os personagens e inventar uma história de vida para os mesmos (p. 4), ou quando eles devem “discutir e problematizar as várias formas de sujeira no *Rock da Limpeza*: o empurrão, a fome, o baixo salário, o racismo, a violência, os alimentos aditivados quimicamente, etc...” (p. 8).

Mesmo assim, Fernandes (1998) acredita que a concepção de criatividade na Escola Criativa é herança direta das idéias da Escola Nova. Além disso, a incorporação de outras influências também existe na prática educativa, e atravessa, não raramente, o trabalho do professor.

Realizando um paralelo entre tendências didáticas e tipos de música utilizadas, Fernandes (1998) conclui que a tendência escolanovista “não abre mão do folclore” (p 204) e que, em quase todas as escolas pesquisadas, essa era a corrente massivamente mais utilizada no período entre o CA e a 4.<sup>a</sup> série – exatamente a fase escolar para qual o NEAE constrói seus projetos. O enfoque dado ao folclore é bem exemplificado no final:

*“As canções folclóricas são a forma mais pura de expressão de um povo. É tradição, passada de boca em boca, onde a alma desse povo se lapida, brilhando com as imagens e arquétipos universais. É a maneira como ele expressa a Vida. Passar a cultivar essa tradição, é no mínimo preservar a identidade, o amor e o respeito aos valores intransferíveis de uma Nação.” (p. 11)*

No caso da Apostila do NEAE, a metodologia é muito mais rica do que uma tendência escolanovista pura apresenta. A proposta do NEAE considera todos os aspectos referentes a: imitação, pesquisa sonora, coletivo x individual, criação, reprodução, canto, coordenação motora, movimentos corporais, real x imaginário; condições essenciais apontadas por Fernandes (1998) para toda aula musical. Não aparece, porém, uma atividade em que as crianças toquem algum instrumento. Isso poderia ser realizado na parte do *Rock da Limpeza* (p.8), quando elas vão trabalhar com reciclagem de materiais. Todas elas poderiam confeccionar um instrumento simples, como um chocalho, por exemplo, feito de arroz e latas de alumínio. Quando pronto, as crianças poderiam tocar com o professor a música-tema.

As relações entre as crianças são muito incentivadas na proposta (descobrir “um sonho lindo em cada olhar”, trocar trabalhos entre os colegas, estimular o toque e a observação do rosto do colega (p. 3), massagem coletiva, exercitar a confiança, rolamento (p.6)), assim como as atividades coletivas, mas essa temática poderia ir mais além. Depois da atividade se formariam duplas e cada um contaria para sua dupla o que sentira, e, aquele que ouviu o depoimento, deveria contar para a turma a sensação de seu colega, como se ele incorporasse as emoções e os sentimentos do outro.



Nota-se, também, uma grande ausência dos tipos de música utilizados pela corrente Criativa, que são a música concreta e experimental como a música erudita. “As correntes contemporâneas permitem tomar gravações de sons da natureza ou do cotidiano como material para a composição musical”. (PENNA, 1999, p.16 ). O primeiro tópico só é abordado na parte da *Natureza* (p.4), no estímulo para que as crianças captem as sonoridades existentes em diversos materiais que representariam os quatro elementos da natureza. No entanto, Penna escreve por que deve-se conceder uma maior importância para esse tipo de música:

*“As correntes contemporâneas - a música concreta, eletrônica, aleatória, etc., cujas contribuições se entrecruzam e se complementam -, rompem os princípios da tonalidade e ampliam o material musical para muito além das notas: incorporam o ruído como material musical; exploram fontes sonoras alternativas, desde aparelhos eletrônicos a objetos do cotidiano, incluindo modos novos de produzir sons com os instrumentos musicais tradicionais - como, por exemplo, manusear diretamente as cordas do piano, ou percutir a caixa de madeira do violino.”*  
(PENNA, 1999, p. 16)

Além disso, o NEAE deveria propor, de acordo com suas condições contextuais, um exercício de percepção da música clássica. Por que não? Deve-se levar ao conhecimento do aluno toda a riqueza musical existente que esteja acessível ao planejamento do professor. O não envolvimento do aluno com a música erudita fortalece a teoria do capital cultural de Bourdieu (1998), já que sua presença estaria apenas acessível a uma camada pequena da população, e totalmente reclusa de novos contatos e utilizações.

Além de ser necessário que as camadas populares tenham acesso aos elementos do capital cultural, também é imprescindível que a escola traga para sua didática aqueles elementos compartilhados pelos alunos em seus ambientes de origem.

*“Assim sendo, o ensino de arte precisa se comprometer com o projeto de ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística do aluno. Para tanto, é necessário reconhecer a diversidade de manifestações artísticas como significativa, “adotando” a vivência do aluno como o ponto de partida para um trabalho pedagógico que possa, realmente, resultar em mudanças no seu modo de se relacionar com a arte em seu cotidiano, dando-lhe, não contraditoriamente, acesso também à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural, capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.”*  
(PENNA, 1999, p. 17)

Isso não significa opor um padrão a outro, colocar a música contemporânea em oposição - ou em substituição - à música tradicional, de base tonal. Tal oposição não teria sentido, na medida em que a função da educação musical na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno,

Um outro ponto importante é relativo ao canto. Em nenhum momento a Apostila se preocupa em realizar exercícios de aquecimento vocal. Esse momento seria propício para que as crianças percebessem suas próprias vozes e não apenas cantassem sem orientação, no embalo do grupo.

Na parte da *Natureza* (p. 4) seria interessante que todos vivenciassem florestas em queimada, rios poluídos, árvores sendo cortadas, fogo e terremoto destruindo. A natureza não é apenas cândida, pelo contrário, é muito feroz. Representar a natureza idealizada nos remete novamente ao ideário burguês romântico e sua relação bucólica com a natureza. Reconhecer nela seus perigos e compreender que a relação homem x natureza nem sempre é aprazível, denota uma capacidade de olhar para a realidade que nos cerca sem idealismo, potencializando o senso crítico para a vida e seus estereótipos.

Em *Acaleila* (p.5) o NEAE escreve que “grande parte dos acalantos está associada a sentimentos não muito positivos no que se refere a letra da música, como no “*Boi da cara Preta*” (p. 5). No entanto, ele não desmembra a análise para a atividade. Deveria aí, o professor, juntamente com os alunos, propor uma pesquisa que reunisse todas as músicas folclóricas que apresentassem conteúdo “não muito positivo”, como o NEAE mesmo denominou, e abrir um espaço para discussão da pesquisa. As músicas serão muitas – mas como pensar o seu uso? Fingindo que ela não existe? Ademais, como os professores não – especialistas irão compreender o que é: intermezzo, célula rítmica básica, pulsação, compasso, andamento, timbre - termos retirados da própria Apostila? Isso somente seria possível se houvesse investimentos na formação continuada desse professor ou na a orientação e acompanhamento da prática desses professores, por especialistas, num processo reflexivo, não linear, onde se entrecruzassem o conhecimento especializado com o saber-fazer em sala, já que:

*“Os professores não podem ser considerados “idiotas cognitivos”, sem conhecimentos próprios e cuja atividade é prescrita e controlada por agentes externos. Ao contrário, são sujeitos que possuem um saber-fazer e um saber-ser que foram produzidos experientialmente em situações complexas e adversas e que, por isso, possuem uma certa autonomia de produção do trabalho escolar.”*  
(Fiorentini, 1998, 35)

A alternativa de uma parceria entre saberes obtiveram sucesso nas experiências apontadas por Bellochio (2000).

## Conclusão

Ao longo desse estudo, confirmamos que não existe um modelo ideal, uma conduta ideal, uma teoria ideal que o professor formado pela Escola Normal deve adotar para aprimorar as atividades musicais com seus alunos. Isso significa que tivemos refletido, no curso do texto, que alguns passos e algumas crenças devem ser evitadas, a fim de, realmente, nos desprendemos de uma padronização do ensino e da didática musical que geralmente é compreendida como hegemônica, por conta das contingências, históricas, políticas e sociais que a fortalecem, para construirmos soluções mais direcionadas à realidade tal como ela se apresenta.

O professor “polivalente”, como é chamado por Penna (2002), deve estar mais atento à esses *atravessamentos* múltiplos para poder exercer a sua função de modo que o seu trabalho não se resuma apenas à labuta, mas que gere um sentido para a sua vida e para o seu papel de educador.

Infelizmente, ainda segundo Penna (2002), a contemplação dos PCN-Arte sobre as séries iniciais envolve uma série de problemas, como apresentar “um aprofundamento menor em relação aos 3.<sup>os</sup> e 4.<sup>os</sup> ciclos” (p. 16), pois para a autora, deveria ser o oposto, já que nessa fase prevalece o trabalho do “professor oriundo do ensino médio, totalmente despreparado para uma prática pedagógica consistente na área de Arte”. (p.17) Dessa forma, observa-se que não há um interesse político na melhoria de ensino desse professor.

A luta das camadas populares pelo acesso aos bens materiais e simbólicos é histórica. O professor polivalente pode ser entendido também como parte desse segmento da população que luta para ingressar no ramo da educação, mas que, de certa forma, não tem oportunidade de concluir um

curso superior. Por isso, dominar os conhecimentos históricos relacionados com a educação e, mais especificamente, com arte-educação é de fundamental importância como subsídio para uma ação transformadora no ensino e na aprendizagem da arte na atualidade.

Entretanto se, para Candau (1988) a tendência didática centrada na dimensão humana, com ênfase no “processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal”, sofre o risco de pouco considerar os aspectos contextuais, políticos e históricos, seu contraponto - um extremado objetivismo, que só compreende o homem como *constructo social*, também conduz as análises humanas à uma falência.

É melhor mesmo ficar com Marx, pois, segundo Konder (2001):

*“Marx recusa tanto o subjetivismo de teóricos que atribuem aos sujeitos humanos superpoderes quanto o objetivismo dos teóricos que reduzem os sujeitos humanos a meros produtos do meio. (...) Para ele, os homens existem inventando a si mesmos, num movimento incessante, sempre condicionado pela situação em que se encontra no ponto de partida; mas sempre capaz de tomar iniciativas e projetar sua ação.” (p. 27)*

Projetos de pesquisa, educação continuada, assessoria e supervisão, revisão de planejamento político pedagógico da escola, diálogo com a universidade, diálogo com a comunidade... todas essas ferramentas podem incrementar o trabalho do professor, juntamente com a reflexão que podemos conceber sobre papel da arte na escola e na vida de todos; reflexão essa que, curiosamente, pode ser despertada pela observação do simples cotidiano.

Num belo artigo, Penna et al. (?) traduzem um pouco o *espírito* dessas idéias - que aqui se despedem:

*“(...) pois este ensino que queremos precisa ser construído, e esta é uma tarefa ampla e árdua, que passa por atos de política educacional, por investimentos em recursos materiais e humanos, pela própria formação do professor. Mas esta construção depende, também, da atuação de cada professor em sua sala de aula, e realiza-se através de suas decisões e atos cotidianos, na dinâmica do espaço escolar. Assim, o ensino de arte que queremos reafirma o papel essencial do professor, especialmente por se tratar de uma área de conhecimento que precisa necessariamente considerar a diversidade cultural e artística do país, que precisa reconhecer e trabalhar com as manifestações artísticas significativas em cada contexto escolar determinado. Reafirma, ainda, a autonomia e a reflexão como marcas da profissão docente, entendendo-se autonomia como o direito e a responsabilidade de tomar decisões profissionais, ou seja, a não dependência de “receitas”, “pacotes prontos” e serviços excessivamente diretivos ou mesmo autoritários de supervisão pedagógica.”(p. 7)*

## Bibliografia

- BEAUMONT, Maria Teresa e FONSECA, Selva Guimarães. *O Ensino de Música nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Saberes e Práticas Escolares*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED. GT 13: Ensino Fundamental. Caxambu: 22 a 26 de setembro de 2003.
- BEINEKE, Viviane. O conhecimento do professor de música: uma questão teórica ou prática? In: Encontro Regional Sul da ABEM, 4., 2001, Santa Maria, RS. *Anais...* Santa Maria: ABEMI, 2001, p. 64-77.
- BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. *A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Olhando e Construindo junto às Práticas Cotidianas do Professor*. Tese de Doutorado, CPGEdU – UFRGS, 2000.
- \_\_\_\_\_. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.7,7-19, set.2002.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.
- BERGSTRÖM, Manoel. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Brasília-DF: Inep/MEC. 2001 BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: A. M. Nogueira; A. Catani A. *Escritos de Educação* (pp.39-64), Petrópolis, RJ: Vozes, 1998
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB* (Lei nº 9.394, de 20/12/1996).
- CAMARGO, PAULO. Sociedade revaloriza ouvido musical. Reportagem do dia 24/09/2002. *Folha de São Paulo*. Disponível em <http://www1.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u122.shl>. Acessado em 02 de julho de 2004.
- CANDAUI, V. M. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- DEL BEM, L. M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese de Doutorado. Instituto de Artes. UFRS, Porto Alegre, 2001.
- FERNANDES, José Nunes. *Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. UFRJ. Rio de Janeiro, 1998.
- FIorentini, Dario. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas. Mercado de Letras, 1998.
- FUKS, Rosa. *O Discurso do Silêncio*. Série Música e Cultura. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- GUATARRI, F. e ROLNIK, S. *Micropolítica - Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HENTSCHKE Liane; OLIVEIRA, Alda. Educação Musical No Brasil. In: HENTSCHKE, L. (org) *Educação Musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000. p. 47-64.



- KONDER, L. Marx e a sociologia da educação. In: *Sociologia para educadores*. KONDER, L. et al (orgs). Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- MACHADO, Roberto. Nietzsche e a Verdade. Rio de Janeiro: Graal, 1999
- MARQUES, E. F. L. *Discurso e prática pedagógica na formação de alunos de licenciatura em música, em Salvador, Bahia*. Dissertação de Mestrado. Escola de Música, UFBA, Salvador, 1999.
- MAY, Rollo. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982
- OLIVEIRA, A. J. Apresentação. *O Discurso do Silêncio*. Série Música e Cultura. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- PENNA, M. Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Y. R. (coord) *Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora da UFPB, 1995.
- PENNA, M.; PEREGRINO, Y. R.; FONSECA, F.; CARVALHO, L. M. *O Ensino de Arte que Queremos: Construção, e não Conclusão*. Disponível em: [www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/8.html](http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/8.html). Acessado em 10 de julho de 2004.
- PENNA, Maura. Professores de Música nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio. Uma Ausência Significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.7,7-19, set.2002.
- \_\_\_\_\_. *Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte*. originalmente publicado em 1998. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/2.html>. Acessado em 10 de julho de 2004.
- \_\_\_\_\_. Dó, Ré, Mi, Fá e Muito Mais: Discutindo o que é Música. *Revista Ensino de Arte*. Campinas, SP, ano II, nº III, p. 14-17, 1999.
- POSSANI, Maria Emília. *Discutindo A Arte Na Arte-Educação (Subsídios Para Construção De Um Referencial Teórico)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 1991.

- SALZMAN, ERIC. *Introdução à música do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970
- SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. *As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte*. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/artigos/artigo037.html>. Acessado em 10 de julho de 2004.
- SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa*. SP: Companhia das Letras, 2001.
- SPINOZA. *Pensamentos Metafísicos; Tratado da Correção do Intelecto; Ética; Tratado Político e Cartas*. *Coleção Os Pensadores*. Introdução de Marilena Chauí, vários tradutores. Abril Cultural: São Paulo, 1979.
- TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- VILARINHO, L. R. *Didática: Temas Seleccionados*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
- VIGOTSKY L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.