

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU
MESTRADO EM MÚSICA

KEYLA ROSA DE OLIVEIRA

PANORAMA DA EDUCAÇÃO MUSICAL: PRÁTICAS
METODOLÓGICAS EM DUAS ESCOLAS DE MÚSICA
DE GOIÂNIA – GO

Goiânia
2011

KEYLA ROSA DE OLIVEIRA

**PANORAMA DA EDUCAÇÃO MUSICAL: PRÁTICAS
METODOLÓGICAS EM DUAS ESCOLAS DE MÚSICA
DE GOIÂNIA – GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação
Stricto-Sensu – Mestrado em Música da Escola de Música e
Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, como
parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em
música.

Área de Concentração: Música, Educação e Saúde

Orientador: Profa. Dra. Fernanda Albernaz do Nascimento

Goiânia
2011

KEYLA ROSA DE OLIVEIRA

***“PANORAMA DA EDUCAÇÃO MUSICAL: PRÁTICAS METODOLÓGICAS EM DUAS
ESCOLAS DE MÚSICA DE GOIÂNIA - GO”***

Trabalho final de curso defendido e aprovado em vinte e sete de abril de dois mil e onze, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Fernanda Albernaz do Nascimento

Presidente da Banca

Profa. Dra. Míriam da Costa Moreira Manso de Mendonça

FAV/UFG

Profa. Dra. Maria Helena Jayme Borges

UFG

Aos meus pais, David Marcelino de Oliveira e Maria José de Oliveira, responsáveis pela formação de meu caráter e personalidade. Eles me ensinaram a lutar por ideais, através do exemplo de vida e trabalho.

Ao querido João Pedro Coelho Lopes, que sempre me apoiou na ampliação de meus conhecimentos e pela confiança e expectativa que sempre depositou em mim, relevando os muitos momentos em que o estudo distanciou nossa convivência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, responsável pela minha vida, cuja benevolência e fortalecimento tornaram-me capaz de concluir este trabalho e, conseqüentemente, este Curso.

Ao meu grande amigo Júlio César Costa Barbosa, grande incentivador e, de certa forma, responsável por eu estar agora recebendo este título de Mestre.

Ao querido amigo José Reis de Geus, por ter estimulado a seguir em frente e não desistir.

À minha orientadora Professora Doutora Fernanda Albernaz do Nascimento, que contribuiu com a abertura de novas fontes de conhecimento, me proporcionando maiores e melhores condições de desenvolvimento do tema desta pesquisa.

Aos membros da Banca de Defesa, pela disposição e solicitude com que aceitaram o convite para avaliar esta dissertação.

Agradeço a todos que, de alguma forma, me ajudaram a construir este trabalho. A cada um que, com sua importância singular, soube demonstrar a força da amizade ao contribuir de maneira fundamental durante todo o processo.

RESUMO

A presente pesquisa destina-se ao estudo da prática pedagógica e da formação musical de alunos com idades entre nove e doze anos, no curso do primeiro ano de atividades na escola específica de música. O objetivo geral deste trabalho é mapear a proposta metodológica com relação às diversas teorias pedagógicas que um educador pode utilizar em sala de aula. A fundamentação teórica apresenta conhecimento de pesquisadores contemporâneos e educadores musicais como Edgar Morin, Keith Swanwick, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada e Ermelinda Paz. Almeja-se melhor compreensão da abordagem metodológica utilizada por cada professor – ou mesmo se ele está integrado a alguma teoria pedagógica, bem como sua postura em sala de aula. A análise dos dados é constituída de leituras interpretativas de textos, questionários e entrevistas semi-abertas realizadas com educadores envolvidos na pesquisa. Assim, a partir do olhar da pesquisadora e do contexto da pesquisa, percebeu-se a necessidade de se desenvolver esse trabalho, podendo acrescentar conhecimentos à vida profissional dos educadores musicais, com conseqüente reflexo no aprendizado musical de seus alunos.

Palavras-chave: Musicalização Infantil, Metodologia, Educação Musical

ABSTRACT

This research aims to study the practice and teaching of music education of students aged between nine and twelve years, during the first year of activities in specific school of music. The aim of this study is to map the proposed methodology with respect to various pedagogical theories that an educator can use in the classroom. The theoretical knowledge of contemporary researchers shows and music educators as Edgar Morin, Keith Swanwick, Marisa de Oliveira Trench Fonterra and Ermelinda Peace program hopes to better understanding of the methodological approach used by each teacher - or even if it is integrated to some pedagogical theory And its stance in the classroom. Data analysis consists of interpretive readings of texts, questionnaires and semi-open held with educators involved in research. Thus, from the standpoint of the researcher and research context, it was realized the need to develop this work and may add knowledge to the professional lives of music educators, with a consequent reflection in the musical learning of their students.

Keywords: Infant Musicality, Methodology, Music Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. O ENSINO DA MUSICA NO AMBITO DACOMPLEXIDADE	12
2. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	19
2.1. FATOS HISTÓRICOS.....	19
2.2. CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSCA NO RIO DE JANEIRO.....	23
2.3. A TRANSFERÊNCIA DA CAPITAL VILA BOA PARA GOIÂNIA – GO	24
2.4. CONSERVATÓRIO GOIANO DE MÚSICA.....	26
2.5. INSTITUTO DE ARTES	28
3. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES MUSICAIS QUE INFLU- ENCIARAM A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA	34
3.1PRINCÍPIOS GERAIS DOS MÉTODOS DE DALCROZE, KODÁLY, ORFF, SUSUKI E SWANWICK.....	36
3.2. EDUCADORES MUSICAIS BRASILEIROS CUJAS METODOLOGIAS INFLU- ENCIARAM O ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL	41
3.3HANS-JOACHIM KOELLREUTTER (1915 – 2005)	48
4. EDUCAÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS DE 9 A 12 ANOS EM GOIANIA -GO	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
6. REFERÊNCIAS	70
7. ANEXOS	75

INTRODUÇÃO

A formação dos educadores musicais passa por momentos de reflexão em nosso país. Nos últimos anos, diversas transformações ocorreram na sociedade envolvendo os aspectos culturais, econômicos e políticos, provocando relevantes alterações nas relações pessoais entre educador e educando por meio de reflexão e prática que venham a contribuir com a integração do aluno com professor e colegas, favorecendo assim o processo de musicalização. Para Bréscia (2003), a musicalização é um processo de construção do conhecimento que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, auto-disciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade. As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitindo a integração com o outro. Por isso é necessário um ambiente que favoreça a participação e a relação entre os professores e os alunos e os alunos entre si.

Certamente são muitos os desafios para a educação na atualidade, em meio às constantes transformações sofridas pela sociedade. Diante das exigências cada vez mais complexas de um mundo em contínuo desenvolvimento, onde a tecnologia da informação cresce a cada dia, não é mais possível ignorar que a formação educacional deve abranger muito mais do que formas de ensino tidas como “tradicionais”. Muito menos poderiam as escolas – órgãos convencionalmente tidos como formadores de cidadãos – estagnarem-se no tempo. É necessário buscar alternativas para os desafios que se apresentam em sala de aula, além de repensar as práticas pedagógicas dentro das instituições de ensino musical.

Outro aspecto importante é o profissional conhecer a realidade onde atua, relacionando o conteúdo com as vivências do aluno e com a realidade atual, tornando-o significativo. De acordo com Libâneo (2006) o trabalho docente deve ter como referência a realidade social, política, econômica e cultural, da qual professores e alunos são parte integrante. Para ele, a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais que os tornem aptos a atuar no meio social e transformá-lo (LIBÂNEO, 2006, p.128).

A realidade atual da sociedade exige do educador novas posturas, entre elas o retomar constante de sua prática pedagógica e um olhar amoroso diante das dificuldades do educando. Neide Esperidião relata que o mercado de trabalho atual exige não só um profissional

especializado em suas habilidades, mas também um indivíduo sensível às mudanças, com disposição para aprender e contribuir para o seu contínuo aperfeiçoamento.

Este trabalho de pesquisa origina-se pela preocupação com a educação musical em dois aspectos: investigar como se encontra a educação musical infantil em Goiânia devido às constantes transformações educacionais ocorridas na sociedade; investigar como o professor se adequa a essas transformações na transmissão do conhecimento musical.

Questões acerca da preocupação com a formação do aluno têm sido difundidas enfaticamente, não podendo, portanto, o educador utilizar-se apenas de um currículo tecnicista. Deve adequar-se as tendências pedagógicas originadas em um dado momento histórico, que acabem por propiciar a união das práticas didático-pedagógicas com os desejos e aspirações de seus aprendizes, de forma a favorecer o conhecimento, sem, contudo, querer ser uma verdade única e absoluta.

O objetivo geral dessa pesquisa é mapear e analisar a proposta metodológica dos professores em escolas específicas de música, com relação às teorias pedagógicas utilizadas em sala de aula.

A fundamentação teórica apresenta o conhecimento de pensadores contemporâneos, como Edgar Morin, e também de educadores musicais como Keith Swanwick, Marisa Fonterrada e Ermelinda Paz. Busca-se com eles uma melhor compreensão da abordagem metodológica do professor, sua postura em sala de aula, qual vertente pedagógica priorizam em seu fazer docente.

Quanto à metodologia, essa pesquisa pressupõe uma análise qualitativa tendo como objetivo interpretar o fenômeno observado. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais, nas quais se buscou perceber qual é a abordagem metodológica do professor e qual a sua teoria pedagógica e postura metodológica em sala de aula.

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas específicas de música em Goiânia, com professores de crianças com idades entre nove e doze anos inseridas no primeiro ano de música. Essas escolas têm importância política, social e cultural na cidade e acredita-se que exerçam considerável influência na formação dos alunos.

A escolha por essa faixa etária se deu em razão de ser este um momento decisivo, pois é nessa idade que o jovem geralmente decide se quer ou não estudar música.

Este trabalho foi organizado da seguinte maneira: no capítulo 1 é apresentada a fundamentação teórica respaldada em Edgar Morin e Keith Swanwick, entre outros. Esses autores foram escolhidos por trazerem importantes contribuições para a educação musical. O capítulo 2 discorre sobre fatos históricos na trajetória da educação musical no Brasil,

relatando o caminho percorrido pela música na educação musical ao longo da história. Em seguida, o capítulo 3 relata sobre as tendências mundiais que influenciaram a educação musical em Goiânia, ou seja, músicos comprometidos com o ensino da música, sugerindo propostas em educação musical fundamentadas nos métodos ativos. Há uma referência dos educadores musicais que contribuíram nas metodologias do ensino da música no Brasil e em Goiânia - GO. No capítulo 4, o texto aborda a educação musical infantil para crianças de nove (9) a doze (12) anos em duas escolas públicas específicas de música em Goiânia, cursando o primeiro ano de atividades. Em seguida, relata como foi desenvolvida a pesquisa e demonstra a análise dos dados. Nas considerações finais, destacamos os aspectos relevantes de como se encontra a educação musical nos dias atuais e qual a metodologia utilizada pelos professores dessas escolas.

1. O ENSINO MUSICAL NO AMBITO DA COMPLEXIDADE

Partindo de aspectos estruturais da música (som, tempo, espaço, ritmo, melodia, gesto, harmonia, silêncio, timbre, consonância, dissonância) integrados a diversas particularidades da condição humana – individuais, sócio-culturais e universais, os conteúdos caminham pelas trilhas do pensamento complexo, visando potencializar atitudes crítico-reflexivas que emergem das experiências subjetivas. Professores e alunos, vivendo um processo de construção mútua.

O ensino da música é um processo extraordinariamente complexo, envolvendo varias interações sutis entre professor e aluno. Embora características individuais e de personalidade possam influenciar na eficiência do ensino, o profissionalismo é determinado mais pelo que fazemos do que pelo que somos. Portanto o maior desafio está em entender esses comportamentos que determinam um estilo particular de ensinar.

Educadores precisam engajar-se social e politicamente, percebendo as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação da sociedade. Para isso, antes de tudo necessitam conhecer a sociedade em que atuam e o nível social, econômico e cultural de seus alunos. É preciso confiar nessas mudanças e esperar o inesperado. (MORIN, 2001, p. 92).

O homem não nasceu humano, mas se tornou humano num constante processo de aprendizado, marcado por evoluções, adaptações e construção cultural. A educação contribuirá com a aprendizagem da compreensão e da lucidez e na mobilização de todas as aptidões humanas (MORIN, 2001).

Para Silva (1992), os professores, em seu fazer diário, preocupam-se em demasia com métodos e técnicas em um verdadeiro endeusamento dessas questões, como se a educação pudesse melhorar a partir da metodologia de ensino, não querendo aqui minimizar a importância das metodologias; porém, atentando para que, por vezes, se esquecem de buscar base conceitual que respalde e sustente tais metodologias.

Infelizmente, no sistema educacional, as tradicionais estruturas curriculares e suas divisões em departamentos (ou áreas) e disciplinas têm promovido a fragmentação do conhecimento, desintegrando o processo educativo e a própria visão do ser humano e de suas aptidões. Torna-se necessário resgatar a condição humana como o objeto essencial de todo o ensino. Uma vez que o/a educador/a apenas transmite informações e mostra um mapa para a aprendizagem e que o conhecimento é construído pelo/a próprio/a educando/a, é necessário

considerar seriamente a complexidade humana, bem como a complexidade do próprio processo educativo no século XXI.

O pensar complexo sugere resgatar a interconexão das partes; assumir um modo de pensar que distingue, mas não disjunta; articular simultaneamente todos os referenciais; trabalhar com um cenário epistemológico; complementar as oposições; integrar ambigüidades e incertezas; trabalhar com o todo e com as partes sem os separar, a fim de que um conhecimento seja pertinente, a educação deverá evidenciar o contexto, pois o conhecimento das informações e elementos isolados é insuficiente (SANTOS, 2000). É necessário relacionar as informações e os elementos em seu contexto para que adquiram sentido.

O conhecimento pertinente deve também enfrentar a complexidade, pois há complexidade quando são inseparáveis os elementos diferentes que constitui o todo; existe um tecido interdependente, interativo e inter retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto. A educação deve promover uma “inteligência geral” apta para referir-se, de maneira multidimensional, ao complexo, ao contexto em uma concepção global (MORIN, 1999).

O grande desafio da educação nos dias de hoje é como desenvolver uma aprendizagem que seja significativa para os alunos; uma aprendizagem com características que reflitam o pensamento complexo a partir da compreensão das relações e contexto dos elementos e situações refletidas e vivenciadas. O pensamento complexo, segundo Morin (2001), se encontra com a aprendizagem significativa de Ausubel (1982) quando ambos propõem uma educação que desenvolva um conhecimento pertinente, isto é, significativo para o aluno. Ser significativo é interagir com o contexto social de quem produz este conhecimento (o aluno) e ao mesmo tempo este conhecimento deve tecer relações com seus conceitos que o compõem assim como o seu contexto. A compreensão dos significados é evidenciada quando ao se apropriar do conhecimento o sujeito redefine este conhecimento à luz de seus conhecimentos anteriores. Esta apropriação não ocorrerá se a aprendizagem ocorrer de conceitos fragmentados, isolados, sem relação entre o geral e as partes. O que resultará, neste tipo de aprendizagem é uma repetição de conceitos memorizados que se perderão ao longo do tempo e que não resultarão em novas explicações de mundo nem tampouco em novas reflexões e atitudes. Portanto, desenvolver o pensamento complexo é recriar o conhecimento e estimular a criatividade.

Os conhecimentos adquiridos em uma aprendizagem significativa são uma interpretação, uma representação mental do mundo. Esta afirmação conduz a um entendimento de que os alunos não são acumuladores de informação transmitida pelo professor, mas sim construtores ativos de seu conhecimento (AUSUBEL, 1976, 1982; GRECA, 2005).

Nessa perspectiva, a função do professor é propiciar situações para que o aluno construa seu próprio conhecimento e não simplesmente reproduza, dando ao aluno informações prontas. Com isso, o trabalho em conjunto vem ao encontro das necessidades dos alunos na busca da construção do conhecimento e o professor entra como mediador e orientador, ou seja, aquele que mostra o caminho para seus alunos buscarem de forma interativa o saber e a construção de novos conhecimentos. Assim, o professor deve corresponder às necessidades dos alunos, pois ao pensarmos em educação musical precisamos estar atentos ao universo sonoro ambiental e, assim, percebemos que o mundo a nossa volta é sonoro; os sons estão em toda parte e o sentido da audição, principal forma de percepção sonora.

Schafer apresenta como primeiros passos para uma escuta consciente, perceber os sons a sua volta a ponto de reconhecer sua fonte, sua intensidade, sua origem e desenvolver habilidades para classificá-los de acordo com suas diferentes propriedades. Com isso o autor propõe que se direcione a audição primeiramente à paisagem sonora do meio-ambiente em que os alunos estão envolvidos. Sua proposta é realmente incentivar a audição como ponto central para o aluno expandir seu universo sonoro, para depois conseguir estabelecer critérios úteis de julgamento e classificação. Partindo dessa abordagem, o autor alcança seus objetivos quando proporciona aos seus alunos uma escuta consciente e uma ampliação de possibilidades sonoras, resultando em participações ativas quando todos discutem o que está sendo ouvido e desenvolvem um critério de avaliação sobre o que está sendo ouvido.

A questão mais polêmica desse autor é exatamente essa pouca preocupação com a teoria musical, pois, para ele, a experimentação sonora livre é a que realmente faz sentido no desenvolvimento de uma compreensão musical.

Isentas de preconceitos, as crianças são capazes de ouvir e compreender tanto uma música erudita quanto um folguedo popular, passando por qualquer outro estilo musical e, para tanto, precisam apenas “serem apresentadas” a diferentes e diversificadas possibilidades musicais. O seu princípio básico é formulado a partir de propostas de atividades que sejam capazes de despertar um “querer saber” lúdico. Ou seja:

Essas atividades tanto podem ser utilizadas dentro do currículo específico de música com em atividades extraclasse ou mesmo fora da escola, e funcionam como uma espécie de “guerrilha” cultural, para lembrar uma expressão de Umberto Eco, na qual brincar com sons, montar e desmontar sonoridades, descobrir, criar, organizar, juntar, separar e reunir são fontes de prazer e levam à compreensão do mundo por critérios sonoros (FONTERRADA 2008, p.195).

Para Fonterrada, o trabalho de Murray Schafer é bem mais uma educação sonora do que propriamente uma Educação Musical, que tem um caráter mais sistemático. Essa educação sonora, ou escuta de qualidade, antecederia e permearia o ensino da música, “por promover um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonoro” (FONTERRADA, 2008.194-195).

Nesse sentido, para os educadores musicais, a educação musical oportuniza ao [indivíduo](#) acesso à [música](#) enquanto [arte](#), [linguagem](#) e [conhecimento](#); busca musicalizar o indivíduo, ou seja, dar a ele as condições para que compreenda o que se passa no plano da [expressão](#) e no plano do [significado](#) quando ouve e/ou executa uma música.

Segundo Swanwick (1979), a preocupação do educador musical deve ser a de encontrar a base comum entre Música e Educação Musical, para poder ajudar os sujeitos a serem mais ativos no relacionamento com a música e a encontrarem respostas positivas na experiência musical. Na opinião do autor, conhecer música não corresponde a ouvi-la por acaso e, sim, em envolver-se completamente com ela pela escuta. Tal envolvimento só se processa numa atuação variada de papéis do sujeito em relação à música, e em níveis diferenciados, pois a multiplicação das oportunidades de contato com a música, sob diferentes ângulos, permite que o sujeito tenha consciência da riqueza de possibilidades no seu trabalho com a música.

Assim, como num relacionamento entre sujeitos, o conhecimento não se estabelece somente pela estética, mas também pelo subjetivo. No relacionamento entre o sujeito e a música, de acordo com Swanwick, dois princípios norteiam e que são a base da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical proposto no seu livro *Music, Mind and Education* (1988). O primeiro princípio está relacionado com a necessidade de experimentar música, que proporciona ao sujeito o sentido de realização pessoal, a liberdade de escolha, a curiosidade e a competência. Tais sensações estão preparando o sujeito a ouvir para falar, a discutir para decidir e a buscar sempre os bons modelos para imitar. Portanto, para Swanwick, esse envolvimento direto com a música se dá primeiramente pela Execução, Composição e Apreciação, que envolve respectivamente as experiências de manipulação sonora, criação e audição.

Uma educação complexa nasce da necessidade de investigar os novos paradigmas diante do questionamento de padrões e modelos reducionistas e fragmentados tão comuns no século XIX. Já compreendemos que é necessário mudar, criar novas alternativas e desenvolver critérios e procedimentos éticos diversificados. É preciso resistir e manter viva a esperança de transformação, num mundo cada vez mais excludente e violento. Para Edgar Morin, “A resistência é o outro lado da esperança”. (MORIN, 1997, p. 62).

O indivíduo está na sociedade que está no indivíduo. A pessoa faz parte de uma comunidade, e esta faz parte da pessoa com suas normas, linguagem e cultura que, ao mesmo tempo, é produto dessa sociedade. Este é um princípio da epistemologia da complexidade que entende que a parte está no todo assim como o todo está na parte. Cada parte, por um lado, conserva suas qualidades próprias e individuais, mas, por outro, contém a totalidade do real.

Da mesma forma, a complexidade indica que tudo se liga a tudo e, reciprocamente, numa rede relacional e interdependente. Nada está isolado no Cosmos, mas sempre em relação a algo. Ao mesmo tempo em que o indivíduo é autônomo, é dependente, numa circularidade que o singulariza e distingue simultaneamente. Como o termo latino indica: “Complexus – o que é tecido junto” (MORIN, 1997, p. 44). O pensamento complexo é antagônico e complementar; é contraditório e ambivalente, mas constantemente está em transmutação. Assim também é a educação e a aprendizagem. Aprendizagem é a mudança consciente de atitude e de comportamento. Só o humano é capaz de se educar e aprender.

A partir da ampliação de sua consciência de mundo e da reelaboração do pensamento, a alteridade está presente na escola e na sociedade por meio do seu fazer. A prática se efetiva pela reflexão, num movimento circular de ação, reflexão e ação. Um momento modificando o outro e modificando a si mesmo, simultaneamente. No pensamento complexo, as contradições têm espaço de acolhimento sem preconceito. Opostos, diferentes e complementares que se ligam numa teia multirreferencial que inclui a objetividade e a subjetividade, colocando-as no mesmo patamar de possibilidades constantes.

Assim, função educativa da arte é a utilização dos seus conteúdos – o conteúdo objetivo - a letra de uma música ou uma poesia, por exemplo, e o conteúdo subjetivo – intuição, prazer, sonho, fantasia, alegria - apreendidos na observação atenta e desprentensiosa de uma escultura ou de uma pintura.

A construção do conhecimento não precisa ser amarga, sisuda ou chata. Pode e deve ser alegre, leve e prazerosa, pois é o conhecimento o responsável pela libertação e emancipação humana. A reforma do pensamento que assegura a mudança de comportamento e a abertura para as novas idéias incorpora uma necessidade social irrefutável: formar cidadãos aptos a enfrentarem os problemas de seu tempo.

O pensamento complexo é desprovido de fundamentos de certezas absolutas e permeia os diversos aspectos do real. Viver no risco e na incerteza é o grande desafio da condição humana. E a escola deveria preparar o sujeito para conviver com essa dualidade ambivalente e, ao mesmo tempo, complementar: limite e possibilidade. Esse exercício de compreensão é

necessário para que possamos contribuir no processo de desenvolvimento e mudança na ciência, na pesquisa e em nossa prática cotidiana no âmago das sociedades.

Ausubel (1982) considera que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, e que a sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si, que do número de conceitos presentes. Estas relações se tornam mais evidentes para o aluno quando ele é desafiado para uma reflexão conceitual através de atividades em que necessite aplicar seus conhecimentos (prévios e novos) na solução de situações propostas pelo professor. Este caminho pedagógico de proporcionar ao aluno possibilidades de construir seus próprios conhecimentos por meio de reflexão e criatividade, leva a perceber a importância de conhecer os processos cognitivos do aluno, “materializados” mediante representações externas (exemplo, desenhos), e desta forma, redirecionar o “fazer pedagógico” (MOREIRA et. al., 2002, p. 50). É necessário desenvolver estratégias para interagir o conhecimento novo com o conhecimento prévio. Esta interação é fundamental para a aprendizagem significativa na construção das representações mentais. Esta possibilidade é a essência do aprendizado significativo proposto por Ausubel (1976, 1982). Caso contrário, a aprendizagem é por memorização.

O professor deverá condicionar sua prática educativa pelo nível de desenvolvimento dos alunos, ou seja, a soma de sua competência cognitiva e de seus conhecimentos prévios (PELIZZARI et al., 2002, p. 41). Deste modo, o professor poderá identificar a potencialidade de cada estudante nas diferentes aprendizagens, e desenvolver estratégias para avançar em suas competências cognitivas e conhecimentos.

Educar para a condição humana exige um esforço educativo no sentido de considerar a uno/diversidade do ser humano e o desenvolvimento de uma consciência lúcida nesse sentido. A lucidez está em dar relevância à complexidade humana, levá-la a sério, desenvolver um esforço educativo no sentido de religar os saberes até então compartimentados em áreas e disciplinas diversas e desconexas. Cabe aqui a metáfora do holograma – enxergar o todo na pequena parte e a pequena parte no todo. Assim a educação vem contribuindo nesse processo, considerando em sua proposta a complexidade humana e esforçando-se realmente para educar, dando à condição humana espaço para a construção de novos conhecimentos que podem influenciar na trajetória da educação musical no Brasil.

A construção de conhecimento apóia-se nos movimentos retroativos e recursivos no qual o processo cognitivo é um processo complexo, uma vez que o sujeito vê o objeto em suas relações com outros objetos ou acontecimentos históricos. Os fatos históricos tornam-se

importantes, pois interferem diretamente na área da pedagogia, nos pedagogos e na sociedade fazendo com que sejam elaborados novos métodos no âmbito da educação musical.

Serão abordados no capítulo seguinte fatos históricos na trajetória da educação musical no Brasil influenciando diretamente a educação musical em Goiânia – Go.

2. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

2.1. Fatos Históricos

As primeiras informações musicais eruditas foram trazidas ao Brasil pelos portugueses, por intermédio dos jesuítas que foram os primeiros educadores musicais. Sua música era simples e singela, as linhas puras do cantochão comoveram os indígenas, que desde a primeira missa deixaram-se encantar por tais melodias.

Os Jesuítas chegaram com o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza em 1549. Foram os primeiros professores de música no Brasil, onde desenvolveram uma educação musical voltada a servir os interesses da Igreja e da Coroa de Portugal. De acordo com Neves (1981) as colonizações portuguesas e espanholas, ao oposto da americana puritana, deram ênfase ao processo de exploração das atividades artísticas e culturais.

O jesuíta José de Anchieta e o padre Antonio Rodrigues, ensinavam a música européia aos habitantes nativos. Estes ensinamentos incluíram música, dança e teatro aos nativos e seus filhos, o que serviu para despertar seus sentidos artísticos e desenvolver habilidades com instrumentos (OLIVEIRA, 2007).

A educação começa a ser organizada nos colégios e seminários e a criança a ser vista com mais responsabilidade pela família, autoridades da Igreja e do Estado. O ensino passa a ser responsabilidade dos colégios, estando a cargo dos jesuítas.

No período colonial a situação pouco mudou; a educação musical continuava vinculada à Igreja conforme repertório europeu, o ensino se dava pela prática musical e pelo canto. No período iniciado com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, a música se estendeu da Igreja para os teatros, que costumavam receber companhias estrangeiras. Porém, essa música continuava nos padrões da música européia. (OLIVEIRA, 2007).

O ensino regulamentado de música só se iniciou em 1848, com Francisco Manoel da Silva, discípulo do Padre José Maurício, durante o reinado de D. Pedro II. Após esse período surge conservatórios, educadores musicais que defenderam a valorização do folclore, da música popular e ritmos brasileiros como por exemplo o poeta Mario de Andrade.

Mario de Andrade nasceu em São Paulo, no ano de 1893. Professor, crítico, poeta, contista, romancista e músico, formou-se pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, passando a lecionar neste mesmo local posteriormente. Em 1920, Mário de Andrade defendeu dentro do auge do movimento nacionalista, a valorização da manifestação folclórica e da música popular.

Durante sua trajetória, Mario de Andrade fundou a Sociedade de Etnografia e [Folclore](#) e também passou por vários cargos públicos, entre estes, foi diretor do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo. Teve intensa atividade cultural durante toda a vida: foi diretor do Departamento Municipal de Cultura, em São Paulo, e do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (então localizado no Rio de Janeiro); organizou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; lecionou História da Música no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Participou da [Semana de Arte Moderna](#) no Teatro Municipal de São Paulo em 1922, fato que representou o marco do lançamento público do Modernismo Brasileiro, uma vez que os artistas que lá exibiam suas obras tinham como objetivos a ruptura com as tradições acadêmicas, a atualização das artes e da literatura brasileiras em relação aos movimentos de vanguarda europeus e o encontro de uma linguagem autenticamente nacional. A idéia era atualizar culturalmente o Brasil, trazendo as influências estrangeiras, colocando-o ao lado dos países que já haviam atingido sua independência no plano das ideias, das artes plásticas, da música e da literatura. Mário de Andrade em 1920 defende dentro do auge do movimento nacionalista, a valorização da manifestação folclórica e da música popular. A identidade brasileira começa a ganhar força dentre os educadores musicais.

Outro renomado participante da [Semana de Arte Moderna de 1922](#) foi o compositor Villa-Lobos, embarcando no ano seguinte para Europa. Destacou-se por ter sido o principal responsável pela descoberta de uma linguagem peculiarmente brasileira em música, sendo considerado o maior expoente da música do [modernismo no Brasil](#), compondo obras que enaltecem o espírito nacionalista e na qual incorporou elementos das canções folclóricas, populares e indígenas.

Foi nesta época que Heitor Villa-Lobos em pouco tempo, torna-se um dos nomes mais importantes da educação musical no país, pois é de sua autoria a implantação na Era Vargas, o projeto de canto-coral em todas as escolas públicas do país, conhecido também como canto orfeônico. (FONTERRADA 2008).

Por meio do Canto Orfeônico houve uma tentativa de socialização do ensino musical a partir de um repertório de peças folclóricas brasileiras. O regime ditatorial instalado à época no Brasil incentivava atividades de cunho nacionalista-ufanista, de viés cívico e de amor à pátria, na tentativa de garantir a sua “legitimidade”. Nota-se o uso da música como função de impor conformidade às normas sociais e de contribuir para a “continuidade e estabilidade da cultura” (MERRIAM, 1964).

Apesar de haver críticas da ligação desta proposta pedagógica a um regime político ditatorial, por meio do Canto Orfeônico, a prática do Canto Coral foi difundida pela rede pública de

ensino em todo o país na década de 30. A experiência é considerada um marco no ensino musical escolar brasileiro.

Fuks, afirma: “é comum escutarmos que os anos 30 teriam sido o início da sistematização da educação musical brasileira” (FUKS, 2007, p.18). Conforme Fuks são as primeiras tentativas de organizar-se um Orfeão no Brasil. Também é o momento onde efetivamente acontece a separação entre educação pública e Igreja.

Robinson e Winold (1976) chamam a atenção para o fato de que a experiência coral no ocidente está assentada em três importantes instituições: a Igreja, a escola e as sociedades de canto. A idéia de cantar por prazer estético e cultural surge no século XVIII e se intensifica no século XIX. Estes mesmos autores apontam que o foco de desenvolvimento da atividade, antes centrado na Igreja, desloca-se para as associações corais e escolas, a partir do advento da modernidade, momento da separação entre o Estado e Igreja.

De acordo com Fonterrada (2005), em suas viagens ao exterior, Villa-Lobos entrara em contato com a eficácia verificada nos Métodos Ativos de Musicalização, desenvolvidos por educadores como o alemão Carl Orff e o húngaro Zoltán Kodály, que utilizavam melodias do folclore nacional de seus respectivos países no ensino dos princípios musicais. Foi motivado pela possibilidade de uma Educação Musical que aproveitasse sistematicamente as peculiaridades rítmico-melódicas das canções populares brasileiras que, no início da década de trinta, o compositor passou a se dedicar quase exclusivamente à musicalização de crianças, jovens e adultos. Seu trabalho teve início pelo estado de São Paulo. Segundo Mazzeu (2007),

Villa-Lobos foi convidado pelo interventor do novo governo, no Estado de São Paulo, o tenente João Alberto de Lins e Barros, para debater com ele um plano de Educação Musical apresentado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (MAZZEU, 2007, p. 101).

Silva (1988) afirma que Villa-Lobos já havia submetido seus planos ao presidente paulista Júlio Prestes, em 1925. Prestes, entretanto, simplesmente arquivara a ideia, sem dedicar-lhe maior atenção. Em 1931, sob uma conjuntura política totalmente diversa da ocasião anterior, o compositor, finalmente, logrou êxito em convencer o estado a financiar seu projeto. Contando com o total apoio do governo paulista, Villa-Lobos passou a organizar caravanas culturais com cantores e instrumentistas ao interior do estado de São Paulo.

A atuação das caravanas musicais no interior de São Paulo foi avaliada com grande entusiasmo por parte do governo paulista, tanto por seu caráter cultural, quanto pela sua utilidade estratégica com relação aos rumos da política. Aproveitando o prestígio recém-adquirido, Villa-Lobos conseguiu convencer o então presidente Getúlio Vargas a tornar

obrigatório o ensino de Música em todas as escolas do país, através da aplicação da disciplina batizada por ele mesmo de Canto Orfeônico, que foi regulamentada através do Decreto n. 19.980, de 18 de abril de 1931 (SILVA, 1988).

As aulas de Canto Orfeônico consistiam, basicamente, em exercícios de afinação com o uso da mansolfa e no ensaio de repertório. Durante esse processo eram apresentados aos alunos aspectos técnicos referentes à grafia musical e à leitura das notas musicais no pentagrama. Villa-Lobos organizava também enormes concertos públicos, nos quais alunos e professores exibiam o resultado das aulas para grandes multidões reunidas em ginásios, praças e até em estádios de futebol. Essas grandes concentrações populares eram divulgadas por meio de panfletos elaborados pelo próprio Villa-Lobos e lançados sobre os bairros por aviões e helicópteros (MAZZEU, 2007).

Em 1931, Villa-Lobos promoveu um concerto no Rio de Janeiro envolvendo mais de doze mil vozes dentre estudantes primários e secundários, trabalhadores de fábricas, e outros interessados em participar. No ano seguinte, o coral foi de dezoito mil participantes. Em 1935, lançou o Guia Prático, publicação extensiva para música coral. Villa-Lobos definia sua posição como agente de ação, realização, e sistematização do programa de música, objetivando o comportamento cívico e educação artística da criança. Propunha também o começo em tenra idade e a inclusão não só dos compositores clássicos, mais também defendia a pesquisa e estudo do material folclórico brasileiro.

Como parte do projeto de capacitação de professores, em 1942, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro. A criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico se dá em pleno Estado Novo (1937-1945) e na esteira da chamada “Reforma Capanema”. Esta constituía-se em uma série de decretos denominados “Leis Orgânicas do Ensino”, criando o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, filiado ao Ministério de Educação e Saúde. A regulamentação do curso de canto orfeônico se deu em 1946, com a finalidade de formar professores capacitados para o ensino de tal disciplina. Vale destacar que, além de ser incluído na grade escolar, possibilitando uma maior democratização dos conhecimentos musicais, o canto orfeônico também difundiu cursos oferecidos por estabelecimentos de ensino especializados, como conservatórios musicais, destacando-se ao lado da oferta de formação pianística, que era a base de tais instituições (FUCCI AMATO, 2004).

Villa-Lobos também se preocupou com a valorização das raízes culturais do país. O compositor dedicou grande parte dos seus guias de “Canto orfeônico” a canções tradicionais e folclóricas. Por meio da educação musical, Villa-Lobos buscava difundir o nacionalismo e o

orgulho das origens brasileiras, formar moralmente a população e desenvolver no povo uma cultura civilizada, já que o processo era também meio de legitimação do Estado Novo de Vargas, que patrocinava o projeto educativo musical de Villa-Lobos e o Nacionalismo. (LISBOA, 2005).

No entanto, o Canto Orfeônico esteve presente nas escolas brasileiras até o final da década de 1960, momento em que desapareceu paulatinamente da educação. Isto aconteceu, entre outros motivos, depois da promulgação da Lei 5.692/1971, a qual tornou obrigatório o ensino de artes na disciplina Educação Artística. A polivalência no ensino de artes refere-se a ideia de que um mesmo profissional poderia dar conta de ensinar Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

Assim como a música é essencial para a formação do cidadão como fator cultural, o ensino das artes visuais e das artes cênicas são fundamentais, pois estas são formas de linguagem importantes que favorecem o desenvolvimento intelectual, social e criativo, tornando o cidadão mais capacitado para interagir na sociedade, tanto como produtor quanto observador consciente. A arte é o resultado de uma expressão humana em um determinado contexto; a polivalência artística é um procedimento múltiplo que abrange várias áreas influenciando várias cidades brasileiras dentre elas Goiânia – GO.

2.2. Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro

Em 1845, Francisco Manoel da Silva fundou o Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro, podendo ser considerado um marco para o ensino musical brasileiro. Segundo Freire (1994), o conservatório foi criado baseado na perspectiva da escola tradicional, pois o elenco de disciplinas de seu currículo original remetia “à capacitação técnica de artistas para suprirem as exigências do Culto e do Teatro”. (FREIRE, 1994, p. 150). As manifestações brasileiras como quadrilhas, choros, modinhas e lundus presentes nos salões estavam excluídas do conservatório.

Freire afirma também que “a tradição não somente prevaleceu, mas dominou efetivamente todo o currículo e, ressalta-se a tradição européia, pois as manifestações brasileiras estavam fora de cogitação”, (FREIRE, 1994 p. 152). Nesse sentido vários aspectos do ensino de música estão baseados nessa visão.

Somente em 1937, quando o antigo conservatório passou a fazer parte da Universidade do Brasil e passou a chamar Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, é que começaram a inovar com o idealismo da escola nova. Para Freire (1994), apesar de algumas

mudanças curriculares, a visão educacional continuava, pois “a valorização dos conceitos de talento e de essência divina da música, entre outros, permanecia subjacente a todo o processo educativo” (FREIRE, 1994, p. 155). Os cursos privilegiavam o ensino do instrumento conforme o costume da época, pois durante muito tempo entendeu-se que ensino de música e ensino de instrumento eram sinônimo. Privilegiava a memorização, exercícios técnicos progressivos, a repetição de um trecho musical e a formação de repertório (FONTERRADA, 2008).

O Conservatório de Música do Rio de Janeiro influenciou outras instituições de ensino de música, como, por exemplo, o Conservatório Goiano de Música.

2.3 – A transferência da Capital Vila Boa para Goiânia - Go

A partir de meados do século XIX, na antiga capital, Vila Boa (hoje cidade de Goiás), as serenatas e os saraus foram-se tornando parte das atividades da sociedade que se reunia, ora na casa de um, ora de outro. Assim, ao som do violão, da flauta, do bandolim e, mais tarde, do piano, ouvia-se um repertório bastante diversificado que incluía modinhas, lundus e até árias e canções italianas.

A história de Goiás foi construída a partir de representações pautadas na perspectiva da decadência, do atraso e do isolamento. Até a Primeira República, o interior do Brasil, no qual Goiás situa-se, era representado pelo imaginário social como lugar distante, de difícil acesso, com poucas condições para o desenvolvimento de uma vida civilizada.

A questão da construção da decadência é tratada por Chaul (2002), que toma como objeto “as representações expressas nas imagens e análises tecidas em torno de Goiás”. O historiador destaca que a decadência transfigurou-se em um conceito que se tornou explicativo da realidade econômica e social de Goiás no período pós-mineratório. Chaul procura evidenciar que essa concepção foi fruto do olhar dos viajantes europeus que ao observarem Goiás, durante o período de esgotamento do ciclo do ouro, vislumbravam o lugar a partir de suas matrizes européias de compreensão da realidade. (CHAUL, 2002 p. 21).

A transferência da capital, de Goiás para uma região geograficamente mais bem situada, ocorreu na década de 1930 com a administração de Pedro Ludovico Teixeira, interventor federal para o estado, nomeado por Getúlio Vargas. A região escolhida foi a do município de Campininhas das Flores (hoje Campinas, um bairro de Goiânia). A 27 de maio de 1933, é celebrada a primeira missa no local escolhido para a construção. Na ocasião, cantou o coro de alunas do Colégio Santa Clara, instituição de ensino de ampla penetração

sócio-cultural que já fazia parte da história de Campinas desde 1921. Assim narra José Carlos de Almeida, interventor federal de Goiás em 1945 e, mais tarde, governador eleito:

Ao tempo da mudança da Capital para Goiânia, recordamo-nos muito bem quando, naquela manhã, que parecia mais uma madrugada festiva, ao redor do altar improvisado no meio de arbustos e do verde dos capinzais (...), lá estava o Santa Clara! (...) A missa foi cantada por suas vozes divinas e ao som de violinos e órgãos que as irmãs franciscanas para ali levaram, dando um tom de festa do céu naquela hora de tanta esperança (...).(Menezes, 1981, pág. 22)

Com o crescimento musical em Goiânia, as igrejas católicas e protestantes também tiveram a sua participação. No decorrer dos anos, muitos momentos nos cultos religiosos foram engrandecidos com a música, por intermédio da apresentação de conjuntos instrumentais, corais, solos de canto acompanhados ao piano, órgão e orquestras de câmara. Todas as atividades musicais sempre foram dirigidas por pessoas qualificadas para o ensino musical, conhecedoras da teoria e da prática musical.

No processo de construção artística da cidade de Goiânia, registrou-se a ação benéfica do colégio internato Santa Clara, instalado em Campinas, um dos pioneiros em oferecer aulas específicas de música, assim como de pintura e trabalhos manuais. O trabalho musical desta escola proporcionou o crescimento musical no município, segundo o registro da irmã Áurea Cordeiro Menezes:

No dia 23 de fevereiro de 1924, o Santa Clara recebeu o seu primeiro piano, encomendado da Alemanha. Que surpresa para as alunas! Muitas delas nunca tinham ouvido e, menos ainda, visto um piano. Ampliando suas possibilidades no setor da música, com oito pianos, dois harmônios, vários bandolins, violinos, violões, acordeons, etc., o Santa Clara deu ao Estado de Goiás várias alunas com tal preparo musical que são elas hoje organizadoras e dirigentes de corais, inclusive das igrejas, das festinhas e dos programas artísticos. Várias alunas iniciadas no Santa Clara são hoje exímias pianistas, contando-se entre elas brilhantes professoras de conservatórios, não só em Goiás, mas também em outros Estados. Tal foi a ênfase que se deu à formação musical no Santa Clara que, em 1956, as irmãs cogitaram da fundação de um conservatório no Estado de Goiás. Após um longo e exaustivo trabalho no Rio de Janeiro, em prol da fundação, chegaram à conclusão de que, para o colégio, não era hora ainda daquela iniciativa. (MENEZES 1981 apud BORGES, 1998, p. 75-76).

Conforme Borges e Pina Filho, houve em Goiânia vários acontecimentos e participações importantes que contribuíram para sua expansão musical.

Em 1943, surgiu uma nova vida musical em Goiânia, favorecendo o crescimento artístico. Esta renovação se deu com a chegada, naquele ano, do casal europeu Érico e Edith Pieper, respectivamente músico e dentista. Érico trouxe consigo piano, partituras e guias para

orquestras populares e deu início a um movimento em favor da música instrumental de câmara, no qual foi responsável por toda uma geração de violinistas desenvolvida em Goiânia (PINA FILHO, 2002).

O conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro teve grande influência para o Conservatório Goiano de Música, tanto político-social como econômica. O conservatório representa um espaço de aprendizagem, de criação de cultura e arte que possibilita ampliar o conhecimento, as experiências e a comunicação entre seus usuários e a sociedade maior. Cultura e arte são conhecimentos que engrandecem o viver humano. A cultura é a maneira específica das pessoas se adaptarem ao seu meio, pois é pelos valores culturais que o homem se integra ao mundo, adquirindo hábitos, costumes, profissões, se capacitando e concebendo novas idéias. A arte é um dos veículos que pode favorecer a formação cultural, vez que a educação artística é uma das estratégias possíveis para que o indivíduo interaja com seu meio social.

2.4. Conservatório Goiano de Música

As primeiras escolas de música em Goiânia, principalmente na área do piano, tiveram como precursoras Maria Angélica da Costa Brandão, popularmente conhecida como Nanhá do Couto, bem como suas filhas Hebe Luiza do Couto Brandão Alvarenga e Diana Luiza do Couto Brandão Spencieri. Posteriormente, sua neta Belkiss Spencieri Carneiro de Mendonça também trabalhou em prol da música, tanto por sua capacidade musical, quanto por sua luta em favor do desenvolvimento e do aprimoramento artístico em todo o Estado de Goiás (PINA FILHO, 2002).

Em 1953, foi fundada a primeira escola de arte de Goiânia, denominada Escola Goiana de Belas Artes, a qual, logo a seguir, acomodou o Instituto de Música. Estes eventos revolucionaram o campo artístico goiano. Conforme Pina Filho, (2002):

A EGBA nasceu em 1953 para preencher o último núcleo necessário à fundação da Universidade Católica de Goiás. Sua primeira localização foi na Rua 9, no centro da Capital, onde Luiz Curado, Gustav Ritter e Confaloni deram início a uma verdadeira revolução nas artes plásticas em Goiás. Um dos grandes momentos da Escola Goiana de Belas Artes, que tinha como secretária a folclorista Regina Lacerda, se deu em 1955, durante a instalação do Instituto de Música. Para dirigi-lo, foi convidado o maestro belga Jean-François Douliez, reconhecido então como um verdadeiro missionário da música, no campo do ensino. Mesmo reafirmando a grande importância do maestro Douliez neste processo, Luiz Curado faz questão de lembrar que o

Instituto de Música se fez pela atuação de D. Belkiss, que foi diretora escolar. (PINA FILHO, 2002, p. 53):

O Conservatório Goiano de Música foi inaugurado em 1956, quando o Instituto de Música separou-se da Escola Goiana de Belas Artes. Sem muitos recursos financeiros, em decorrência do baixo valor das mensalidades pagas pelos alunos, o conservatório passou por várias dificuldades. Porém, sempre contou com o apoio de pessoas que reconheciam o valor do trabalho de sua diretora, Belkiss Spencieri Carneiro de Mendonça, e de todo o corpo docente. As dificuldades físicas e financeiras não impediram a ocorrência de grandes apresentações artísticas na capital goiana (PINA FILHO, 2002). Por muitos anos o conservatório foi a única instituição de ensino de música no Estado de Goiás. Em 1960, houve a incorporação do Conservatório de Música à Universidade Federal de Goiás (UFG), acontecimento que trouxe grandes benefícios à população goianiense, bem como o enriquecimento do patrimônio cultural e artístico da nova capital. Com esta integração, o Dr. Colemar Natal e Silva, primeiro reitor da UFG, providenciou o aluguel de um prédio na Avenida Goiás e o colocou à disposição do Conservatório de Música.

Conforme Borges, este auditório possibilitou a realização de grandes eventos musicais:

Os eventos promovidos pelo Conservatório contavam com total apoio das autoridades estaduais e municipais que, além de os prestigiarem com sua presença, colaboraram também de forma peculiar: nos dias de concerto, desligava-se o relógio da praça para que suas batidas não incomodassem; desviava-se o trânsito da Avenida Goiás para que o barulho não atrapalhasse as apresentações. Os primeiros anos como parte da Universidade foram anos de trabalho intenso e proveitoso, pois o ideal de crescer, de realizar, encontrava respaldo nos variados tipos de colaboração que recebiam, e o somatório de esforços proporcionava a satisfação de conseguir sempre o salão repleto; suas cadeiras jamais ficavam vazias. Foi dessa forma que o Conservatório conseguiu formar um público amante da música erudita (BORGES, 1998, p. 120–121).

Os festivais de música erudita do estado de Goiás promovidos pelo Conservatório de Música tiveram seu início em 1964 e trouxeram grandes eventos culturais para a comunidade (BORGES, 1998). Com a criação da Universidade Federal de Goiás em 1960 algumas Escolas Superiores já existentes em Goiás, dentre elas o Conservatório Goiano de Música que passou a denominar-se Conservatório de Música da Universidade Federal de Goiás (UFG), tendo como Corpo Docente: Belkiss Carneiro de Mendonça, Maestro Jean François Douliez, Maria Luiza Pova da Cruz, Maria Lucy da Veiga Teixeira, Maria das Dores Ferreira de Aquino, Dalva Maria Pires M. Bragança. Posteriormente unindo-se a esse corpo Docente as professoras Heloísa Barra Jardim, Maria Ludovico de Almeida, Mirza Perotto, Wanda Fleury de Amorim e Alice Godinho Batista.

2.5. Instituto de Artes

Em 1968 foi criado o Instituto de Artes da UFG, resultado da fusão entre o Conservatório de Música e a Faculdade de Artes concretizada em 22 de junho de 1972, com o término do mandato de seus respectivos diretores. A partir de então o Instituto de Artes continuou a crescer e a proporcionar aperfeiçoamento musical ao longo dos anos, contando sempre com o interesse e o apoio de grandes educadores (BORGES, 1998).

As igrejas católicas e protestantes também tiveram a sua cota de participação durante o florescer musical em Goiânia. No decorrer dos anos, muitos momentos nos cultos religiosos foram engrandecidos com música, por intermédio da apresentação de conjuntos instrumentais, corais, solos de canto acompanhados ao piano, órgão e orquestras de câmara. Todas essas atividades musicais foram coordenadas por pessoas qualificadas para a proposta, geralmente professores ligados ao Conservatório de Música ou conhecedoras da teoria e prática musicais. Na década de 1970, Goiânia já contava com escolas particulares de música, as quais atendiam àqueles que procuravam se especializar musicalmente e que contavam com maior disponibilidade de recursos financeiros. Figuravam também neste cenário importantes instituições nas quais se praticava o ensino e a divulgação da música, dentre elas o já citado Instituto de Artes, o Colégio Santa Clara, a Escola Técnica, o Liceu de Goiânia, a Banda Municipal, as orquestras, corais e conjuntos instrumentais. Com quase 381 mil habitantes nessa década (DIRCEU, 1975), apesar de relevante oferta de ensino, boa parte da população goianiense não possuía recursos financeiros ou disponibilidade de tempo para se inserir de forma regular no estudo das artes.

No Instituto de Artes foram realizados eventos musicais diversos, publicados na Revista Goiana de Artes. Essas atividades contribuíram significativamente para a formação dos educadores musicais em Goiânia, que hoje exercem seu trabalho em Universidades, escolas públicas estaduais e municipais e estabelecimentos de ensino particular.

A edição da Revista Goiana de Artes foi proposta pelo Instituto de Artes da Universidade Federal de Goiás (IA/UFG) em 1980, com o objetivo de criar um veículo de divulgação do ensino e da pesquisa nas diversas áreas artísticas. Serviu também à publicação da produção acadêmica de professores da UFG e de outras instituições de ensino superior, como também de especiais colaboradores. Maria Luiza Povoá da Cruz, professora e diretora do IA nesta época, foi quem fundou e realizou a primeira edição da Revista Goiana de Artes. Sucessivamente, todas as direções deste Instituto – Dalva Maria Pires Machado Bragança,

Raulice Gomes Bahia Silva, Dalva Albernaz do Nascimento e Miriam da Costa Manso Moreira de Mendonça – solicitaram a permanência da editoração desta revista. (REVISTA GOIANA DE ARTES, 1991). É importante reconhecer o valor desta publicação, pois através dela ocorreu a divulgação da arte e o incentivo de manifestações culturais dos mais diversos gêneros, estilos e formas.

Dentre as apresentações artísticas e eventos que fizeram parte da história do Instituto de Artes estão: Trio Fé Menina; Ivani Filomena Cardoso, aluna de piano do IA, conquistou o 1º premio do II concurso Jovens Solistas para Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional de Brasília (entre os jurados, estavam Cláudio Santoro e Emílio Terrazza); Cursos de Extensão Universitária nas áreas de Música – Harmonia Prática, ministrado pelo prof. Sérgio Oliveira Vasconcelos Corrêa, e Iniciação à Rítmica de Dalcroze e Pedagogia e improvisação ao piano, ministrado pelo professor Iramar Eustáquio Rodrigues (Instituto Jacques Dalcroze de Genebra – Suíça); Angela Barra de Veiga Jardim conquistou o 1º lugar no II Concurso para Jovens Solistas da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional de Brasília, que também ficou entre os finalistas na prova Sul Americana do Concurso Internacional de Canto “Luciano Pavarotti”, em São Paulo, obtendo ainda o 3º lugar no 10º Concurso Internacional de Canto no Rio de Janeiro.

Em 1982 o Instituto de Artes da UFG realizou o Seminário de Folgedos Populares, cuja conferencista foi a Prof.^a Dr.^a Dulce Martins Lama, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Houve também a apresentação do Quarteto da Guanabara, apresentando um recital em memória de Maria Angélica da Costa Brandão (Nhanhá do Couto) no auditório da UFG. Foi realizado também o X Festival de Música e Artes Plásticas do Estado de Goiás, com apresentação de recitais, orquestra e um curso de Laboratório Coral, ministrado pelo regente Oscar Armando Zander, que contou com a participação de 100 vozes.

Em 1983 o Departamento de Teclado e Percussão do Instituto de Artes da UFG realizou o V Concurso Estudantil de Música – Piano, oferecendo cinco níveis aos participantes. Neste mesmo ano aconteceu o XI Festival de Música e Artes Plásticas, também promovido pelo Instituto de Artes da UFG, com patrocínio da FUNARTE, Pró-Reitoria de Extensão da UFG e colaboração da Fundação Cultural de Goiás; esse evento homenageou a poetisa goiana Cora Coralina. As apresentações desse festival estenderam-se às cidades de Pirenópolis e Jaraguá, na intenção de incentivar as artes nestas cidades.

Dentre outros, foram apresentados os seguintes recitais:

- *Cora Coralina – Todas as vidas – Denise de Almeida Felipe*
- *W.A.Mozart – Kv 525 Allegro – Conjunto de Câmera do Instituto de Artes da UFG.*

- *H. Villa Lobos – Ária Cantilena. Arranjo de Joaquim Jayme*
- *Guerra Peixe – Suite para duas flautas – Evaldo J. Araújo e Simone L. Castrillon*
- *Pixinguinha – Carinhoso*
- *Chico Buarque – Gente Humilde – Coral da UFG*

A Fundação Nacional de Arte patrocinou uma apresentação em Goiânia, dia 29 de setembro de 1983, junto ao Instituto de Artes da UFG e o MVSICA Centro de Estudos, promovendo o conjunto de música antiga – Quadro Cervantes, cujo repertório abrangia obras do período entre os séculos XII e XIX. Este grupo desenvolveu intensa pesquisa em música antiga, buscando apresentar trabalhos inéditos sob rigorosa fidelidade à partitura original, buscando recriar cada período musical com instrumental adequado, dentro das normas de interpretação de cada época.

Nesse mesmo período, o VI Concurso Nacional de Música de Salvador – Ba premiou alunas do Instituto de Artes, com Menção Honrosa a Lúcia Silva, da Classe da professora Glacy Antunes de Oliveira; Edna de Cássia Rabelo e Yara Lúcia Ramos Borges, da classe da professora Annunziata Oliveira Campos. Yara obteve em 5º lugar o prêmio de melhor Intérprete da música Brasileira.

Promovendo um recital com a pianista Cyntia Priolli, que apresentou obras do maestro e compositor Camargo Guarnieri, O Instituto de Artes homenageou as fundadoras do Conservatório Goiano de Música: Belkiss S. Carneiro de Mendonça, Maria Lucy Veiga Teixeira, Maria Luiza Póvoa da Cruz, Heloisa Barra jardim, Dalva Maria Pires Machado Bragança e Maria das Dores Ferreira de Aquino.

Em 1984 foram realizados Cursos de Especialização em Arte Educação I e II pela Universidade de São Paulo, com intuito de dar uma função social mais ampla à Universidade. Isto possibilitou que as vagas ociosas da pós-graduação fossem aproveitadas pelos professores. Certamente, esta empreitada foi valiosa no aprimorando do método de ensino destes profissionais, atualizando informações acerca da Arte-Educação. No mesmo ano, a Universidade Federal de Goiás, através da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, do Instituto de Artes e do Diretório Central dos Estudantes promoveu o XII Festival de Música e Artes Plásticas e o II Encontro Cultural Universitário de Goiás.

Entre 1984 e 1989, segundo a Revista Goiana de Belas Artes, ocorreram eventos relevantes, narrados nos parágrafos seguintes, os quais mobilizaram músicos e professores dessa época.

O vigésimo quarto aniversário da UFG foi comemorado com uma programação musical. Na primeira parte, a Orquestra Sinfônica de Goiás executou Schubert, Elgar e Guerra Peixe,

regida pelo professor e maestro Braz Pompeu de Pina Filho. A segunda parte coube ao Coral da UFG, na época sob a regência do maestro Joaquim Thomas Jayme, que interpretou obras de Bach, Wagner, Aylton Escobar, e Villa Lobos (Invocação em Defesa da Pátria).

Belkiss Carneiro de Mendonça, pianista goiana, gravou um LP contendo dez valsas de Camargo Guarnieri, escritas em tom menor. Patrocinado pela FUNARTE, o disco foi também lançado no Rio de Janeiro e São Paulo, recebendo elogios de Oswaldo Lacerda, Guerra Peixe, Carlos Vergueiro e Sérgio O. Vasconcellos.

Mediante Projeto Cultural da Cia União de Seguros Gerais ocorreu o II Circuito Nacional União de Seguros, apresentando no Teatro Goiânia um recital com o pianista Miguel Proença. O XIII Festival de Música e Artes Plásticas do Estado de Goiás foi uma realização da Universidade Federal de Goiás, através do Instituto de Artes, oferecendo cursos de Canto Coral e Regência Coral, palestra com José Eduardo Martins e propiciando uma montagem da ópera Pagliacci (música e libreto de Ruggero Leoncavallo).

A coordenadoria de Educação Musical do Instituto Nacional de Música/FUNARTE, em conjunto com o Instituto de Artes da UFG, realizou um seminário sobre o Método Dalcroze, destinado especialmente a profissionais de Educação Musical e Educação Artística. O seminário foi conduzido pelo professor Iramar Rodrigues, do Instituto Dalcroze de Genebra – Suíça.

Constando da programação comemorativa do 25º aniversário da UFG foi apresentada a ópera La Boheme, de Giacomino Puccini. Esta foi uma realização de grande mérito do Instituto de Artes da UFG, que reuniu professores e alunos das áreas de Música e Artes Plásticas e outros professores da UFG, com a participação especial do tenor Amaury René, vindo do Rio de Janeiro.

O Madrigal Renascentista, com o apoio do IA/UFG, apresentou-se sob a regência do maestro Afrânio Lacerda. Fundado em 1956 com formação de coro misto, inicialmente propunha realizar e propagar a música do período renascentista.

Realizou-se também um recital com o pianista Arnaldo Cohen, executando composições de Debussy, César Franck e Liszt.

No XIV Festival de Música e Artes Plásticas do estado de Goiás foram realizados cursos sobre o canto Gregoriano e sua espiritualidade, Flauta Transversal e Música barroca. Dentre outras atividades, ocorreram recitais com diversos musicistas, entre os quais Glacy Antunes de Oliveira (pianista), Heloísa Barra Jardim (pianista), Kkeith Underwood (flautista) e Ruth Sterck (Cantora).

No Teatro Goiânia, uma apresentação da ópera *Madame Butterfly*, de Giacomini Puccini, foi viabilizada pelo Instituto de Artes da UFG com a cooperação da Secretaria de Cultura e Desporto do Estado de Goiás, tendo a participação de cantores do Teatro Municipal do Rio de Janeiro e do Instituto de Artes da UFG.

Em 1987 aconteceu o XV Festival de Música e Artes Plásticas do Estado de Goiás, no qual foram ministrados cursos de Análise e apreciação da música no século XX, Fenomenologia do relacionamento professor-aluno, Formação da Música medieval e a Dança Renascentista, Regência Coral, Regência Coral Infantil, entre outros.

O XVI Festival de Música e Artes Plásticas do estado de Goiás teve atividades de aprimoramento da Percepção Musical, Introdução a Métodos Contemporâneos de Análise Musical e suas Aplicações da Interpretação, Regência Coral Infanto Juvenil e Adulto, Regência Coral Infantil, História da Música Popular Brasileira, Flauta e Violino.

Houve uma Homenagem a memória Nanhá do Couto no Teatro Goiânia em 1989, um concerto em conjunto com a Orquestra Filarmônica de Goiás regida pelo maestro Joaquim Jayme.

A Orquestra de Câmara de Blumenau apresentou-se na abertura do 5º Encontro Nacional de pequenos e grandes Artistas, no qual também foi interpretada uma Cantata de Natal – o Instituto de Artes da UFG apresentou, no Teatro Goiânia, a cantata *Cinco Canções de Natal*, contando com a participação de mais de 100 alunos dos cursos de Iniciação Musical e Musicalização.

Acima foram relatadas algumas apresentações que ocorreram no Instituto de Artes, atualmente denominado Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG), ressaltando que a Universidade é um espaço institucional histórico de formação humana, de reflexão e crítica, de produção e socialização de conhecimentos que atendam à construção da cidadania. (SOBRINHO 2005).

Em 1996 a Universidade Federal de Goiás ampliou suas estruturas de ensino e pesquisa, o que desencadeou o desdobramento do Instituto de Artes em duas unidades distintas: a Escola de Música e a Faculdade de Artes Visuais. A partir de 2000, a Escola de Música da UFG implantou novos Cursos destinados a formar o Intérprete Teatral e o Professor de Artes Cênicas, passando então a denominar-se Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. (PINA FILHO, 2002).

Atualmente a EMAC oferece formação em nível de graduação e pós-graduação. Encontram-se também vinculados à instituição cursos de iniciação e formação musical através de projetos de extensão voltados a comunidade em geral como, por exemplo, o Programa de Extensão

Oficinas de Música, que oferece cursos livres e funciona semestralmente em módulos, não havendo limite de idade ou quaisquer outros pré-requisitos para o ingresso. (CRUVINEL, 2007, p. 186).

A Escola de Música e Artes Cênicas da UFG é a responsável principal pela formação do educador musical no estado de Goiás, sendo no estado a única instituição de ensino superior a oferecer cursos de música. Hoje, diversos profissionais graduados nesta instituição desempenham seu trabalho em escolas públicas e particulares do Estado de Goiás, bem como atuam em orquestras e coros ou, ainda, em Instituições de Ensino Superior, inclusive na própria UFG.

Desse modo, o ensino superior deixa de ser tão somente formador de profissionais e técnicos para facilitar ao sujeito revisitar seu destino como cidadão sensível. “(...) Não se trata apenas de modernizar a cultura, mas de culturalizar a modernidade”. (MORIN, 1999, p. 10). Morin coloca a universidade como instituição ao mesmo tempo conservadora, regeneradora e geradora. É conservadora porque integra, memoriza e ritualiza saberes, idéias e valores culturais; regenera, pois rediscute e atualiza saberes e tendências e os transmite às novas gerações; é geradora porque cria, elabora e processa os novos saberes que serão herdados sucessivamente.

3. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES MUSICAIS QUE INFLUENCIARAM A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA

O ensino e aprendizagem do mundo contemporâneo, caracterizados a partir de fenômenos práticos como complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade, crenças, expectativas e conflito de valores impede hoje que a atividade profissional do professor seja uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. O educador busca estimular em seu trabalho o desenvolvimento de habilidades de escuta ativa, de vivência dos sons por meio de movimentos e do canto utilizando alguns métodos, jogos e instrumentos musicais especiais de importantes pedagogos e educadores musicais que influenciaram a educação musical no Brasil tais como: Emile Jacques Dalcroze, Orff, Kodály e Suzuki.

Surgiu no início do século XX uma série de músicos comprometidos com o ensino da música; estes sugerem propostas em educação musical fundamentadas em idéias psico-pedagógicas e construtivistas chamados “métodos ativos”. São considerados métodos ativos aqueles que visam ao aprendizado ativo, isto é, a experimentação é priorizada e a teoria só é ensinada depois da prática, constituindo um processo em que as etapas propostas pelo método só são avançadas à medida que o aluno supera a etapa anterior. Os métodos ativos foram trazidos para o Brasil entre as décadas de 1950 e 1960 e aqui influenciaram vários educadores musicais.

Dentre os pedagogos musicais que sistematizaram uma abordagem de ensino e cujas teorias tiveram uma maior aceitação no Brasil, tornando-se assim mais significativos entre nós temos: Émile-Jaques Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki e Swanwick.

O suíço Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), realizou seus estudos em Paris e no Conservatório de Genebra. No período em que lecionou Harmonia no Conservatório de Genebra (1892-1910), ele desenvolveu o sistema que ficou conhecido como Dalcroze Eurhythmics de treinamento musical que tinha por objetivo criar, através do ritmo, uma corrente de comunicação rápida e regular e constante entre o cérebro e o corpo, transformando o sentido rítmico numa experiência corporal, física. Músico e compositor fluente, sua obra inclui algumas óperas, dois concertos para violino, três quartetos de cordas, peças para piano e muitas canções. Escreveu também livros pedagógicos.

O Húngaro Zoltán Kodály (1882-1967), nascido em Kecskemét, realizou seus estudos em Budapest. Seu trabalho de pesquisa, iniciado em 1905 juntamente com o compositor e pesquisador Béla Bartók, reuniu e popularizou a música folclórica da Hungria, que tinha sido esquecida durante muitos séculos pelas camadas mais cultas da população. Como compositor, Kodály faz citações ou imita as formas, harmonias, ritmos e melodias da música folclórica húngara. Entre suas composições mais apreciadas estão os *Psalmus Hungaricus* (1923), para tenor, coro e orquestra; a ópera *Háry János* (1926); *Dances of Galánta* (1933), para orquestra; e a *Missa Brevis* (1945). A partir de 1945 ele desenvolveu um sistema de educação musical para as escolas públicas da Hungria, que enfatiza as canções do folclore nacional.

O Alemão Carl Orff (1895-1982), nascido em Munich, onde realizou seus estudos de música e regência. Muito ligado ao teatro, à literatura e à educação, fundou em 1924, junto com a dançarina Dorothea Günther, a *Günther School* - escola onde se ensinava música, dança e ginástica para crianças. Sua obra *Schulwerk* (*Music for Children*, 1930-33, revisada em 1950-54) começa com padrões rítmicos simples e progride até complexas e sonoras peças para conjuntos de xilofones, *glockenspiels* e outros instrumentos de percussão. Entre seus trabalhos mais conhecidos como compositor estão *Carmina Burana* (1937), a ópera *Die Kluge* (*The Clever Woman*, 1943) e a peça musicada *Antigona* (1949).

O Japonês Shin'ichi Suzuki (1898-1998), criou o método Suzuki para o ensino do violino. Nascido em Nagoya, filho de um luthier, estudou violino no Japão e na Alemanha. Em 1946, ele lançou o Movimento de Educação para o Talento no Japão: a sua premissa é que todo indivíduo possui talentos que podem ser desenvolvidos pela educação. O método Suzuki se baseia na sua observação do modo rápido e natural como as crianças pequenas aprendem a língua materna. Sua primeira escola, fundada em 1950 em Nagano, viu surgirem em curto prazo vários violinistas famosos.

Keith Swanwick é Professor Emérito do Institute of Education, da Universidade de Londres. Foi o primeiro professor titular de Educação Musical na Europa e Diretor de Pesquisa. Formou-se com honras na Royal Academy of Music, onde estudou trombone, piano, órgão, composição e regência. Passou então a dedicar-se à docência e a lecionar em escolas de ensino médio, profissionalizantes e universidades. Tem vasta experiência como regente coral e de orquestra e já atuou como músico de orquestra e organista em igrejas.

3.1. Princípios gerais dos métodos de Dalcroze, Kodály, Orff, Susuki e Swanwick

Edgar Émile Jaques Dalcroze sistematizou um método baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta. A esse método deu o nome de “Rythmique” (Rítmica), criado em 1903. Para Dalcroze, para cada som existia um movimento corporal que o representasse, ou seja, somente um trabalho de integração entre a escuta e o movimento corporal poderia gerar um desenvolvimento musical. Em síntese, segundo o pensamento dalcroziano, a aprendizagem musical só se efetiva nas relações entre o corpo e a música, bem como entre a estrutura conceitual ou intelectual e a experimentação individual com a música. Sentir a música no corpo e responder a esses estímulos é parte fundamental de uma aula dalcroziana, onde, além dos conceitos de estrutura da música, trabalha a sensibilidade motora e rítmica e o desenvolvimento da expressão corporal, num processo de conhecimento do próprio corpo, da relação entre outros corpos e do espaço utilizado por eles. Fonterrada afirma:

O sistema Dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estático ou em deslocamento, para chegar à compreensão, fruição, conscientização e expressão musicais. A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade. Esse é o modo pelo qual Dalcroze supera o dualismo em sua busca pelo todo (FONTERRADA, 2008, p.132-133).

Para Dalcroze, o ritmo é a base da música, o elemento que mais afeta a sensibilidade, sendo trabalhado através de exercícios corporais relacionados com atividades físicas. As atividades propostas pelo educador são inspiradas em ações naturais do corpo humano como andar, correr, saltar, arrastar-se, de forma livre ou seguindo um ritmo pré-estipulado. O aluno é estimulado a interpretar o que ouve por meio de movimentos e vivenciar corporalmente elementos musicais, como frases, intensidade, pulso, acento, incluindo também improvisação. Zoltán Kodály teve como objetivo tornar a música parte do cotidiano da população de todo o país e, para isso, introduzia a música nas escolas em todos os níveis de ensino por meio de um programa de alfabetização musical. Seus métodos de canto e instrumento tinham a mesma base: leitura e escrita da música, treinamento auditivo, rítmica, canto e percepção musical, sendo o ritmo e a melodia ensinados sempre juntos.

Kodály buscou adaptar propostas de outros países em seu método. Utilizou -se do manossolfa e do “tonic sol-fa” (Forma de notação musical e sistema de ensino de canto por leitura à

primeira vista). A leitura relativa sugerida pelo tonic sol-fa, propõe que os nomes das notas não sejam fixos de acordo com suas posições no pentagrama. Em alguns países as notas musicais são associadas a letras do alfabeto e por isso esse método torna-se mais acessível. Nos países latinos as notas recebem diretamente os nomes convencionais (dó, ré, mi, fá sol, lá, si) tornando-se inviável esse procedimento. Porém, essa foi uma das mais importantes ferramentas de Educação Musical sugerida por ele para ser aplicada na Hungria.

A preocupação em usar uma escala musical simplificada como base inicial para a aprendizagem da música tem correspondência com seu desejo de que todos pudessem de fato internalizar os conceitos musicais, pois, com uma proposta muito elaborada de músicas com variações tonais acentuadas, poderia se chegar a uma desistência do educando por não alcançar a afinação almejada. Apoiado em metodologias já existentes, ele as organizou e sistematizou sua aplicação e, segundo Fonterrada:

(...) O desenvolvimento curricular inclui leitura e escrita da música, treinamento auditivo, rítmica, canto e percepção musical. A consciência e o sentido rítmico são desenvolvidos nas crianças por meio de movimentos e jogos, que auxiliam no reconhecimento e na compreensão sensorial dos modelos rítmicos, tanto oral quanto visualmente (FONTERRADA, 2008 p.157).

As melodias utilizadas por Kodály foram retiradas do folclore húngaro e então baseadas nas escalas pentatônicas e modais, sistemas que se tornaram inovadores por terem sido relegados no século anterior em razão de maior interesse pelo cromatismo.

Seu parceiro, Bela Bartók, investigou o folclore dos países vizinhos, e os dois buscavam material *in loco*, colhendo amostras nos diversos e diferentes vilarejos, comunidades rurais etc. construindo um rico acervo cultural resultante de seus estudos. A proposta de ensinar o canto a todas as pessoas levou Kodály à elaboração de seu método. Os dois princípios que norteiam sua abordagem metodológica são:

- a) o ensino da Música é para todos, já que qualquer pessoa pode aprender música desde que seja estimulado para tanto;
- b) a experiência do cantar é significativa por se constituir num “poder fazer” musical menos sujeito a um conhecimento mais elaborado das teorias musicais.

No Brasil, o Método Kodály foi introduzido no final da década de 1950, por George Geszti. É difundido pela “Sociedade Kodály do Brasil” em São Paulo, buscando relações entre o folclore húngaro e o brasileiro.

Carl Orff começou seu trabalho inspirado em Dalcroze, numa proposta de integração entre música e movimento. Junto com sua amiga Dorothea Gunter, desenvolveu um trabalho para educadores de Educação Física, que aliava dança e música e fundou a Guenther School. Desenvolveu, assim, o conceito de música elemental, isto é, uma música primordial que envolvesse fala, dança e movimento; partisse do ritmo e servisse de base a Educação Musical da primeira infância, tal como nos informa Fonterrada (2008).

O Método Orff é baseado, principalmente, na expressão e, para tanto, procura incentivar que as crianças se expressem livremente através dos instrumentos de percussão. A proposta é que, inicialmente, produzam sons simples e, paulatinamente, com exercícios de improvisação, passem a elaborar melhor a “sua música”. Como afirma Fonterrada: “(...) pode-se dizer que a ênfase da abordagem está na expressão e não no conhecimento técnico, que surge em decorrência da primeira” (FONTERRADA, 2008, p.165).

Carl Orff propõe atividades lúdicas, como cantar, dançar, bater palmas, dizer rimas e experimentar percutir com qualquer objeto presente na aula. Desta maneira, estimula um experimentar ou fazer musical, em momentos espontâneos de livre expressão, para que, pouco a pouco, comecem a ser direcionados a aprender a ler e a escrever música.

Em todos os momentos os alunos são estimulados a criar e a improvisar: primeiro imitando e repetindo, depois respondendo a estímulos e finalmente improvisando livremente. Carl Orff acreditava na origem única da música e da palavra, inspirando nesse processo sua proposta que enfatiza o fazer em grupo e a importância da necessidade de expressão pela música para que assim se aprenda seu mecanismo. Ainda dentro dessa idéia de integração entre música e palavra, ele utiliza parlendas, articulações rítmicas da fala e textos poéticos compondo as atividades de sua metodologia.

Como ele aposta na liberdade de expressão como peça fundamental para o conhecimento musical, Fonterrada afirma:

Embora a abordagem siga estruturas musicais muito bem definidas, paulatinamente oferecidas às crianças, elas se confrontam muito mais estreitamente com a expressão do que com o aprendizado de regras. Se essas regras existem, são estruturais na composição das obras musicais, não são enfatizadas às crianças além do necessário (FONTERRADA, 2008 p.162).

Educação Musical encontra na teoria da evolução darwiniana onde o desenvolvimento musical das crianças ocorresse de forma profunda e significativa, elas deveriam percorrer os mesmos passos traçados pela espécie humana no desenvolvimento das próprias competências musicais. Os ritmos e as pequenas melodias que propunha eram simples e facilmente

assimiláveis pelas crianças. Partia de cantilenas, rimas e parlendas, assim como dos mais diversos jogos infantis que faziam parte do vocabulário sonoro infantil. (FONTERRADA 2008).

O Método Orff consiste basicamente em:

- a) Propiciar uma vivência rítmica através de jogos e outros exercícios, que possam levar os educandos a compreenderem o elemento musical ritmo em seu próprio corpo, ou em instrumentos, ou outras possibilidades percussivas;
- b) Outro elemento musical, a melodia, também é trabalhada de maneira simples, inicialmente, propiciando que os educandos cantem canções de seu repertório de brincadeiras, por exemplo, já buscando o conceito de melodia expressa nesse fazer melódico;
- c) Estímulo ao processo de criação musical, que é objetivo da educação pensada por ele que também segue a premissa da simplicidade nas composições, para que o educando possa se sentir capaz de expressar sua criação.

A improvisação musical – vocal e/ou instrumental - está presente em toda a abordagem pedagógica de Orff, e exerce papel fundamental na construção da mesma, assim como o movimento corporal e a expressão plástica, pois, para ele, apenas quando oferecemos à criança possibilidade de exprimir seus conhecimentos, estamos alimentando seu processo inventivo, e só através desse processo chega-se ao conhecimento musical.

O método Orff é um método que nos legou três importantes caminhos. O primeiro refere-se à descoberta do ritmo da palavra em todo seu potencial; o segundo, diz respeito ao ritmo no corpo, mas transformando o corpo num instrumento de percussão – utilizando pés, joelhos, palmas, estalos, nas mais diversas combinações rítmicas – e, por último, o uso do instrumental específico, por ele criado com fins pedagógicos. (PAZ, 1949)

As crianças tocam juntas no “instrumental Orff” para, a partir da bela sonoridade, sentirem-se motivadas. Esse instrumental contém xilofones soprano, contralto, tenor e baixo; metalofones, tambores, pratos, platinelas, pandeiros, maracas, violas da gamba, flautas doces.

Shinichi Suzuki, concentrou seus esforços em busca de um método que auxiliasse, a princípio, as aulas de violino, instrumento que aprendera a tocar sozinho, o que reforçava a sua idéia de uma aprendizagem natural possível. Sendo filho do dono de uma das maiores lojas de instrumentos musicais do Japão, esteve sempre em contato com a música e os instrumentos, atribuindo a isso seu interesse pelo violino.

Apesar disso, há uma forte presença da Filosofia Oriental baseada no budismo, conseguindo os melhores resultados não pelo método em si, mas pela significativa presença do educador, similar a figura de um “mestre”. Por esse motivo não houve uma rejeição por parte dos

seguidores do método ao repetirem milhares de vezes uma determinada frase ou ao ouvirem uma única canção durante o dia todo.

A importância de seu método está, exatamente, em nos fazer acreditar que todo ser humano é capaz de aprender música, desde que seja estimulado a isso por seu meio. Mas é bom ressaltar que a concepção de “meio” para Suzuki não acontece de modo natural, espontâneo, ou seja, trata-se de um meio “social” que facilita o aprendizado, de certa forma “fabricado” pelos pais, com orientação do educador musical. A proposta de Suzuki é bastante rígida, pois, a construção desse “meio musical” é estruturada, observando determinados preceitos. Este caráter de rigidez talvez possa ser explicado pelo conhecido rigor, próprio da cultura japonesa. As características do ambiente de trabalho devem ser orientadas pelo professor e seguidas à risca pelos pais, submetendo as crianças a um intenso estímulo auditivo antes de tocarem. Os procedimentos são: repetição constante, utilização de discos e gravações, contato positivo, isto é, aceitação do esforço da criança, apresentações em público, formação de repertório, estímulo à memória e à execução de ouvido. Tudo isso representa um meio para o grande objetivo do método, que é estimular a auto-estima e a formação de seres humanos “completos e felizes” (FONTERRADA 2008).

As aulas não têm tempo de duração pré-estabelecido e dependem dos resultados produzidos pelo aluno, conforme seja sua capacidade de atenção. A leitura também não é priorizada, pois para Suzuki a criança só deve começar a ler depois de ter o domínio técnico-instrumental, além de perceber a forma da peça que toca e alguma coisa a respeito do compositor. O jogo é outro aspecto utilizado no método, porém, com uma idéia diferente dos conceitos contemporâneos de jogo. Nesse contexto ele serve para levar as crianças a fazerem o que os adultos acreditam ser melhor para elas, despertando seu interesse.

Como é possível notar, embora tenha sido elaborado no Japão o método proposto por Suzuki possui mais características européias geradas pela influência que sofreu na Alemanha. Mesmo assim, a valorização da identidade humana se dá em moldes orientais, buscando oferecer às crianças o máximo de atenção e presença dos adultos, estabelecendo-se relações próximas entre pais, mestres e outros alunos, permitindo que a criança tenha referenciais vindos de pessoas com quem estabelece uma relação afetiva e não de uma massa genérica.

Mesmo todo o ensino sendo calcado em vivências e experimentações, há uma transmissão de conhecimento do professor para o aluno, havendo poucos momentos que estes são parte do mesmo processo. Com exceção da proposta de Orff, que inclui a improvisação enquanto recurso sistemático, todas as demais se utilizam, além de um repertório composto especificamente para o trabalho em questão de um repertório tradicional e consagrado.

Acabam por enfatizar características específicas de estilos de música fechados em padrões convencionais, como por exemplo, a pulsação, altura, duração, intensidade e timbre sem considerar as composições atuais que buscam libertar-se desses modelos pré-estabelecidos.

Para trabalhar esses elementos musicais o jogo é muito utilizado, mas é válido ressaltar que esse jogo também é tido nos moldes tradicionais, sendo previsto do começo ao fim pelo educador. Muitas vezes, esses jogos e brincadeiras também são fundamentados no folclore e neste sentido espelham timidamente quando o fazem, procedimentos lúdicos e criativos mais livres da expressão retórica tradicional.

Para Swanwick (1993) é tarefa da Educação Musical desenvolver a apreciação rica e ampla, mas se o educador não considerar a relação entre Improvisação e Apreciação corre o risco de perder a noção de música enquanto experiência estética. Não se espera que a improvisação de alunos iniciantes seja uma criação musical extremamente elaborada e trabalhada, construída segundo as regras da harmonia ou do contraponto musical. A criação espontânea é autêntica em sua expressividade. Portanto, não é a qualidade estética que importa somente, mas, e principalmente, o seu valor no campo dos sentimentos e da comunicação.

Nas últimas décadas do século XX muitos outros educadores musicais contribuíram consideravelmente para a educação musical brasileira.

3.2. Educadores musicais brasileiros cujas metodologias influenciaram o ensino da música no Brasil

Os educadores musicais brasileiros contribuíram e ainda contribuem para o crescimento da educação musical no país. Podemos dizer que os educadores brasileiros se dividem em dois grupos: um que está voltado para a iniciação musical e o outro que está focado na formação musical.

No grupo que trabalha as propostas de iniciação musical encontramos os seguintes nomes: Gazzi de Sá, Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone, Anita Guarnieri, Jurity de Souza Farias, Cacilda Borges Barbosa e Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves. (PAZ, 1949)

Dentre as principais características deste grupo de educadores podemos destacar: a preocupação com a vivência dos elementos musicais antes do aprendizado da teoria, a educação do ouvido antes do aprendizado de um instrumento específico, a interação da música com outras áreas artísticas, transformar a prática musical numa atividade prazerosa e desenvolver o gosto pela música.

Os educadores Esther Scliar, Eduardo Giochi Gramani e Osvaldo Lacerda fazem parte do grupo que está voltado ao aperfeiçoamento musical. As principais características deste grupo estão relacionadas ao estudo mais aprofundado da música.

O músico Eduardo Gramani, por exemplo, destaca a abordagem contrapontística do elemento rítmico. Propõe a independência e musicalidade no estudo de rítmica. Já o método da professora Esther Scliar tem como fundamento a construção de uma base sólida dos elementos de estruturação musical no nível prático e no teórico e o compositor Osvaldo Lacerda oferece uma organização do conteúdo teórico-prático.

O século XX foi rico de educadores musicais que contribuíram consideravelmente para a educação musical brasileira e a metodologia de quatro deles atingiam proeminência na educação musical de nossas escolas durante esse século: João Gomes Júnior e o método analítico; Heitor Villa-Lobos e o método coral; Antônio Leal Sá Pereira e o método de iniciação musical, e Liddy Mignone e o método de recreação musical.

Apesar do método criado por Gomes Júnior (1915) não ser utilizado hoje em dia, ele pode ser considerado o método pioneiro, advogando o sistema de movimento e improvisação. Gomes Júnior usava um pequeno órgão portátil como instrumento de apoio e desenvolveu um sistema de sinais manuais chamados Manosolfa. Gomes Júnior também introduziu canto coral na educação brasileira. O método analítico pode ser associado à Dalcroze no que diz respeito ao movimento, e também associado à *gestalt* pelo processo de percepção global e compreensivo. Diferentemente da proposta de Villa-Lobos, a Iniciação Musical, desenvolvida a partir de 1937 pelos professores Sá Pereira e Liddy Mignone, era realizada em ambiente estritamente musical, no caso, o Conservatório Brasileiro de Música, instituição particular de ensino no Rio de Janeiro. Com proposta assumidamente inspirada nos ideais da Escola Nova, a Iniciação Musical desenvolvida no Conservatório Brasileiro de música focou sua atenção na formação dos professores de Música. Segundo Paz (1949):

O professor de Iniciação Musical deveria ser o mais preparado, com sólidos conhecimentos de psicologia e pedagogia geral e musical, bom nível cultural e honorários dignos de todo o empreendimento realizado, que nem sempre correspondia à realidade. (PAZ, 1949, p. 44)

O método da Iniciação Musical foi desenvolvido igualmente na Escola Nacional de Música da UFRJ, onde Sá Pereira também era professor.

A Iniciação Musical propunha uma inversão de eixos norteadores da prática pedagógica musical vigente, tais como: atender às características do desenvolvimento infantil e estar

centrado em atividades lúdicas que envolviam práticas musicais de canto, execução instrumental e movimentação do corpo. Outro aspecto diferencial era o momento e a forma de se trabalhar os símbolos musicais no qual se evidencia uma forte preocupação com a relação entre a representação gráfica e a realidade sonora que os símbolos representam. Os educadores musicais Sá Pereira e Liddy Mignone desenvolveram uma metodologia ao longo do tempo com características próprias. Preconizava um procedimento que despertasse o interesse do aluno para a música, o que poderia conduzi-lo a uma carreira profissional, ou motivá-lo a continuar uma vivência estética, pois importante era desenvolver a potencialidade musical de cada indivíduo.

Em 1938, Sá Pereira e Liddy Mignone deixaram de trabalhar em conjunto. O professor passou a desenvolver um novo método de musicalização que veio a ser batizado de *Psicotécnica do Ensino Elementar de Música*, e que tinha como alicerces diversos estudos sobre Psicologia da Educação. Esse método enfatizava a compreensão do ensino intuitivo e das atividades lúdicas e tinha evidente influência do trabalho desenvolvido pelo educador suíço Emille Jacques Dalcroze.

Liddy Mignone por sua vez, optou por desenvolver uma versão própria da Iniciação Musical, esta não apenas voltada para músicos vocacionados, mas também para alunos de música. Além disso, a educadora investiu fortemente na formação de professores de música. Em 1949, a professora abriu no Conservatório Brasileiro de Música o curso de especialização em Iniciação Musical, que viria a formar os primeiros professores multiplicadores do método nas escolas públicas e particulares. A proposta, que inicialmente diferia em muito pouco daquela desenvolvida com Sá Pereira, aos poucos foi sendo modificada e adaptada para o mundo infantil, passando a chamar-se Recreação Musical. Paz ressalta (1949):

É oportuno lembrar que, tanto o trabalho do professor Sá Pereira como o da professora Liddy precisam ser analisados e entendidos dentro do contexto da época. Pensava-se que tudo tinha de ser facilitado para a criança, e uma série de associações eram feitas com esse intuito. (PAZ, 1949, p. 62)

O método chamado Iniciação Musical, criado pelo musicólogo e educador Antônio Sá Pereira (1888-1966), baseia-se na iniciação sensorial com ênfase na experiência musical extensiva, antes do ensino de conceitos teóricos. Conforme PAZ (1949):

Na visão de Willems, o desenvolvimento musical pode ser alcançado por qualquer pessoa e a primeira instância dessa aprendizagem é a escuta.

Ates de ensinar o nome das notas e os valores de duração, ensinar intervalos e compassos, o aluno deve ouvir e sentir a música, vivenciando os

fenômenos musicais, procurando discernir atenta e intuitivamente as relações sonoras entre dois sons (mais agudo ou mais grave), assim como a duração maior ou menor de determinados sons. Os conhecimentos teóricos só terão importância se forem o resultado de uma experiência musical vivenciada. (PAZ, 1949, p. 47)

Influenciado pelos conceitos musicais de Orff, Kodály e Dalcroze, e pelos conceitos educacionais de Piaget, Sá Pereira propunha uma educação musical servida de ações espontâneas, envolvendo atividades de grupo, dança e conjunto de percussão, a fim de propiciar amplas oportunidades para vivência e experiência do fenômeno musical e das relações entre sons e sonoridades. Preocupava-se também com a formação do professor de música. (SÁ PEREIRA, 1937).

O método apresentado por Mignone (1961) baseia-se no conceito de educação musical percebido pela criança como recreação e não como imposição. Defendia a idéia de que a iniciação musical começasse cedo em criança e que o contexto musical fosse apresentado através de histórias infantis, jogos, brincadeiras e dramatizações.

Conforme PAZ,

A música deve representar para o grupo uma recreação alegre e estimulante. O professor deverá proporcionar às crianças, por intermédio dessa recreação, as primeiras diferenciações dos fenômenos musicais: altura, intensidade e timbre. Duração dos valores proporcionais. Esses conhecimentos básicos de música, adquiridos na recreação pela intuição e pela ação, conduzem facilmente a compreensão dos símbolos que representam a música. Ela brinca botando-se pra aquilo que faz apelo à sua atividade lúdica e à sua sensibilidade. O brinquedo musical liberta e afirma, socializa, equilibrando e fortalecendo sua personalidade. (MIGNONE, apud PAZ, 1949, p. 62-63)

Essa recreação era feita através de brincadeiras, jogos, histórias, danças, bandinha rítmica (conjunto de percussão), canto e movimentos corporais. Através da improvisação de ritmos e melodias, o aluno desenvolvia sua criatividade. (PAZ, 1949). Assim o professor observa melhor o senso rítmico de cada criança.

Não podemos esquecer que outros educadores também influenciaram a educação musical entre eles citamos Grazi de Sá, Jurity de Souza, Osvaldo Lacerda, Buhumil Mede, Cacilda Borges.

Grazi de Sá que foi um dos importantes educadores musicais criando o método sistema de solfejo relativo, onde por muito tempo foi o único no Brasil. Nascido em João Pessoa, em 13 de dezembro de 1901 o maestro Grazi de Sá tornou-se uma das principais referências brasileiras do canto orfeônico no século XX. Sua atuação tornou-se conhecida a partir da década de 1920 com um trabalho de cultura musical no Liceu Paraibano, proporcionando o

estímulo da juventude na época para a iniciação na arte. E posteriormente na Escola Antenor Navarro, que se tornara um centro aglutinador de ensino e cultura musical de maior projeção no Estado. Mas sua obra ganhou evidência pela referência aos elementos da cultura folclórica brasileira, seguindo os passos do ícone Villa-Lobos, Gazzi de Sá também foi responsável pela criação, em 1937, do Coral Villa-Lobos, órgão voltado para difusão do canto coral na Paraíba, tendo promovido concertos com a presença de intérpretes de referência internacional. Em 1947 Gazzi de Sá foi convidado por Villa-Lobos para integrar o corpo docente do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro.

O método criado por Gazzi de Sá também aproxima-se do método Kodaly pelo uso da solminização relativa. Esta consiste em entoar qualquer tonalidade utilizando-se das escalas modelos de dó Maior e lá menor. Neste ponto, Gazzi de Sá optou por substituir os nomes dos graus pelo número respectivo à posição ocupada dentro da escala, enquanto Kodaly utiliza-se de diferentes sílabas. Gazzi de Sá (baseia no sistema relativo, ou seja, o solfejo relativo, utilizando as sílabas ut, re, mi, fá, sol, lá para indicar o grau do modo).

Em relação a composição, Esther Scliar Graduada em Piano estudou: composição, contraponto e harmonia com Koellreutter, já renomado por introduzir o dodecafonismo no Brasil. Por orientação dele participou na Europa de festival e cursos de regência e composição de música dodecafônica. Esther Scliar, ao lado de músicos como Edino Krieger, Eunice Katunda, Cláudio Santoro, e Guerra-Peixe, atuou no 'Grupo Música Viva', fundado por Koellreutter, inspirado nos movimentos de vanguarda musical europeus. A filosofia do grupo acreditava na força criadora do espírito humano e na arte do futuro, modelando uma “nova escola de composição brasileira” com características atonais, seriais e dodecafônicas.

Esther Scliar baseou-se no método analítico ou de soletração, ou seja, partindo da parte para o todo. Por exemplo: a pulsação independe do compasso estruturado, pois considerava que este surgiu depois da própria rítmica. Já o trabalho de percepção das relações intervalares era feito com base nas relações sonoras entre si, sem associar nomes de notas musicais.

O seu perfil pedagógico buscava adaptação à realidade dos alunos, sem abrir mão de oferecer consistência teórico-musical, privilegiando as experiências vividas e relacionando-as com os conteúdos propostos. Essa postura encontra respaldo em SWANWICK (2003, p.66) quando afirma:

Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro.”

O método de Jurity de Souza Aprender solfejo contribui para o ensino da música pois o aluno construindo frases facilita no aprendizado musical. Jurity faz uma abordagem melódica onde relata que as melodias devem ser cantadas primeiramente com o texto e depois com nomes de nota. Os únicos saltos existentes são da dominante para a tônica e vice-versa. O trabalho de ditado ocorre simultaneamente, só após total domínio da emissão e reconhecimento de todos esses elementos passa-se para a frase seguinte.

Outro educador musical a contribuir com a educação musical foi Osvaldo Lacerda. Nasceu em São Paulo em 1927, estudou piano e harmonia e composição. Em sua metodologia apresenta uma dificuldade de cada vez. Limita o primeiro elemento entoação, à escala de dó Maior, utilizando apenas os intervalos de tom e semitom. Os demais intervalos ficam para a etapa seguinte.

No ditado rítmico a duas vozes, propõe que a linha inferior seja realizada batendo palma e a linha superior pronunciando a sílaba ‘tá’, sugerindo ainda a utilização do piano no caso dos ditados com utilização de pausa. Todo exercício após finalizar deve ser reproduzido pelo aluno a fim de desenvolver a concentração e a flexibilidade rítmica.

O músico José Eduardo Gramani foi um [violinista](#), [rabequista](#), compositor e pesquisador musical brasileiro. Participou de grupos de câmara como Oficina de Cordas, Trem de Cordas (como [spalla](#) e diretor artístico), Armonico Tributo (violino barroco), Kamerata Philharmonia, Orquestra Vila-Lobos (como [spalla](#) e diretor artístico). Estudou violino e frequentou o Curso de Formação Musical na Fundação das Artes de São Caetano do Sul (FASCS) em São Paulo onde realizou um curso de Rítmica.

Segundo Ermelinda, Gramani afirma que as estruturas de pulsações possuem uma função tripla: “decodificar uma célula rítmica em sua estrutura menor, as pulsações, adquirir uma consciência musical da relação entre ritmo e tempo e treinar a execução polirrítmica” (PAZ, 1949, p. 153).

O músico e professor Bohumil Med nasceu na República Tcheca, graduando-se pelo conservatório de Música de Praga com pós-graduação realizada na academia de Artes de Jancek – Brno, República Tcheca. Trompista da Orquestra Sinfônica Brasileira no Rio de Janeiro de 68 a 74 desenvolvendo paralelamente a este período atividades docentes como professor de trompa e de matérias teóricas no instituto Vila-Lobos da Uni-Rio. Foi professor de trompa e de matéria teóricas da Universidade de Brasília.

Quanto aos procedimentos metodológicos, Bohumil Med afirma:

O conjunto de 3 matérias Teoria da Música, Solfejo, Rítmo deve ser ministrado conjuntamente numa disciplina e por um mesmo professor para garantir a coordenação dos assuntos (por exemplo: os intervalos são simultaneamente explicados na Teoria, vivenciados no Solfejo e treinados auditivamente). (PAZ, 1949, p. 169).

Em relação ao Solfejo Bohumil relata que o solfejo tem por finalidade formar o ouvido interno ou ouvido mental (a capacidade de ouvir a música lendo a partitura sem precisar tocá-la) e que o canto é somente um meio intermediário. Bohumil opta pelo sistema relativo de canto por graus, isto é, entendendo todas as notas da melodia como graus de determinado tom, sendo os principais ou básicos os 1º, 3º e 5º graus, que formam a tríade do acordes e funcionam como apoios, e os demais graus chamados de secundários ou dependentes.

Cacilda Borges tem formação em piano, composição e regência na escola de música UFRJ. Conforme Paz, Cacilda tem procedimento didático:

Habituar o aluno à distância do intervalo de 5ª entoando sempre com o nome da nota. É inserida a mediante do-mi-sol e trabalhar com a 3ª maior do-mi e 3ª menor mi-sol. É introduzida a supertônica e a subdominante re e fã depois apresentada a sensível nota si. É feita a compreensão e vivência do que vem a ser unidade, pulsação. Surgimento da ligadura e da síncope sem embasamento teórico. Ao realizar a leitura rítmica ou solfejo, o aluno não deverá bater ou marcar a pulsação. Desde o início deverá ser levado a sentir internamente o pulso, evitando a exteriorização do mesmo. A descoberta da teoria dá-se através da prática. O aluno descobre e o professor conceitua. Os exercícios teóricos são realizados somente como fixação. (PAZ 1949, pag. 90).

Sua meta é musicalizar o aluno integralmente.

3.3 Hans – Joaquim Koellreutter (1915 – 2005)

Hans – Joachim Koellreutter, compositor, regente, professor, nasceu em Freiburg / Alemanha. É em Berlim, porém, que desenvolve sua formação musical estudando flauta, composição e direção de coro e freqüentando os cursos sobre composição moderna, ministrados por Paul Hindemith. Realiza turnês por vários países da Europa e em 16 de novembro de 1937 chega ao Rio de Janeiro, naturalizando-se brasileiro em 1948. Desde que aqui chegou, vem contribuindo e movimentando imensamente o ambiente artístico, sobretudo em São Paulo e Rio de Janeiro, com ações musicais, mas, sobretudo com palestras e debates nos quais dissipa

suas idéias. Segundo Brito, Koellreutter possui um “pensar artístico / filosófico / social/ político / científico... de fronteiras tênues, diáfanas, transparentes...”.

Carlos Kater, em seu texto *H. J. Koellreutter: música e educação em movimento* diz: Koellreutter criou no Brasil o movimento musical “Música Viva” , gerando dinâmica cultural própria e intensa. (BRITO, 2001).

Embora tenha iniciado suas atividades na primeira metade do século XX, suas idéias quase sempre estiveram à frente de seu tempo.

Acreditamos na música como única linguagem universalmente inteligível, capaz de criar um ambiente real de compreensão e solidariedade (entre os homens), e que o nacionalismo (em música) constitui um dos grandes perigos, dos quais surgem as guerras e as lutas entre os homens; pois consideramos o nacionalismo em música, tendência puramente egocêntrica e individualista, que separa os homens, originando forças disruptivas. O grande fim socializador da música nova é a universalização. Da educação artística – de uma mentalidade nova – de um novo estilo. (apud KATER, 2001, p. 247)

Entre tantas ações de Koellreutter, as dirigidas à Educação Musical são as mais marcantes e talvez as de maior contribuição. O constante estímulo à reflexão quanto à função da arte na vida, definida a vida como “a arte de fundir o necessário, o indispensável com o agradável e prazeroso; talvez a obra de arte mais difícil e mais importante que o ser humano possa criar”. (BRITO, 2001, p. 145).

Sistematizou a educação musical no Brasil baseando-se na criação e integrando, através da música, muitas outras áreas do conhecimento, tendo sempre em vista o ser humano. É fala marcante de Koellreutter: “Meu método é não ter método”. “O método fecha, limita, impõe... e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além”. (BRITO, 2001, p.29).

Parte daí sua proposta pedagógica de “ensinar aquilo que o aluno quer saber, e jamais o que ele pode encontrar em livros”, cujas chaves são os “por quês?”, as dúvidas e questionamentos. Sua “idéia é de educar pela – e para – a transformação”. (BRITO, 2004, p.16.)

Utiliza o “Ensino pré-figurativo”, definido por ele como: “parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar. Sistema educacional em que não se educa, no sentido tradicional, mas sim, em que se conscientiza e orienta os alunos através do diálogo e do debate”. (BRITO, 2001, p.123).

Isso pode ser bem ilustrado com suas palavras:

Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem é pré-figurativo. Ensinar

o que o aluno pode ler em livros ou enciclopédia é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo o que se ensina é pré-figurativo. Ensinar composição fazendo o aluno imitar as formas tradicionais e reproduzir o estilo dos mestres do passado, mas também dos mestres do presente, é pós-figurativo. Ensinar o aluno a criar novas formas e novos princípios de estruturação e forma é pré-figurativo (BRITO, 2001, p.36).

Koellreutter então estabelece um método com outra significação para esse termo. Quando ele diz “meu método é não ter método”, fundamenta-se na sistematização de ensino que acredita ser necessária, porém sendo construída junto ao aluno, atendendo suas expectativas e necessidades. Ao construir o processo de ensino-aprendizagem junto com o educando alia sua proposta aos seus ideais de uma educação musical “voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo, em tempo real, atual, e não fundamentada em objetivos, valores, princípios e conteúdos que remetem a épocas passadas, em que viviam outros seres humanos, com necessidades e características próprias”. (BRITO, 2001, p.31). Assim como suas idéias e propostas educativas, também suas composições não são convencionais. Formas novas e criativas são apresentadas, incentivando a utilização de materiais alternativos e não limitando a música aos instrumentos existentes. Ao se referir à teoria musical, Koellreutter questiona a utilização da teoria tradicional, fundamentada nos séculos XVII, XVIII e XIX, por ser esse o reflexo de um pensamento que discrimina, divide, compara, mede, categoriza, classifica e analisa, criando dessa maneira, um mundo de distinções intelectuais e de opostos. A teoria musical da segunda metade do século XX, segundo Koellreutter, deve “transcender” a teoria tradicional para aliar-se à nova estética musical desse tempo.

A estética e a teoria da música do nosso tempo partem do conceito de um universo sonoro que é considerado como um todo dinâmico e indivisível, que sempre inclui o homem num sentido essencial. Estética e teoria partem do conceito de um mundo que deixou de ser ou subjetivo ou objetivo para tornar-se objetivo, ou seja, tanto subjetivo quanto objetivo. (KOELLREUTTER, 1997, p.49)

Outra observação que faz quanto ao ensino de teoria é que seria impossível estudar tudo que já foi desenvolvido até hoje ao longo de mais de dois mil anos. Sendo assim oferece aos alunos o que chama de “modelo circular”, envolvendo três etapas a serem trabalhadas:

- 1- tudo que não requer um professor, que se aprende tocando um instrumento qualquer;
- 2- tudo que necessita de ampliação ou reforma de conceituação;
- 3- todos os conceitos novos, por causa da música nova.

Entre as práticas sugeridas por esse educador as aulas de composição deveriam ser individuais e as de improvisação em grupo. Atribuindo grande importância para a improvisação ele cria uma série de aproximadamente trinta modelos lúdicos de improvisação coletiva a fim de motivar os alunos a indagarem sobre os diversos aspectos da música a partir de uma polêmica que lhes interesse. Esses exercícios ou jogos podem ser trabalhados com pessoas de diferentes idades e para facilitar sua utilização vêm acompanhados de uma nota que indica o público alvo e os principais objetivos.

Citar H. J. Koellreutter representa muito para a formação do educador, pois desde a primeira metade do século XX vem à frente das principais reformulações músico-pedagógicas brasileiras, antecipando de certa forma conceitos e iniciativas que progressivamente passaram a se difundir, sobretudo, contemporaneamente em vários centros do país, influenciando com autenticidade a educação musical do século XXI para que essa possa estar mais próxima de satisfazer as necessidades sociais atuais.

No capítulo seguinte apresentaremos os dados obtidos no questionário realizado com os professores de duas escolas públicas específicas de música que, entre outras turmas, lecionam para alunos entre 9 a 12 anos integrantes do primeiro ano do curso. Objetivamos com isso colher dados que depois de analisados à luz das propostas pedagógicas acima descritas nos possibilitarão fazer o levantamento das metodologias hoje utilizadas por esses professores.

4. EDUCAÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS DE 9 A 12 ANOS EM GOIÂNIA - GO

A formação humana se constitui numa trama de relações sociais, o que significa dizer que o ser humano desenvolve sua personalidade dentro de um conjunto de relações sociais; as ações, as reações, as condutas adequadas interferem diretamente no processo musical, pois envolve uma relação e interação entre professor e aluno. A educação musical desperta o interesse, a vivência e o prazer dos alunos; está a serviço da transformação de uma sociedade moderna, sendo uma importante ferramenta a levar crianças ao resgate de uma cultura que jamais poderá ser esquecida.

Características individuais e de personalidade de cada indivíduo podem influenciar na eficiência do aprendizado, pois a formação dos professores se respalda em algumas teorias de ensino, como: comportamental, cognitivo, construtivismo e sócio interacional.

O Comportamentalismo relata que é possível modelar o indivíduo, condicionando seus comportamentos. Para tanto, deve-se utilizar os estímulos e reforços adequados. Segundo Skinner, todo comportamento é determinado pelo ambiente, mesmo que a relação do indivíduo com esse ambiente não seja passiva, e sim de interação. Ou seja, um professor pode definir que resultados pretende alcançar com seus alunos e oferecer-lhes os estímulos e recompensas adequados à medida que os alunos desenvolvem o conhecimento, para levá-los ao resultado previsto.

No Cognitivismo, David Paul Ausubel (1918) procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendizado e à estruturação do conhecimento. Dá ênfase à aquisição, armazenamento e organização das idéias no cérebro do indivíduo. Técnicas e reflexões acerca da aula do tipo “tradicional”.

Construtivista, Piaget (1896-1980) explica como o indivíduo, desde o seu nascimento, constrói o conhecimento. Piaget acredita que a capacidade de raciocínio não depende nem do ambiente nem de um fator hereditário. Segundo ele, o pensamento infantil passa por quatro estágios, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida. Assim, o conhecimento vai sendo construído pela criança a partir de suas descobertas, quando em contato com o mundo e com os objetos. O trabalho de ensinar não deve se limitar a transmitir conteúdos, mas a favorecer a atividade mental do aluno. Para Piaget, educar é provocar a atividade – isto é, estimular a procura do conhecimento. Papel do professor: observar o aluno, investigar quais são os seus conhecimentos prévios, seus interesses e, a partir daí, procurar apresentar diversos elementos para que o aluno construa o conhecimento. Se aprende experimentando, vivenciando.

O Sócio-Interacionismo de Lev Semenovitch Vygotsky (1896–1934) defende que a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade – o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Por exemplo, uma criança pode nascer com condições fisiológicas de falar, mas para desenvolver a fala precisa aprender com os outros. Portanto, o que ele foca é a interação. Segundo Vygotsky, todo aprendizado é necessariamente mediado e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo do que o previsto por Piaget. O papel do professor é atuar como mediador entre o aluno, os conhecimentos que este possui e o mundo. Como se aprende: observando o meio, entrando em contato com o que já foi descoberto e organizando o conhecimento junto com os outros (professor e turma).

O ato de ensinar, assim como o ato de aprender, consiste num processo que pode ser considerado complexo e rico, pois abrange inúmeras áreas da atividade humana. Um dos agentes envolvidos nesse processo, o professor, tem sido alvo de estudos e discussões que tentam determinar sua real função, seu verdadeiro papel dentro da sala de aula, de maneira que a aprendizagem e a construção do conhecimento ocorram de maneira satisfatória.

Segundo Libâneo (1994), há diversos tipos de professores na escola, desde os mais tradicionais, que transmitem a matéria que está no livro didático, até aqueles que se julgam mais modernos utilizando o estudo dirigido, ou seja, atividades em grupos. Há neste caso uma preocupação com os interesses e necessidades do aluno. A atividade docente, portanto, seja ela tradicional ou moderna, deve ter como objetivo principal o aprendizado do aluno.

Não há um formato a ser seguido, mas propostas que, na maioria das vezes, estimulam o envolvimento entre professor e aluno por meio de estudos e pesquisas, criação, improvisação, ao invés de planos de aula fechados em si, dando margem a inúmeras reflexões e chegando ao fim do século XX ultrapassando a busca da criatividade em função da busca da consciência.

Ensinar música não deve se restringir ao repasse de informações ou direcionamento de um caminho tido como correto pelo professor, mas disponibilizar condições para que o indivíduo possa obter e utilizar informações a respeito de si mesmo, dos outros e do contexto social onde se encontra inserido. Com a evolução da Pedagogia Musical, teorias pedagógicas, conhecimento de Pedagogos, pensadores contemporâneos e educadores musicais estão unidos nesse mesmo pensamento. Hoje, educar musicalmente um indivíduo vai além de dar-lhe condições para que apreenda a apreciar obras musicais e/ou executá-las. O professor deseja que o seu aluno desenvolva importantes faculdades como: criatividade, inteligência, disciplina, equilíbrio afetivo, cooperação, favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade.

É com esse olhar que a pesquisadora sentiu a necessidade de pesquisar duas escolas públicas de música em Goiânia com o objetivo de mapear a proposta metodológica do professor com relação às diversas teorias pedagógicas que um educador pode utilizar em sala.

A fundamentação teórica apresenta conhecimento de pesquisadores contemporâneos e educadores musicais como Edgar Morin, Keith Swanwick, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada e Ermelinda Paz, buscando melhor compreensão da abordagem metodológica do professor.

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, pois, segundo Claudia Dias (2007), o método qualitativo é apropriado quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. A pesquisa qualitativa, no entanto, trata-se de uma atividade da ciência, que visa a construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construto profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Godoy (1995, p.58) explicita algumas características principais de uma pesquisa qualitativa, as quais embasam também este trabalho: “considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados”.

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

Gil (1991, p. 46) afirma que a pesquisa pode ser classificada em três grupos: estudos exploratórios, descritivos e explicativos. Uma pesquisa é de natureza exploratória quando envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou tem) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (GIL, 1999, p. 43).

Essa pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas: revisão bibliográfica com o intuito de verificar quem já escreveu e o que já foi publicado sobre o assunto – essa é uma etapa primordial, pois oferece elementos mais precisos do problema a ser estudado; questionários realizados com educadores envolvidos na pesquisa; a análise dos dados constituída de leituras interpretativas de textos e questionários realizadas com educadores envolvidos na pesquisa.

Os critérios da análise foram baseados nos conhecimentos de pesquisadores contemporâneos e educadores musicais como Edgar Morin, Keith Swanwick, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Ermelinda Paz, juntamente com os métodos Emile Jacques Dalcroze, Orff, Kodály e Suzuki, importantes pedagogos e educadores musicais que influenciaram a educação musical no Brasil.

A pesquisa foi realizada com professores de duas escolas públicas específicas de música, com o objetivo de mapear a proposta metodológica com relação às diversas teorias pedagógicas que um educador pode utilizar em sala de aula.

Essas escolas atendem a população da classe social menos favorecida que não tem tanto acesso à cultura. Possuem grande importância, se concebermos a escola como uma instituição social, criada na e pela modernidade para a formação dos cidadãos de uma determinada sociedade, o que significa, de fato, formar o cidadão enquanto sujeito consciente dos direitos e deveres no campo individual e no campo coletivo.

A coleta de dados foi utilizada exclusivamente para essa pesquisa e isso foi informado aos sujeitos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nessa coleta de dados foram realizados questionários e entrevistas semi-abertas. Assim, Para que houvesse privacidade e confidencialidade dos sujeitos da pesquisa (professores), a realização de entrevista foi marcada em local à escolha do entrevistado: em casa, local de trabalho, onde se sentisse mais à vontade.

Foi aplicado aos professores um questionário (apresentado a seguir) com o intuito de Mapear as metodologias adotadas pelos professores de música que trabalham com as crianças na faixa etária de 9 a 12 anos.

QUESTIONÁRIO

1- Qual a sua formação musical?
2- Como é feita a seleção da metodologia de ensino?
3- Há quantos anos você trabalha nessa escola?
4- Há alguma atividade corporal rítmica com seus alunos antes de aprenderem o ritmo através das figuras no quatro?
5- Exercício de criação e improvisação são feitos pelos alunos? De que forma? Você direciona?
6- Como você estuda o solfejo com seus alunos?
7- Como é feita a avaliação do aluno durante o semestre/ano? Quais são os critérios observados nessa avaliação?
8- Você gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a sua metodologia utilizada em sala?

Atendendo solicitação da direção das escolas pesquisadas, as escolas receberam denominações de: escola A e escola B e os sujeitos receberam a denominação: P (professor). As respostas terão a seguinte legenda: A-1p, A-2p, A-3p, B-1p, B-2p, B-3p... onde “A” e “B” identificam as escolas; o numeral representa uma quantidade de indivíduos com resposta comum; o “p” é abreviação para “professor”.

1) Qual a sua formação musical?

A-1p: Licenciatura em Química e Música (UFG)
A-2p: Licenciatura em música – Habilitação instrumento Piano (UFG)
A-3p: Licenciatura em música – Habilitação em Ensino Musical Escolar (UFG)

B-3p: Educação Artística Habilitação Música (UFG)
B-1p: Bacharelado em música – Habilitação instrumento Flauta Transversal (UFG)
B-1p: Bacharelado em música – Habilitação Canto Popular (FASM)
B-1p: Licenciatura em música – Habilitação Instrumento Piano (UFG)

É importante relatar qual a formação dos educadores dessas escolas, devido a diferentes grades curriculares ofertadas por cada curso. As graduações em Licenciatura

oferecem disciplinas de caráter pedagógico, com a concepção metodológica, buscando fornecer subsídios teóricos e práticos para desenvolver um futuro educador musical capaz de refletir sobre sua própria maneira de lecionar, com autonomia e conhecimento para mobilizar saberes e competências condizentes com seu contexto de atuação. Já a graduação em Música, Bacharelado, visa lançar no mercado profissionais com uma sólida formação artística, humanística e científica nas habilitações de Práticas Interpretativas e de Composição, potencializando suas capacidades musicais, críticas e criativas, para que possam desenvolver condições para interpretação de obras já escritas ou para gênese de trabalhos originais.

Escola A:

1p tem dois cursos superiores, Química e Música, não relatando se a graduação é Licenciatura ou Bacharelado.

2p possuem Licenciatura em Música, só que com habilitação em Instrumento musical - Piano.

Existem algumas matérias teóricas que o licenciando em instrumento não possui na grade como, por exemplo, aulas sobre os métodos ativos.

3p possuem Licenciatura em música – Habilitação em Ensino Musical Escolar. Esse grupo, sim, possui matérias pedagógicas relacionadas a métodos e técnicas acerca de como trabalhar em grupo com crianças ou adultos.

Escola B:

3p tem curso de Educação Artística com Habilitação em Musica, que atualmente foi substituído pela graduação em Educação Musical com Habilitação em Ensino Musical Escolar. Como a matriz curricular do primeiro foi alterada para adequar ao novo curso de educação musical, que passou a vigorar para alunos ingressos a partir de 2001, é interessante que esses professores mantenham-se a par de recursos metodológicos oferecidos por disciplinas pedagógicas disponíveis posteriormente à sua saída da Universidade.

1p possui Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento Musical - Flauta Transversal.

1p possui Bacharelado em Música com Habilitação em Canto Popular.

1p possui Licenciatura em Música, com Habilitação em Instrumento Musical - Piano.

Podemos observar que as duas escolas, A e B, dispõem de professores que não fizeram curso de Licenciatura em Música direcionado para a prática pedagógica coletiva – que, na UFG, é a graduação com Habilitação em Ensino Musical Escolar. O curso de licenciatura na área musical busca contribuir para a formação de professores aptos a atuar em escolas específicas de música, ensino infantil, fundamental e médio. Esse curso visa preparar o profissional para exercer também atividades em oficinas culturais, trabalhar com a construção criativa de instrumentos e desenvolver pesquisas na área de pedagogia artístico-musical. Entre as disciplinas ofertadas em sua matriz curricular, estão aquelas que apresentam tendências metodológicas que podem ser adotadas em sala de aula, bem como métodos ativos, o que não é característica dos cursos de Bacharelado.

2) Ao se questionar sobre a escolha da metodologia de ensino: há um direcionamento da escola?

A-1p: O professor direciona o ensino
A-3p: A escola dá o direcionamento
A-2p: direcionamento parcial por parte da escola

B-0p: o professor direciona o ensino
B-3p: a escola dá o direcionamento
B-0p: direcionamento parcial por parte da escola
B-1p: tanto o professor quanto a escola direcionam o ensino

Escola A:

- 1p: O Professor direciona o ensino
- 3p: A escola dá o direcionamento
- 2p: direcionamento parcial por parte da escola

Escola B:

- 0p: o professor direciona o ensino
- 3p: a escola dá o direcionamento
- 0p: direcionamento parcial por parte da escola
- 1p: tanto o professor quanto a escola direciona

Dos dez professores que participaram da pesquisa, um afirmou direcionar o ensino, seis disseram que a escola direciona o ensino e três que há direcionamento parcial por parte da escola.

“Escola” pode se referir a uma instituição de ensino ou a uma corrente de pensamento com características padronizadas. Muitas escolas, enquanto instituição, direcionam por completo o ensino, não deixando com que o professor participe desse processo. Cada turma tem um nível de aprendizado. Alguns alunos entendem a matéria mais rapidamente e outros não, precisando que o professor intervenha com outra metodologia ou direcionamento. Com isso, o professor pode exercer a sua habilidade de mediador, promovendo uma melhor construção do conhecimento.

Portanto, talvez o ideal seja que a escola não direcione unilateralmente o ensino, mas faça-o junto com o professor; somente o docente, em contato direto com seus alunos, conhece ao certo as necessidades individuais de cada turma.

3) Quanto ao tempo de serviço em cada instituição, foram relatados:

A-3p: 5 anos
A-1p: 1 semestre
A-1p: 4 anos
A-1p: Não respondeu

B-2p: 7 anos
B-1p: 7 meses
B-1p: 5 anos

Escola A:

3p: 5 anos

1p: 1 semestre

1p: 4 anos

1p: Não respondeu

Escola B:

2p: 7 anos

1p: 7 meses

1p: 5 anos

O tempo de prática em sala de aula não é, necessariamente, definitivo na eficácia do profissional à frente da turma. Contudo, geralmente, quanto mais tempo um professor atua em sala de aula, mais ele adquire conhecimento sobre a disciplina lecionada e desenvolve para superar possíveis obstáculos que surgem com as dificuldades apresentadas por cada aluno. Dessa forma, a construção do conhecimento é mútua; tanto docentes como discentes podem tirar proveito das dificuldades e/ou facilidades que se apresentam.

4) Há alguma atividade corporal rítmica com seus alunos, antes de aprenderem o ritmo através das figuras no quadro?

A-2p: Desenvolve o ritmo antes da teoria
A-2p: Ensina a teoria primeiro para depois ensinar a prática
A-2p: Alterna entre as duas formas supracitadas
A-0p: Outra Forma de ensino

B-4p: Desenvolve o ritmo antes da teoria
B-0p: Ensina a teoria primeiro para depois ensinar na prática
B-0p: Alterna entre as duas formas supracitadas
B-1p: Outra Forma de ensino

Dos dez professores que participaram da pesquisa:

Somadas as escolas A e B, seis professores disseram que desenvolvem o ritmo antes da teoria, seguindo o método de Sá Pereira, no qual “a música é movimento”. A criança precisa sentir para compreender melhor, se tornando parte ativa nesse movimento (PAZ, 1949). Desse modo, o aluno deve vivenciar corporalmente os fenômenos rítmicos musicais.

Dois professores afirmaram que ensinam o conteúdo teórico primeiro e depois a prática. Essa atitude não se adequa ao método de Jacques Dalcroze, por exemplo, o qual visa à realização expressiva do ritmo e a sua vivência através do movimento corporal. Para Dalcroze, o ritmo é o elemento musical que mais afeta a sensibilidade infantil (PAZ, 1949, pag. 257). Desta forma, esses professores estão perdendo a oportunidade de trabalhar a sensibilidade e a criatividade da criança.

Dois professores alternam entre as duas formas, tanto ensinando primeiro a teoria antes da prática como o contrário. Conforme a turma, é possível trabalhar dessa maneira. Alguns grupos preferem vivenciar primeiro, pois tem a oportunidade de trabalhar com o ritmo no

corpo, transformando o corpo num instrumento de percussão com a utilização de pés, joelhos, palmas e estalos, utilizando diversas combinações de ritmos e timbres.

5) Exercício de criação e improvisação são feitos pelos alunos? De que forma? Você direciona?

A-1p: Eles elaboram os próprios solfejos e ritmos que consigam executar depois
A-1p: Um pouco. Às vezes seleciono algumas células rítmicas ou trechos melódicos para que a turma dê continuidade aos mesmos.
A-1p: Sim. São feitos através de oficinas musicais, composição e improvisação através de sons corporais e ambientais.
A-1p: Sim. Exercícios rítmicos e melódicos voltados para criação e improvisação, seguidos da escrita musical e teorização dos temas criados.
A-1p: Sim. Alguns alunos pedem apoio (orientação) outros fazem sozinhos.
B1p: Sim. É feito através da criação de células rítmicas. Fazem composições de pequenas melodias, sempre dando um direcionamento para o aluno.
B-1p: Sim. Os ritmos através de palmas. Os alunos aprendem a bater o pulso utilizando o corpo todo. Por exemplo, utiliza a palma da mão para bater no peito o primeiro tempo forte. O segundo tempo que é fraco pode-se bater na outra palma. Assim enquanto um está improvisando com palmas ou restante do corpo, os outros continuam marcando o pulso. No melódico faço 4 a 8 compassos que repetimos incessantemente até a turma toda conseguir improvisar dentro daquele ritmo.
B-1p: Sim através da criação de células rítmicas, composições de pequenas melodias. Direciono mostrando as células rítmicas e intervalos a serem usados.
B-1p: Sim através de criações de pequenas melodias e células rítmicas, sempre orientando o aluno.

Todos os professores disseram que trabalham a improvisação: alguns com ritmos livres; outros selecionam algumas células rítmicas e o aluno dá a continuidade; outros abordam a improvisação com ritmos executados no corpo; alguns professores criam células rítmicas e o aluno recria fazendo composições melódicas; outros trabalham a improvisação juntamente com a pulsação.

O professor deve, sim, encorajar a inventiva musical do aluno, estimulando-o a criar ritmos livres para acompanhamento dos solfejos, podendo ou não grafá-los (PAZ, 1949).

Conforme Swanwick (1979), tanto o ato de improvisar ou compor quanto a situação de ensaio ou preparação de repertório e até mesmo o momento de afinação do instrumento envolvem simultaneamente o ato de ouvir. É importante salientar que o pensamento musical não se dá pela notação, mas a elaboração interna e o entendimento da notação dependem da vivência musical. Para tanto, o fazer técnico deve ser substituído por um fazer musical que envolva a diferença significativa entre o processo criativo da Composição e Improvisação, ele entende a Improvisação como uma forma de criação sem a carga ou as possibilidades da notação, cujo ato de criar um objeto musical ou formular uma idéia musical se dá pelo ajuntamento de materiais sonoros de maneira expressiva, através da experimentação.

Os professores atuam conforme o pensamento de Gainza (1988), segundo o qual a Improvisação também é concebida como criação musical espontânea, ou seja, um jogo musical que se aproxima da linguagem comum. É nesse jogo espontâneo que o sujeito desenvolverá a capacidade de manipular a realidade à sua volta como o seu mundo interior.

6) Como você estuda o solfejo com seus alunos?

A-1p: Trabalho o ritmo, o nome das notas e canta ao mesmo tempo.

A-1p: Com a turma iniciante utilizo os sons da escala sem mencionar o nome das notas, apontando no quadro aquelas que devem ser cantadas. Com os veteranos, uso escritas no pentagrama, entoando-as com o nome.

A-1p: Trabalho o nome das notas, o ritmo incessantemente para depois cantar com os alunos.

A-1p: trabalho primeiro as notas e depois canto com os alunos. Posteriormente associo a alguma musica conhecida e então trabalho o ritmo.

A-1p: passo primeiro as notas de pois o ritmo e então faço o solfejo. Utilizo também a flauta doce onde os alunos tocam ao mesmo tempo para afinar a percepção.

B-1p: Estudamos as escalas e os tons ou modos referentes aos solfejos. Depois os arpejos. Após incessante prática dos mesmos, começamos o solfejo gradativamente, com poucas notas. Primeiro somente as notas principais da escala. Depois o primeiro tetracorde e assim por diante.

B-1p: Identificação do compasso; leitura métrica. Os alunos cantam sem o auxílio do piano (para trabalhar a altura das notas), nesse momento o professor vai auxiliando os alunos. Por último, os alunos cantam com o auxílio do piano.

B-1p: Primeiro identificamos a clave, compasso e armadura de clave, depois, fazemos a leitura métrica. Cantamos o solfejo sem a ajuda do piano e só depois com o piano.

B-1p: Identificando a clave, o compasso, trabalhando a leitura métrica, altura de notas sem o auxílio do piano.

Escola A:

1p: Trabalho o ritmo, o nome das notas e canta ao mesmo tempo.

1p: Com a turma iniciante utilizo os sons da escala sem mencionar o nome das notas, apontando no quadro aquelas que devem ser cantadas. Com os veteranos, uso escritas no pentagrama, entoando-as com o nome.

1p: Trabalho o nome das notas, o ritmo incessantemente para depois cantar com os alunos

1p: trabalho primeiro as notas e depois canto com os alunos. Posteriormente associo a alguma musica conhecida e então trabalho o ritmo.

1p: passo primeiro as notas de pois o ritmo e então faço o solfejo. Utilizo também a flauta doce onde os alunos tocam ao mesmo tempo para afinar a percepção.

Escola B:

1p: Estudamos as escalas e os tons ou modos referentes aos solfejos. Depois os arpejos. Após incessante prática dos mesmos, começamos o solfejo gradativamente, com poucas notas. Primeiro somente as notas principais da escala. Depois o primeiro tetracorde e assim por diante.

1p: Identificação do compasso; leitura métrica. Os alunos cantam sem o auxílio do piano (para trabalhar a altura das notas), nesse momento o professor vai auxiliando os alunos. Por último, os alunos cantam com o auxílio do piano.

1p: Primeiro identificamos a clave, compasso e armadura de clave, depois, fazemos a leitura métrica. Cantamos o solfejo sem a ajuda do piano e só depois com o piano.

1p: Identificando a clave, o compasso, trabalhando a leitura métrica, altura de notas sem o auxílio do piano.

No quesito proposto na questão 6, a abordagem das escolas A e B não está de acordo com o pensamento de Esther Scliar, segundo o qual a informação teórica só faz sentido quando o aluno já havia vivenciado-a. Muitos professores, antes de vivenciar, ensinam a teoria ou associam as duas. Com isso, o aluno pode não entender exatamente como se portar no exercício.

Para Jurity de Souza, as melodias devem ser cantadas primeiramente com o texto e, depois, com nomes das notas. A utilização de gravuras ou desenhos alusivos ao que está cantando é um recurso usado pela autora para maior motivação das crianças. (PAZ, 1949, p. 74).

Muitos educadores disseram que utilizam leitura métrica, compasso e armadura de clave. Crianças que estão cursando o primeiro ano de música já tem todo esse conhecimento? Será que essa turma não está pulando etapas? E a construção do conhecimento? Para a corrente construtivista, o conhecimento vai sendo absorvido e assimilado pela criança a partir de suas descobertas, quando em contato com o mundo e com os objetos.

Conforme Sá pereira,

Ates de ensinar o nome das notas e os valores de duração, ensinar intervalos e compassos, o aluno deve ouvir e sentir a música, vivenciando os fenômenos musicais, procurando discernir atenta e intuitivamente as relações sonoras entre dois sons (mais agudo ou mais grave), assim como a duração maior ou menor de determinados sons. Os conhecimentos teóricos só terão importância se forem o resultado de uma experiência musical vivenciada. (PAZ, 1949, p. 47)

O trabalho de ensinar não deve se limitar a transmitir conteúdos, mas favorecer a atividade mental do aluno. Para Piaget, educar é provocar a atividade – isto é, estimular a

procura do conhecimento. Se o aluno perde esse estímulo, ele irá perder o interesse e desistirá de fazer o curso de música.

7) Como é feita a avaliação do aluno durante o semestre/ano? Quais são os critérios observados nessa avaliação?

A-1p: Através de provas extraclases. Prova escrita e leitura individual. Capacidade de apresentar a compreensão do conteúdo aplicado.
A-1p: Com Prova teórica escrita e prova de percepção musical (solfejo, leitura rítmica e ditado).
A-1p: Com provas, trabalhos, seminários com debates, oficinas etc.
A-1p: Avaliação dividida em teoria, solfejo, ditado rítmico e melódico. Os critérios são: nível de desenvolvimento, domínio do conteúdo trabalhado afinação, métrica.
A-1p: Através de prova escrita e prova pratica. Todos os alunos são avaliados com suas respectivas notas.
A-1p: Prova escrita (audição) e prova pratica (o aluno toca).

B-1p: Através de avaliação somativa, qualitativa, diagnóstica e formativa. Há um momento para cada tipo de avaliação acima citado. Afinal não são todos os perfis dos alunos que se encaixam nas avaliações somativas (seriam as bancas). Portanto é importante primeiro diagnosticar, para ver se os alunos estão aprendendo para depois formar com qualidade. Após estas etapas, finalmente ocorre a soma de tudo na prova de banca (ritmo e solfejo)
B-1p: Através de provas teóricas, ditado melódico, solfejo e ritmo. Avalia-se o conhecimento teórico do aluno, bem como a sua percepção musical.
B-1p: Através da participação em sala de aula, frequência, exercícios e provas escritas e individuais.
B-1p: As avaliações são feitas através de provas teórica, ditado melódico, solfejo e ritmo. Critérios utilizados e avaliação do conhecimento teórico do aluno e sua percepção musical.

Escola A:

Tanto na escola A quanto na escola B a maioria dos professores aplica provas de teoria, solfejo e ritmo para os alunos, reportando à tendência tecnicista na qual se defende o processo de sujeição através do uso do reforço (nota) das respostas que se pretende obter visando o controle da conduta individual diante de objetivos previamente estabelecidos. Por vezes o

aluno precisa vivenciar mais determinado conteúdo antes de realizar uma prova, situação na qual muitas vezes, devido ao nervosismo natural, não se sai bem ao responder as questões, o que pode levar a uma frustração.

Um professor da escola B relatou que avalia através da participação em sala de aula, frequência, exercícios e provas escritas e individuais. Esse professor trabalha através do reforço positivo de Skinner, o qual visa fortalecer a probabilidade melhor aproveitamento por parte do aluno. Se este se comportar e participar receberá alguma recompensa, que atuará como reforço (nota) a mais na sua avaliação.

Um professor da escola A relatou que avalia através de provas, trabalhos, seminários com debates e oficinas. Não pode ser esquecido que esta pesquisa aborda o trabalho com crianças de 9 a 12 anos; assim sendo, fazer seminários e debates pode não ser proveitoso na pedagogia infantil. A criança normalmente não está apta a realizar seminários.

8) Você gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a metodologia utilizada em sala?

A: “Não sigo unicamente uma metodologia específica; dentro daquelas criadas por pedagogos musicais reconhecidos (Dalcroze, Orff, etc) escolho alguns elementos para usar em sala, mas não em todas as aulas”.

A-1p: “A prática é estimulante nas aulas”.
--

A-1p: “Busco direcionar a metodologia com a realidade do aluno”.
--

A-2p: não responderam

B-1p: Apesar dessa escola ser tecnicista, é possível com um pouco de criatividade, desenvolver uma aprendizagem focada no aluno e não no ensino. Através de idéias sócio interacionistas, onde os alunos tem a liberdade de interagir para formar uma aprendizagem coletiva, porém rica em independências.
--

B-3p: não responderam

Muitos professores não se prendem a um único método, por entenderem que, se assim fizerem, mesmo lançando mão da criação, improvisação e técnicas propostas, no final

acabarão se enquadrando em uma tendência tecnicista, na qual o ensino se reduz a uma forma de instrução técnica, centrada na transmissão de conhecimento.

A educação é um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de um país. Educar é colaborar para que professores e alunos das escolas transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. No entanto é necessário uma parceria das escolas com seus profissionais, no que tange à metodologia. É importante o respaldo dessa instituição de ensino para com o educador, ajudando-o no direcionamento do ensino.

Koellreutter relata que: “meu método é não ter método”, fundamentando-se na sistematização de ensino que acredita ser necessária, porém, sendo construída junto ao aluno, atendendo suas expectativas e necessidades. (BRITO, 2001, p.31.)

Nesse processo de desenvolvimento dialético do pensamento, estão muito presentes as improvisações que valorizam a expressão e a comunicação, sem fixação em uma técnica específica, dando margem a reflexões sobre o sistema de relações que envolvam os indivíduos, tanto interna quanto externamente.

Para a teoria comportamental, a função da escola é manter e conservar os padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis para uma determinada sociedade, dentro de um determinado contexto cultural. Como o comportamento é moldado a partir da estimulação externa, o aluno não deve participar das decisões curriculares. Essas decisões são tomadas pelos dirigentes e pelo professor, sempre amparados nos objetivos e tendo em vista as necessidades da sociedade. Os comportamentos desejáveis por parte dos alunos são mantidos através de reforços imediatos, como elogios, notas, prêmios, bem como através de reforços remotos, como diploma, vantagens na futura profissão e possibilidade de ascensão social.

Já os cognitivistas defendem que a aprendizagem é uma resposta particular, aprendida em função da [experiência](#), obtida de forma ordenada (sistematizada) ou não. Já o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato, responsável, portanto, pela formação do conhecimento. Para Piaget, a aprendizagem se dá através dos processos de assimilação, acomodação e esquemas.

O Construtivismo defende a construção progressiva de estruturas cognitivas que acontecem no interior de cada indivíduo, sendo este conhecimento fruto da interação entre o sujeito e o meio, resultado da ação que o sujeito realiza sobre o objeto que deseja conhecer. Sendo assim, idealiza-se a escola como espaço prazeroso, aberto às descobertas, interessante aos olhos da criança, um lugar de extensão e manipulação e experimentação do conhecimento.

A aprendizagem é o resultado do esforço inteligente de ver e conhecer o mundo, onde o indivíduo interage com os outros, levantando hipóteses, reelaborando e construindo seus

próprios conceitos, onde o sujeito passa a ser o autor de sua própria aprendizagem. O professor assume o papel de mediador ou orientador, de facilitador da aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, através da pesquisa bibliográfica de diferentes autores, sob diversificados enfoques, observamos que a presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência. No ensino da música predominam atividades como o desenvolvimento da leitura, da notação musical, a aprendizagem de habilidades específicas para tocar um instrumento e informações acerca das ‘melhores músicas’ e dos ‘melhores compositores’ nos diferentes períodos da história da música.

Os resultados obtidos na pesquisa de campo, realizada com professores de duas escolas específicas de música, apontam que as práticas adotadas pelos docentes não são delimitadas em uma única tendência metodológica. Inicialmente, percebe-se que os profissionais utilizam em sala atividades embasadas no pensamento de pedagogos musicais diversos, alguns dos quais foram apresentados neste trabalho.

A análise das respostas dos professores, no questionário a eles aplicados, demonstrou que a transmissão de conhecimentos está na maioria das vezes apoiada em reforço ao aluno (nota bimestral através das avaliações tradicionais). O professor oferece nota a mais na média àqueles que melhor corresponderem a seu modo de transmitir os conteúdos, priorizando assim uma formação técnica. Com isso, as influências dos métodos ativos são mais notáveis em alguns professores do que em outros; muitos não se prendem a um único método ou, em alguns casos, não conhecem ou não utilizam qualquer que seja.

Quanto à relação interpessoal professor-aluno, foi observado que nem todos os professores prezam por essa interação. O conteúdo a ser estudado é simplesmente repassado, não havendo uma maior reciprocidade para com o aluno, o que pode comprometer o processo de ensino, cujo objetivo deveria ser a transmissão e assimilação dos conhecimentos. A atividade docente deve obedecer a uma relação de reciprocidade entre professor e aluno, na qual a verdade absoluta não é imposta pelo professor ao aluno, ou seja, o ensino deve ter participação de ambas as partes. Neste caso, as atividades de aprendizagem são dirigidas para o aluno a fim de que esse se torne agente ativo da própria aprendizagem.

No intuito de aprimorar essa relação de aprendizagem, é necessário promover um ambiente que favoreça a participação e a relação entre os professores e alunos e dos alunos entre si. Não é uma ação fácil e, certamente, são muitos os desafios para aperfeiçoar a qualidade da educação na atualidade. Portanto, é necessário buscar alternativas para superação das dificuldades de aprendizagem presentes em sala de aula. Uma dessas alternativas é elaborar

um planejamento no qual o aluno primeiramente vivencie, depois crie e, só então, teorize o que lhe foi vivenciado.

Outro aspecto importante da pesquisa a ser relatado é que o educador está passando por um momento de transição. A Educação Musical vem de um momento cujo objetivo principal era a formação do músico instrumentista, esquecendo-se de uma educação mais ampla que possibilitasse o desenvolvimento integral do ser humano.

Devido à transformação da sociedade e da educação, os educadores musicais encontram-se em um período de mudanças, de transição na educação, não se adequando mais como inteiramente tecnicista ou construtivista. Com isso, é necessário que o educador tenha comprometimento com a educação, programando suas aulas, se reciclando em diferentes conhecimentos práticos e teóricos, esclarecendo dúvidas dos alunos sobre seus procedimentos de ensino, reconhecer as dificuldades e as necessidades individuais dos alunos. Cabe ao professor selecionar os objetivos apropriados para cada grupo, permitir oportunidades de escolha, proporcionar o *feedback* e planejar as aulas de acordo com a aprendizagem de cada aluno. É imprescindível que o educador tenha uma formação continuada, prezando pelo seu aperfeiçoamento pessoal.

Foi identificada na análise dos dados uma incoerência entre o discurso e a prática dos educadores. A maioria respondeu ao questionário levando em conta um perfil ideal de como deve ser um educador musical e o que fazer no dia a dia com os alunos. Mas, na prática, o discurso no dia a dia dentro da sala de aula é completamente diferente, o que é preocupante. É imperativo que o profissional conheça a realidade onde atua, relacionando o conteúdo com as vivências do aluno e com a realidade atual, social, política, econômica e cultural, da qual tanto o professor como os alunos são parte integrante.

Foram encontradas algumas dificuldades ao se realizar a pesquisa de campo. Não foi possível determinar exatamente o motivo: se receio por parte do pesquisado em descobrir que pode estar educando de forma incorreta; timidez ao sustentar aquilo em que acredita em relação à educação; ou, por não acreditar na pesquisa em si.

O verdadeiro educador vai se formando a cada dia, em cada momento, independente dos desafios no âmbito educacional. O profissional deveria ser capaz de proporcionar ao aluno um excelente momento de aprendizagem, procurando meios para que suas necessidades técnicas ou psicológicas sejam supridas. A cada aula, o educador enfrenta obstáculos diferentes e sempre desafiadores. Cabe a este, além de transmitir o conhecimento, preparar o aluno para mais tarde saber utilizar musicalmente o que está aprendendo em sala de aula.

Musicalizar é dar ao indivíduo as ferramentas básicas para a compreensão e utilização da linguagem musical. Seria interessante ter conhecimento prévio dos alunos para que existam novos elementos que possam ajudar o educador a construir propostas de atividades de aprendizagem. A vida humana é complexa e o campo do desconhecido é infinito. Todos os educadores são construtores do futuro, que é incerto. O educador precisa amar o que faz e realizá-lo com carinho e responsabilidade. Ele enxerga nos alunos não pessoas estranhas, mas seres humanos que dependem do seu esforço, empenho e dedicação.

Espera-se que a reflexão proposta por este trabalho estimule os educadores a experimentar novos caminhos, investigar, dialogar, planejar sistematicamente suas ações artísticas, interativas e educativas, comprometendo-se a desenvolver a arte musical através de uma nova aprendizagem, na qual sentir e pensar a música, contextualizando-a, conduza ao enfrentamento dos desafios de uma realidade multidimensional, permitindo não só o intercâmbio entre saberes, mas também o exercício dos princípios que norteiam a prática através do pensamento complexo.

6. REFERÊNCIAS

- ABRAMSON, R. **Dalcroze-based improvisation**. Music Educators Journals, 66 (5), 62-68. 1980.
- ANTUNES, Jorge “Criatividade na escola e Música Contemporânea”. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, nº 1 (Org. Carlos Kater). São Paulo: Atravez, 1990, p.53-61.
- AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educativa: um Ponto de Vista Cognoscitivo**. Tradução de Roberto Helier Dominguez, México: Editorial Trillas. 1976.
- _____, D. P. **A Aprendizagem Significativa: a Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes 1982.
- BECKNELL, A. **A history of the development of Dalcroze Eurythmics in the United States and its influence on the public schools program (Doctoral Dissertation, University of Michigan)**. Dissertation Abstracts International, 31, 41,49A. (University Microfilms No. 71-4546), 1970.
- BERNARDES, G. D. **Construtores de Goiânia: o cotidiano no mundo do trabalho**. 1989. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- BIGGE, Morris L. **Teorias da Aprendizagem para Professores**. São Paulo: E.P.U., 1977. 370p.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- BORGES, M. H. J. **A música e o piano na sociedade goiana (1805–1972)**. Goiânia: FUNAPE, 1998.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CHAUL, Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2002.
- CHOSKY, L.; ABRANSOM, R.; GILLEPIE, A. Et al. Teaching Music in the Twenty Century. **New Jersey: ___Prentice-Hall, Inc.**, 1986. 343p.
- CRUVINEL, Flavia M. O Panorama da Educação Musical em Goiás: aspectos históricos e socioculturais. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007, p.186.
- CURTES, Davis, W.; MENUHIN, Y. **A música do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 164 – 173, jan./abr. 2005

DIRCEU, S. **Almanaque Abril**. São Paulo: Abril, 1975.

ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA ERUDITA E POPULAR. São Paulo: Art Editora Ltda, 1977. 2 V., v. 1. p.482.

FONTERADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2 Ed., 2008.

_____. A Educação Musical no Brasil - Algumas Considerações, In: **Anais - II Encontro Anual: ABEM**, Porto Alegre, maio 1993 p.69-83.

_____. A educação Musical no Brasil: tradição e Inovação. In: **Anais do III Encontro Anual da ABEM**. Porto Alegre – maio 1993. P. 69-83.

FREIRE, Vanda B. **Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino de música**. Rio de Janeiro: **ABEM Série Teses 1, Tese de Doutorado**, UFRJ, 1992.

_____. Educação Musical no Brasil: tradição e Inovação. In: **anais do III Encontro Anual da ABEM**. Salvador: junho 1994 p. 145-159.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Cultura musical e pianística nacional: seus crescendos e diminuendos. In: _____. **Memória musical de São Carlos: retratos de um conservatório**. 2004. Tese (Doutorado em Educação [Fundamentos da Educação]) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. p. 22-44.

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

GADOTTI, Moacir (1998): **Pedagogia da práxis**, 2.^a ed., São Paulo, Cortez.

GAINZA, Violeta Hemsy. “A improvisação musical como técnica pedagógica”. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, nº 1 (Org. Carlos Kater). São Paulo: Atravez, 1990, p.22-30.

GRECA, I. M. 2005. **Representaciones Mentales**. Programa Internacional de Doctorado em Enseñanza de las Ciências. Universidade de Burgos. Espanha: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Texto de Apoio, nº 7.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

GOMES Júnior, J.; CARDIM, C. **O ensino da música pelo método analítico**. São Paulo: Typographia Syqueira e Nagel.1915.

Jornal da Imprensa. Goiânia, eis o nome. Goiânia, p. 12, 20-26 out. 2002.

KATER, Carlos. **Música viva e Kollreutter**: movimento em direção à modernidade. São Paulo: Ed. Musa e Atravez, 2001.

KOELLREUTTER, Hans – Joachin. “Educação musical no Terceiro Mundo”. In: *Cadernos de Estudo: Educação musical*, nº 1 (Org. Carlos Kater). São Paulo: Atravez, 1990, p.1-8.

_____. “Por uma nova Teoria da Música, por um novo ensino da teoria musical”. In: *Caderno de Estudos: Educação Musical*, nº6 (Org. Carlos Kater). São Paulo: Atravez, 1997, p.45-49.

_____. “Educação Musical – hoje e, quiçá, amanhã”. In: *Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões* (Org. Sonia Albano de Lima). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998, p.39-45.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola Pública**: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1987. 149p.

_____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

_____, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia critico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LISBOA, A. C. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico**: música, nacionalismo e ideal civilizador. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia Da Educação**. São Paulo: ed. Cortez, 1994

MAZZEU, R. B. **Heitor Villa-Lobos**: questão nacional e cultura brasileira. 2002. 234 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

MENEZES, Sergio Simões. **A música inconsciente na educação musical dos anos 30**. 1995. Dissertação (Mestrado em Música [Educação Musical]) – Centro de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão, Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro.

MENEZES, Irmã Áurea Cordeiro de. **O Colégio Santa Clara e sua influência educacional em Goiás**. Goiânia: UNIGRAF, 1981.

MERRIAN, Allan. **The Anthropology of music**. USA: Northwest University Press, 1964.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, 3.ª ed., São Paulo, Cortez. 2001.

_____, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 7ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, 128 p.

- _____, E. **O Método 4. As Idéias**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1998
- _____, **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal, EDUFRRN, 1999.
- _____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.
- _____. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.
- _____. **O Método II: a Vida da Vida**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001
- MOREIRA, M. A.; GRECA, I. M.; PALMERO, M. L. R. 2002. **Modelos mentales y modelos conceptuales em la enseñanza & aprendizaje de las ciencias**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação & Ciências, v. 2, n. 3, p. 36 56.
- NEVES, J. M. **Música contemporânea brasileira**. São Paulo: Ricordi, 1981.
- OLIVEIRA, Alda. Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In: OLIVEIRA, ALDA; CAJAZEIRA, REAGINA (Orgs). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007, p.5.
- PAYNTER, John. **Sound and Silence: classroom projects in creative music**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- PAZ, Ermelinda A., **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX. Metodologias e Tendências**. Brasília: Editoda MusiMed, 1949.
- PELIZZARI, A; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROSINSKI, S. I. 2002. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Rev. PEC, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 41-42.
- PEREIRA, Antônio Sá. **Psicotécnica do Ensino Elementar da Música**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937
- PINA FILHO, B. W. P. de. **A memória musical de Goiânia**. Goiânia: Kelps, 2002.
- _____. Jean Douliez, 1953 a 1963, **Uma nova era musical**. Separata da Revista Goiana de Artes, 8/9 (1): 57-81, jan./dez. 1987-1988
- REVISTA GOIANA DE ARTES. (Instituto de Artes. Universidade Federal de Goiás) Goiânia, GO – Brasil, 1980
- ROBINSON, R. ; WINOLD., A. **The choral experience**. New York: Harper's, 1976.
- SANTOS, A.. **Des-construindo a didática**. 23ª Reunião Anual da ANPED, GT/04, Caxambu. 2000.

SALVAT. Enciclopédia **Salvat dos grandes compositores**. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil. 1984.

SHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

SILVA, M. A. M. da. **Um homem chamado Villa-Lobos**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1978.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e renovação educacional em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975.

SILVA, E. T. **Os (des)caminhos da escola: traumatismo educacionais**, 4.^a ed, São Paulo, Cortez. 1992.

SWANWICK, Keith. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1988, 161p.

_____. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

_____. **A Basis for Music Education**. Berkshire: NFER-NELSON, 1979.

TOURINHO, Irene. Considerações sobre a avaliação de método de ensino de música. In: **Anais do III Encontro Anual da ABEM**. Salvador: junho 1994 p. 13-43.

VILLA-LOBOS, Heitor. **O ensino popular da música no Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.

ZABALA, Antoni. **A Avaliação: A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WEY, L. L. **Liddy Chiaffarelli Mignone: Sinônimo de 'Iniciação Musical'**. *O Guarany* Publicação do Centro Acadêmico "Samuel Arcaño" - órgão dos Alunos do Conservatório Musical do Jardim América. São Paulo, out. /nov., 1958.nº 16 p.1, ano III.

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, RG/ CPF
_____, abaixo assinado, responsável por
_____, autorizo sua participação no estudo
_____, como sujeito. Fui devidamente
informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Keyla Rosa de Oliveira sobre a pesquisa,
os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da
sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento,
sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/
assistência/tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

Nome e assinatura do participante _____

Nome e assinatura da pesquisadora responsável _____

Goiânia, _____ de _____, de 2011

ANEXO 2 – Entrevista aplicada aos professores

1) Qual a sua formação musical?

2) Quantos anos você trabalha nessa escola e como é feita a seleção da metodologia de ensino?

Outra forma de ensino _____

3) Você desenvolve alguma atividade corporal rítmica com seus alunos antes de aprenderem o ritmo através da figura no quadro?

() Sim desenvolvo o ritmo antes da teoria?

() Ensino a teoria primeiro para depois ensinar na prática.

Outra forma de ensino _____

4) Exercício de criação e improvisação são feitos pelos alunos? De que forma? Vocês direcionam?

5) Como você estuda o solfejo com seus alunos?

6) Como é feita a avaliação do aluno durante o semestre/ano? Quais são os critérios observados nessa avaliação?

7) você gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a sua metodologia utilizada em sala?

