

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO DA QUALIDADE**

**UMA PROPOSTA DE MODELO PARA DIAGNÓSTICO DOS ATRIBUTOS DO
EDUCADOR MUSICAL EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE
LICENCIATURA EM MÚSICA BASEADO NA GESTÃO DE COMPETÊNCIAS.**

Glauber Lúcio Alves Santiago

**SÃO CARLOS
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO DA QUALIDADE**

**UMA PROPOSTA DE MODELO PARA DIAGNÓSTICO DOS ATRIBUTOS DO
EDUCADOR MUSICAL EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE
LICENCIATURA EM MÚSICA BASEADO NA GESTÃO DE COMPETÊNCIAS.**

Glauber Lúcio Alves Santiago

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Engenharia de Produção.

Orientador: Prof. Dr. Dário H. Alliprandini

Co-orientadora: Profa. Dra. Ilza Zenker L. Joly

**SÃO CARLOS
2006**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S235pm

Santiago, Glauber Lúcio Alves.

Uma proposta de modelo para diagnóstico dos atributos do educador musical em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em música baseado na gestão de competências / Glauber Lúcio Alves Santiago. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

315 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Ensino superior. 2. Educação musical. 3. Gestão de competências. 4. Atributos do educador musical. I. Título.

CDD: 378 (20^a)



FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluno(a): Glauber Lúcio Alves Santiago

TESE DE DOUTORADO DEFENDIDA E APROVADA EM 19/09/2006 PELA
COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Dário Henrique Alliprandini
Orientador(a) PPGE/UFSCar

Prof.ª Dr.ª Ilza Zenker Leme Joly
Co-Orientador(a) DAC/UFSCar

Prof. Dr. Oswaldo Mário Serra Truzzi
PPGEP/UFSCar

Prof. Dr. Carlos Elias Kater
UNIMARCO

Prof. Dr. Benato Vairo Belhot
EESC/USP

Prof.ª Dr.ª Esther Sutzbacher Wondracek Beyer
PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Alceu Gomes Alves Filho
Coordenador do PPGE/UFSCar

Dedico este trabalho à Andréa Santiago, minha esposa,
com quem compartilho a maioria dos marcos
de minha vida, sempre contribuindo e
apoiando com sua dedicação,
amor e capacidade.

“Bem sei que tudo podes, e nenhum dos teus planos pode ser frustrado. Quem é aquele, como disseste, que sem o conhecimento encobre o conselho? Na verdade falei cousas maravilhosas demais para mim, cousas que eu não conhecia. Escuta-me, pois, havias dito, e eu falarei, eu te perguntarei e tu me ensinarás. Eu te conhecia só de ouvir, mas, agora os meus olhos te vêem.”

(Jó)

Agradecimentos

Nestas linhas de agradecimento não irei me guiar por muitos sentimentos emotivos posto que a maioria das pessoas que colaboraram com este trabalho são profissionais em suas áreas e a mim não estavam prestando favor quando atuavam com brilhantismo e competência. Assim, não agradecerei aos meus orientadores e nem à banca por sua atuação profissional, nem à minha família, pois considero minha esposa e meus filhos parceiros deste trabalho. Também não agradeço pela atuação profissional de nenhum funcionário da universidade que tenha colaborado diretamente ou indiretamente comigo nestes anos. Por outro lado devo agradecer por um algo a mais que alguns me forneceram e que resultou em mim em um sentimento de gratidão. A listagem abaixo indica estas pessoas e algumas considerações sobre cada uma delas.

- a) Dário Alliprandini – Obrigado por acreditar em mim e permitir que eu fosse seu orientando novamente. E por me incentivar a prestar o exame de seleção para o doutorado.
- b) Ilza Joly – Obrigado por ser minha parceira profissional e por ter paciência para lidar com minha arrogância, aspereza e crises de desânimo.
- c) Carlos Kater – Obrigado por sempre ter se mostrado disposto a colaborar com este trabalho.
- d) Oswaldo Truzzi – Obrigado por ter mostrado simpatia pelo conteúdo abordado no trabalho.
- e) Renato Belhot – Obrigado pela motivação que me foi passada em nossa conversa.
- f) Esther Beyer – Obrigado pelo cuidado com que realizou a leitura.
- g) Valdemir Miotello – Obrigado pelas conversas e pela revisão camarada. Sei que não é qualquer “cabra” que faz isso.
- h) Raquel Boriolo – Obrigado pela simpatia e iniciativa magistrais.
- i) Carolina, Fred, Alessandro e Eduardo – Obrigado por permitirem que meu trabalho influísse no de vocês.
- j) Deus – Obrigado por me deixar te conhecer e por me permitir fazer este trabalho.

Resumo

O presente trabalho pretende mostrar a viabilidade e a aplicabilidade de princípios da gestão de competências em atividades relativas à formação profissional do educador musical. Mais especificamente, visa propor um modelo para o diagnóstico de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em música, no que tange à capacitação das competências do aluno egresso. O trabalho, parte de um referencial teórico que abrange a gestão de competências e a educação musical, nesta última, tendo por finalidade a caracterização dos atributos do educador musical. Após a pesquisa bibliográfica com um grande número de autores, foi proposto um modelo para diagnóstico de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura baseado na gestão de competências e foi realizada uma aplicação experimental em projeto de curso real. Como conclusão, o trabalho pôde verificar que é possível a aplicação de sistemáticas de gestão de competências com grande potencial de benefícios para os cursos de licenciatura em música e para a formação dos educadores musicais.

Palavras-chave: Educação musical. Gestão de Competências. Licenciatura em Música. Atributos do educador musical.

Abstract

This work intends to demonstrate the feasibility and applicability of competency management rudiments in activities connected to the formation of music educators. More specifically, it is meant to propose a model to evaluate graduate educational projects in music regarding the qualification of graduated. The study is based upon a theoretical reference that comprehends competency management and music education; having for the latter the purpose of characterizing the music educator's attributes. After an extended bibliographical research on many different authors, it was proposed a model for analysis of graduate educational projects based on competency management, and then an empirical implementation in an actual educational project was fulfilled. As a conclusion, this research could attest that it is possible the application of competency management methods in music graduate courses and in music educators formation as well, with substantial possibilities for benefits.

Key-words: Music education. Competency management. Music graduate course. Music educator's attributes.

Lista de quadros

<i>Quadro 2.1 – Processo de desenvolvimento de competências</i>	13
<i>Quadro 2.2 – Ilustração para o desdobramento do conceito de competência</i>	18
<i>Quadro 2.3 – Exemplo de desdobramento do conceito de competência.</i>	18
<i>Quadro 2.4 – Exemplo de desdobramento do conceito de competência na educação musical</i>	19
<i>Quadro 3.1 – Alguns conservatórios fundados principalmente no século XIX</i>	54
<i>Quadro 3.2 – Desenvolvimento da pedagogia no século XIX</i>	59
<i>Quadro 3.3 – Desenvolvimento da pedagogia no século XX</i>	75
<i>Quadro 3.4 – Exemplos dos caracteres dos métodos ativos em educação musical</i>	84
<i>Quadro 3.5 – Síntese da proposta de Dalcroze</i>	88
<i>Quadro 3.6 – Síntese da proposta de Willems</i>	91
<i>Quadro 3.7 – Síntese da proposta de Kodály</i>	94
<i>Quadro 3.8 – Conteúdo programático do ensino de canto orfeônico</i>	96
<i>Quadro 3.9 – Síntese da proposta de Villa-Lobos</i>	100
<i>Quadro 3.10 – Resumo das habilidades musicais e conhecimentos por série segundo Orff</i>	105
<i>Quadro 3.11 – Síntese da proposta de Orff</i>	108
<i>Quadro 3.12 – Listagem das peças componentes do método Suzuki para violino</i>	112
<i>Quadro 3.13 – Síntese da proposta de Suzuki</i>	114
<i>Quadro 3.14 – Síntese da proposta de Self</i>	115
<i>Quadro 3.15 – Síntese da proposta de Paynter</i>	118
<i>Quadro 3.16 – Síntese da proposta de Schafer</i>	122
<i>Quadro 3.17 – Síntese da proposta de Koellreutter</i>	127
<i>Quadro 3.18 – Visão geral comparativa dos textos referenciais para os atributos</i>	141
<i>Quadro 3.19 – As 10 novas competências de Perrenoud</i>	170
<i>Quadro 3.20 – Competências segundo Perrenoud X Machado</i>	171
<i>Quadro 4.1 – Agrupamento por afinidades em Rocha</i>	181
<i>Quadro 4.2 – Agrupamento por afinidades em Szönyi</i>	181
<i>Quadro 4.3 – Agrupamento por afinidades em Frazee</i>	181

<i>Quadro 4.4 – Agrupamento por afinidades em Suzuki</i>	182
<i>Quadro 4.5 – Agrupamento por afinidades em Gainza</i>	182
<i>Quadro 4.6 – Agrupamento por afinidades em Brito</i>	183
<i>Quadro 4.7 – Agrupamento por afinidades em Beineke</i>	183
<i>Quadro 4.8 – Agrupamento por afinidades em Joly</i>	184
<i>Quadro 4.9 – Agrupamento por afinidades em Bellochio</i>	184
<i>Quadro 4.10 – Agrupamento por afinidades em Del Ben e Hentschke</i>	184
<i>Quadro 4.11 – Agrupamento por afinidades em Harris e Crozier</i>	184
<i>Quadro 4.12 – Agrupamento por afinidades em Kater e Santos</i>	185
<i>Quadro 4.13 – Agrupamento por afinidades em Koellreutter</i>	185
<i>Quadro 4.14 – Agrupamento por afinidades em Trope e Koellreutter</i>	185
<i>Quadro 4.15 – Agrupamento por afinidades em Arroyo, Penna, Wolffenbüttel e Freire</i>	185
<i>Quadro 4.16 – Agrupamento por afinidades em Ribeiro e Souza</i>	185
<i>Quadro 4.17 – Agrupamento por afinidades em Aharonián e Loureiro</i>	185
<i>Quadro 4.18 – Agrupamento por afinidades em Perrenoud, Machado e Freitas</i>	185
<i>Quadro 4.19 – Agrupamento por afinidades em Schafer</i>	186
<i>Quadro 4.20 – Agrupamento por afinidades na norma do MEC</i>	186
<i>Quadro 4.21 – Exemplos de atributos agrupados por afinidade e aglutinados por semelhança</i>	187
<i>Quadro 4.22 – Matriz para a classificação dos atributos nos componentes da competência e para fornecer-lhes uma nova redação</i>	191
<i>Quadro 4.23 – Fragmento da matriz de relação entre as atitudes e as habilidades</i>	198
<i>Quadro 4.24 – Resumo da matriz de relação entre as atitudes e habilidades – Parte 1</i>	200
<i>Quadro 4.25 – Resumo da matriz de relação entre as atitudes e habilidades – Parte 2</i>	201
<i>Quadro 4.26 – Fragmento da matriz de relação entre as habilidades e os conhecimentos</i>	206
<i>Quadro 4.27 – Matriz de relação entre as habilidades e os conhecimentos (resumida)</i>	207
<i>Quadro 4.28 – Exemplo de diagrama em árvore com seriação de atitude, habilidade e conhecimento</i>	212
<i>Quadro 4.29 – Extrato da estrutura do Parecer do CES/CNE</i>	214
<i>Quadro 4.30 – Estrutura dos indicadores e padrões de qualidade para autorização dos cursos de graduação em Música</i>	216
<i>Quadro 4.31 – Estrutura dos indicadores e padrões de qualidade para reconhecimento dos cursos de graduação em música – janeiro de 2000</i>	217

<i>Quadro 4.32 – Fragmento do questionário preambular.</i>	222
<i>Quadro 4.33 – Fragmento do Formulário de análise.</i>	223
<i>Quadro 4.34 – Exemplo de quadro de correspondências encontradas entre disciplinas e atributos.</i>	224
<i>Quadro 4.35 – Exemplo de quadro com quantidade de disciplinas correspondentes a cada um dos atributos.</i>	225
<i>Quadro 4.36 – Exemplo de quadro com a quantidade de ocorrências de atributos que deveriam estar contemplados em cada disciplina.</i>	225
<i>Quadro 4.37 – Exemplo de quadro com a quantidade de ocorrências de atributos que estão contemplados em cada disciplina.</i>	225
<i>Quadro 4.38 – Exemplo de quadro com a quantidade de ocorrências de relações com atributos em cada disciplina.</i>	226

Lista de figuras

<i>Figura 1.1 – Estrutura da pesquisa</i>	6
<i>Figura 2.1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização</i>	12
<i>Figura 3.1 – Pitágoras ensinando a escala musical</i>	28
<i>Figura 3.2 – Músicos romanos com órgão grego e trombeta celta</i>	30
<i>Figura 3.3 – Música das esferas</i>	35
<i>Figura 3.4 – Miniatura em um manuscrito francês de 1530</i>	37
<i>Figura 3.5 – Hino: Ut queant laxis</i>	38
<i>Figura 3.6 – Mão guidoniana</i>	39
<i>Figura 3.7 – Músicos na escadaria de uma igreja</i>	43
<i>Figura 3.8 – Aristocratas formando quarteto vocal na Renascença</i>	44
<i>Figura 3.9 – Concerto dos Ospedali</i>	45
<i>Figura 3.10 – Gravura de um espetáculo no século XIX no Covent Garden</i>	51
<i>Figura 3.11 – Concerto público em Londres</i>	52
<i>Figura 3.12 – Conservatório de Paris</i>	53
<i>Figura 3.13 – Zoltán Kodály transcrevendo de fita magnética música folclórica húngara</i>	61
<i>Figura 3.14 – Transcrição de canção folclórica realizada por Bartók</i>	62
<i>Figura 3.15 – Bela Bartók ensinando peça musical de sua obra pedagógica, Microcosmos</i>	63
<i>Figura 3.16 – Conjunto balinês de gamelões</i>	64
<i>Figura 3.17 – Heitor Villa-Lobos</i>	65
<i>Figura 3.18 – Villa-Lobos dirigindo grande coral de jovens</i>	66
<i>Figura 3.19 – Produtor de ondas Martenot</i>	68
<i>Figura 3.20 – Phonoliszt Violina</i>	69
<i>Figura 3.21 – Uma página da partitura de Chronochromie de Messiaen</i>	71
<i>Figura 3.22 – Uma página de partitura de música indeterminada de Xenakis</i>	72
<i>Figura 3.23 – John Cage, de pé, acompanha atividade</i>	73
<i>Figura 3.24 – Seis maneiras de saltar segundo Dalcroze</i>	86
<i>Figura 3.25 – Esquema de Willems sobre ser humano e música</i>	90

<i>Figura 3.26 – Esquema de Willems sobre a tripartição das ênfases.....</i>	90
<i>Figura 3.27 – Esquema de Willems sobre o triplo valor das coisas</i>	91
<i>Figura 3.28 – Aglomeração orfeônica</i>	96
<i>Figura 3.29 – Esquema do manossolfa de Villa-Lobos.....</i>	98
<i>Figura 3.30 – Melodia das montanhas.....</i>	99
<i>Figura 3.31 – Instrumental Orff.....</i>	101
<i>Figura 3.32 – Exemplo de conteúdo do Orff Schulwerk por Frazee</i>	102
<i>Figura 3.33 – Xilofones africanos.....</i>	104
<i>Figura 3.34 – Exemplo de notação não tradicional no método Orff.....</i>	107
<i>Figura 3.35 – Exemplo de notação não tradicional de Penderecki</i>	107
<i>Figura 3.36 – Exemplo de notação não tradicional de Stockhausen</i>	108
<i>Figura 3.37 – Elementos necessários para a educação do Talento.....</i>	111
<i>Figura 3.38 – Fragmento da partitura de Humoresque de Dvořák</i>	113
<i>Figura 3.39 – Fragmento da partitura do concerto para violino n.º 5 de F. Seitz.....</i>	113
<i>Figura 3.40 – Exemplo de roteiro de Oficina.....</i>	117
<i>Figura 3.41 – Escultura sonora</i>	121
<i>Figura 3.42 – Modelo de um programa de disciplina partindo da improvisação.....</i>	125
<i>Figura 3.43 – Jogo dialogal: Permitido – Proibido.....</i>	127
<i>Figura 3.44 – Jogo dialogal: Obedientes e Desobedientes.....</i>	127
<i>Figura 3.45 – Estrutura dos PCN para o Ensino Fundamental.....</i>	133
<i>Figura 4.1 – Relações entre atitudes, habilidades e conhecimentos.</i>	197
<i>Figura 4.2 – Ocorrências das relações de habilidades na confluência entre atitudes e habilidades.</i>	202
<i>Figura 4.3 – Ocorrências de atitudes na confluência entre atitudes e habilidades.</i>	205
<i>Figura 4.4 – Ocorrências de conhecimentos na confluência entre habilidades e conhecimentos.</i>	208
<i>Figura 4.5 – Ocorrências de habilidades na confluência entre habilidades e conhecimentos.</i>	210
<i>Figura 4.6 – Estrutura do modelo para diagnóstico dos atributos do educador musical em projetos pedagógicos.</i>	219

Sumário

Agradecimentos	viii
Resumo	ix
Abstract.....	x
Lista de quadros.....	xi
Lista de figuras	xiv
Sumário.....	xvi
1 Introdução.....	1
1.1 Descrição da estrutura da pesquisa.....	5
2.2 Estrutura do trabalho	8
2 Competências e sua gestão	10
2.1 Componentes da competência	15
2.2 Gestão de competências.....	19
3 Educação musical	23
3.1 Origens e desenvolvimento da educação musical	24
3.1.1 Grécia.....	25
3.1.2 Roma.....	30
3.1.3 Idade média.....	32
3.1.4 Renascença	41
3.1.5 Barroco e Classicismo	44
3.1.6 Romantismo.....	50
3.1.7 Século XX	59
a) A Música	60
b) A Educação	74
c) A Educação Musical.....	78
3.1.8 A educação e os educadores musicais no Brasil de hoje.....	128
3.1.9 Síntese sobre as origens e o desenvolvimento da educação musical.....	136
3.2 Atributos do educador musical.....	139
3.2.1 Rocha: Atributos do educador musical no método Willems	142
3.2.2 Szönyi: Atributos do educador musical no método Kodály	145
3.2.3 Frazee: Atributos do educador musical no método Orff	146
3.2.4 Suzuki: Atributos para o educador musical no método Suzuki.....	147
3.2.5 Gainza: O educador musical infantil	148
3.2.6 Brito: O educador musical infantil	152
3.2.7 Beineke: A prática pedagógica.....	155
3.2.8 Joly: A reflexão-na-ação e outros	156
3.2.9 Bellochio: Nas séries iniciais do ensino fundamental	159
3.2.10 Del Ben e Hentschke: A natureza da música no ensino fundamental	160
3.2.11 Harris e Crozier: Para bandas e orquestras escolares	161

3.2.12 Kater e Santos: Em projetos sociais	162
3.2.13 Koellreutter: “Aquilo que o aluno quer saber”	163
3.2.14 Trope e Koellreutter: Cultura regional	164
3.2.15 Arroyo, Penna, Wolffenbüttel e Freire: O olhar antropológico.....	164
3.2.16 Ribeiro e Souza: Olhar político-pedagógico	166
3.2.17 Aharonián e Loureiro: Educação musical e música popular	167
3.2.18 Perrenoud, Machado e Freitas: Competências e a Educação do futuro.....	169
3.2.19 Schafer: Competência sonológica	176
3.2.20 Brasil: Atributos do graduado em música no Brasil.....	176
4 Modelo para diagnóstico dos atributos do educador musical em formação.....	178
4.1 Estruturação dos atributos	178
4.1.1 Atributos de cada autor agrupados por afinidade	179
4.1.2 Aglutinação por semelhança.....	186
4.1.3 Classificação pelos componentes da competência	188
4.1.4 Nova redação aos atributos do educador musical.....	189
4.1.5 Relação entre atitudes, habilidades e conhecimentos.....	196
4.2 Configuração de um projeto de graduação de licenciatura em Música.....	213
4.3 Proposição do modelo	218
4.4 Exemplo de Aplicação.....	227
5 Conclusões e desdobramentos futuros.....	235
6 Bibliografia.....	242
Apêndice 1 – Quadros diversos	251
Apêndice 2 – Relatório da análise	274
Anexo – Projeto do Curso de Licenciatura em Música da UFSCar (excerto).....	306

1 Introdução

Nos últimos anos a gestão de competências tem sido posta em foco em meio à sociedade. O que inclui empresas, públicas e privadas, tanto as que lidam com produtos quanto as de serviço. Uma empresa na sociedade atual deve estar apta a gerir as competências sob sua alçada (competências organizacionais e competências individuais das pessoas que com ela colaboram). Da mesma forma um profissional, para ser bem sucedido, deve poder lidar com questões relativas às suas competências. O argumento geral é que a gestão destas competências é um diferencial para uma atuação mais eficaz em termos competitivos. Assim, têm surgido trabalhos referentes à gestão de competências em variados setores da sociedade, como em profissões diversas e organizações de diferentes áreas de atuação e dimensões. Dentro desta ótica, as idéias relativas à competência têm se difundido inclusive no ambiente escolar, já que uma das funções da escola é preparar o indivíduo para a vida em sociedade e para as demandas que esta vida solicitar. Desta forma, o presente trabalho se insere no contexto da utilização de conceitos da gestão de competências na educação, mas especificamente no universo da educação musical, o qual ainda não foi muito explorado pela área.

Nos momentos preambulares à idealização desta pesquisa era um desejo do pesquisador poder trabalhar em algo na área de gestão capaz de contribuir para a Educação Musical. Então surgiu a idéia de se utilizar a Gestão de Competências para se propor um modelo de análise da formação de educadores musicais. Na época, esta idéia se mostrou muito interessante, já que existia uma teoria que poderia ser utilizada para subsidiar a construção do modelo e havia a possibilidade real de aplicação, junto aos professores e ao projeto do Curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Mas, o que é educação musical? A educação musical pode ser entendida como uma área de conhecimento que visa, por meio da música, aprimorar o indivíduo para que ele interaja de forma positiva na sociedade. A música é, desta forma, uma atividade meio e não fim. Os educadores musicais acreditam que qualquer pessoa pode ser beneficiada com o aprimoramento musical e que durante este processo é possível trabalhar diversos aspectos positivos das aptidões e comportamentos humanos. Desta maneira, para que existam bons profissionais são fundamentais discussões sobre a área de conhecimento, o mercado de trabalho e a formação deste profissional. A profissão do educador musical tem se estabelecido nos últimos anos no Brasil com um crescimento constante a ponto de nos últimos anos vários cursos de graduação serem propostos nesta área. Comparativamente a outros países, este fato está se dando com um certo atraso devido a diversos aspectos históricos, econômicos e sociais que escapam à abrangência deste trabalho. Este atraso se reflete no fato de o ensino de música ainda não ser obrigatório nas escolas, de forma que a educação musical não tem tido uma chance de prestar seus serviços à sociedade brasileira de maneira mais abrangente. Restando ao educador musical ter que encontrar no mercado nichos de atuação variados. Mas isso não deve ser visto como algo negativo de maneira absoluta, pois é de grande importância a busca de alternativas por qualquer profissão e principalmente pela educação musical que pretende ser um veículo de inclusão e crescimento social e pessoal do cidadão de direitos.

De fato, o educador musical tem trabalhado em escolas, projetos sociais, igrejas, clubes, secretarias de educação e cultura do poder público, em organizações não governamentais e assim por diante, de modo que é muito ampla a sua margem de atuação e de atividades a serem realizadas. Imagine-se, por exemplo, um educador musical trabalhando em uma escola de música com uma turma de bebês de oito meses a dois anos, e outro educador musical que atua em um projeto de recuperação de jovens envolvidos com ações criminosas, ensinando instrumentos de sopro. Como se nota, são atividades muito díspares e que exigem

conhecimentos específicos, e isto resultou em um dos maiores obstáculos que este trabalho teve que enfrentar. Identificar as competências necessárias para o exercício desta profissão tão ampla e em pleno desenvolvimento realmente tornou-se uma tarefa complexa, inclusive, porque a literatura não utiliza sistematicamente o termo competência, e sim, trata de uma série de qualidades, maneiras de ser ou conhecimentos que o bom educador musical deve possuir. Por isso, neste trabalho, foi utilizado o termo genérico **atributos** para indicar estes aspectos do profissional salientados na bibliografia de educação musical.

Este trabalho se **justifica**, pois atenta para uma carência de material existente no âmbito teórico e prático sobre a gestão de competências do educador musical em projetos de curso de licenciatura em música. Outro ponto importante deverá ser o reflexo da aplicação e difusão das idéias e metodologias utilizadas nesta pesquisa, que é o auxílio ao aprimoramento dos cursos de formação de educadores musicais. Uma questão que se levanta na área é que o mercado de trabalho, que oferece uma demanda para o educador musical, não encontra um número significativo de profissionais que atendam a essa demanda. Os cursos ainda estão começando a lidar com a especificidade da educação musical e há uma carência muito grande de profissionais bem preparados. O que mais se tem disponível são outros profissionais (pedagogos, psicólogos etc.) que tiveram alguma formação em música, ou então egressos de cursos de bacharelado e músicos profissionais que se dedicam à educação musical apenas como uma fonte de renda.

Assim, todas as ações voltadas para o aprimoramento da formação profissional do educador musical são muito importantes no contexto atual e é aí que se enquadra o **objetivo desta pesquisa**, que é: Realizar a concepção de um modelo para diagnóstico dos atributos do educador musical em projetos de cursos de licenciatura em música utilizando-se de idéias da gestão de competências.

Como **questão de pesquisa** tem-se: A gestão de competências pode contribuir na construção de um modelo para diagnóstico de atributos do educador musical em projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Música?

Para isto tem-se como **hipótese básica** que atualmente é desconhecido um método específico para se observar a formação e promoção (ou diagnóstico) em cursos de graduação de atributos do educador musical baseada na gestão de competências. A gênese de um método com estas características pode auxiliar na criação de algumas possibilidades de melhorias nesta atividade, e, conseqüentemente facilitar a sua gestão.

Nesta pesquisa, os atributos do educador musical indicados por diferentes referências bibliográficas são relacionados com os conhecimentos descritos em bibliografia especializada sobre gestão de competências para se criar um modelo que atuará na prática do diagnóstico dos atributos do educador musical em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em música. É importante observar a opção por cursos de licenciatura em Música como um todo e não especificamente cursos de licenciatura em Educação Musical. A idéia é que outros cursos de licenciatura em Música, entre as características do perfil do seu egresso, possuem algumas semelhantes ao do educador musical. Desta forma também pode ser útil para estes cursos o confronto de seu projeto pedagógico com os atributos do educador musical indicados por este trabalho. Outro motivo para esta escolha é que ainda são poucos os cursos de licenciatura em educação musical em nosso país e que os cursos de licenciatura em música em geral são responsáveis, na prática, pela formação de muitos dos profissionais da educação musical atualmente em exercício profissional.

Resumindo: A metodologia utilizada¹ visou identificar os atributos do educador musical baseando-se na gestão de competências e propor um modelo para análise

¹ O método de abordagem utilizado foi o hipotético-dedutivo que, segundo Marconi & Lakatos (2001), é aquele “que se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos acerca da qual formula hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese”.

desses atributos em cursos de licenciatura em Música. Para isto foi realizado um levantamento dos atributos do educador musical; fez-se a estratificação destes atributos em termos dos componentes da competência (conhecimentos, habilidades e atitudes); concebeu-se um modelo para diagnóstico destes atributos em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em música; e exemplificou-se a utilização deste modelo no Curso de Licenciatura em Música da UFSCar.

Os resultados desta pesquisa podem ser úteis para educadores musicais, professores de música, coordenadores de cursos de graduação ou de formação continuada de professores do ensino fundamental e médio, e pesquisadores da área de educação musical no Brasil.

1.1 Descrição da estrutura da pesquisa

Com o intuito de facilitar ao leitor a compreensão das etapas e caminhos do trabalho é descrita a estrutura da pesquisa (figura 1.1), que possui 11 blocos. Cada um deles representa uma etapa de realização e quase todos estão em ordem cronológica. A seguir há uma descrição de cada bloco.

A. Bibliografia sobre Gestão de Competências. É neste bloco que se encontram os elementos oriundos da área da Gestão do Conhecimento. Por meio deles, são apreendidos conceitos de competência e dos seus componentes, além de ser trabalhada a idéia de modelos para sua gestão.

B. Bibliografia sobre Educação Musical. Neste segundo bloco encontra-se o conhecimento já sistematizado sobre o tema educação musical, enfocando nas seguintes questões: De que educador musical está se falando? Quais os objetivos deste educador? E quais as suas características ideais para que cumpra estes objetivos?

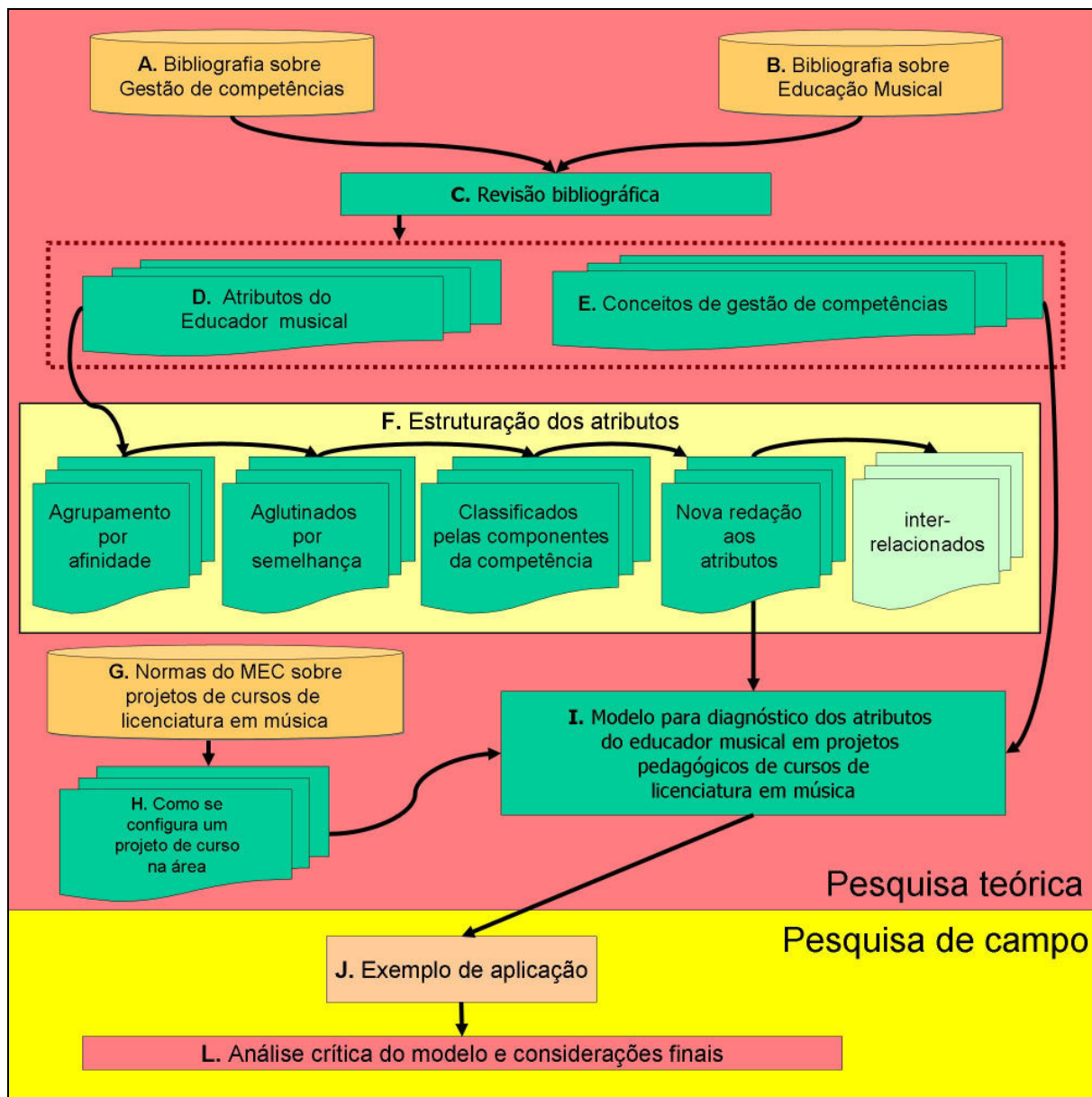


Figura 1.1 – Estrutura da pesquisa

C. Revisão bibliográfica. É neste bloco que os textos lidos resultaram em idéias afuniladas sobre a gestão de competências e a educação musical que embasaram o decorrer do trabalho. Os capítulos 2 e 3 da tese correspondem a este bloco.

D. Atributos e objetivos do educador musical. Neste quarto bloco, que corresponde ao capítulo 3, seção 2, os objetivos e atributos do educador musical, oriundos da revisão bibliográfica sobre educação musical, são organizados e enunciados.

E. Conceitos de gestão de competências. Neste bloco os conhecimentos sobre gestão de competências são sintetizados e anunciados de forma objetiva para a finalidade

deste trabalho. A correspondência em termos de texto pode ser encontrada no interior do capítulo 2 e na seção 4.1.3.

F. Estruturação dos atributos do educador musical. Neste bloco os atributos são organizados por meio de diagramas de afinidades de modo que se associem nos seguintes grupos: generalidades, conhecimento sobre o aluno, atributos técnico-conceituais e atributos intrapessoais. Depois é realizada a comparação de todos os atributos agrupados por afinidade e aglutinação por semelhança e a classificação pelos componentes da competência (conhecimentos, habilidade e atitudes). Após isto é fornecida uma nova redação aos atributos e é esboçada uma tentativa de inter-relação entre eles. No texto este bloco corresponde às seções de 4.1.1 a 4.1.5.

G. Normas do MEC sobre projetos de cursos. Aqui é analisada a legislação federal sobre os projetos de curso. O objetivo é definir o que é um projeto de curso de graduação, quais são seus componentes e que definições existem em cada uma delas.

H. Como se configura um projeto de curso na área. Este bloco resulta do anterior e é a súmula, em termos práticos, da configuração de um projeto de curso de licenciatura em música. (Seção 4.2 no texto).

I. Modelo para diagnóstico dos atributos do educador musical em formação. Utilizando-se os atributos analisados à luz da gestão de competências (bloco F) e as delineações do MEC sobre os projetos de cursos de graduação (bloco H) é elaborado um modelo para a gestão, ou análise dos atributos do educador musical no íterim de um projeto de curso de licenciatura em Música.

J. Exemplo de aplicação. Neste penúltimo bloco o modelo proposto no bloco I é aplicado no Projeto do Curso de Licenciatura em Música com Habitação em Educação Musical da UFSCar. Apenas como uma ilustração da aplicação do modelo de diagnóstico.

L. Análise crítica do modelo de considerações finais. Neste último bloco são comentadas as possíveis dificuldades de aplicação do modelo e também são traçadas outras considerações gerais sobre o trabalho.

Como se nota, os blocos de A até I representam uma pesquisa teórica na qual idéias são localizadas e desenvolvidas. Já os blocos J e L referem-se a uma pesquisa de campo na qual um curso é analisado e conclusões são indicadas.

2.2 Estrutura do trabalho

Com o intuito de alcançar seus resultados esta tese estrutura-se nos seguintes moldes:

O capítulo 2 faz um breve relato sobre a gestão de competências e se limita apenas ao necessário para um bom desenvolvimento da pesquisa. Assim, não pretende contemplar toda a amplitude do tema. Isso escapa às pretensões e necessidades da pesquisa que, além do mais, caracteriza-se por ser multidisciplinar e tender a abarcar uma grande gama de temas, não podendo eximir-se do cuidado de ser concisa para não resultar em aborrecida para o leitor e correr o risco de perder seu enfoque.

No que tange à educação musical o capítulo 3 abarca diversos momentos. Inicia-se com uma descrição histórica sobre a música, a pedagogia e a educação musical. Com esta exposição o leitor poderá localizar-se ante as questões pertinentes ao perfil profissional do educador musical. Na segunda parte deste capítulo serão indicados os atributos para este profissional de uma variada fonte de autores e enfoques.

No quarto capítulo encontra-se o âmago da pesquisa. É nele onde a maioria dos resultados se concentra e toma forma. Também é neste capítulo que a questão de pesquisa encontrará resposta, pois será o momento no qual a idéia de gestão de competências

transformar-se-á em um modelo aplicável de diagnóstico dos atributos do educador musical em projetos de curso de graduação.

A tese finaliza-se no quinto capítulo com a análise dos dados, as contribuições da pesquisa, os desdobramentos futuros e outras conclusões de término.

2 Competências e sua gestão

Nesta pesquisa, três categorias básicas de bibliografia são utilizadas: Gestão de competências, Educação musical e Metodologia de pesquisa.

Uma questão chave que esta pesquisa pretende responder se refere aos atributos que o profissional de educação musical deve ter a fim de realizar adequadamente seu trabalho. Este assunto pode ser tratado no escopo das competências do indivíduo, que são caracterizadas como conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim, antes de se refletir sobre este profissional é explicitado o conceito de competência aqui utilizado.

Com o desenvolvimento da Ciência Jurídica, ao final da Idade Média, o termo técnico “competência” surge. Segundo Silva (1991), na acepção jurídica, o termo vem do latim *competentia*, de *competere* que significa “estar no gozo ou no uso de, ser capaz, pertencer ou ser próprio” (SILVA, 1991, p. 472). Para o direito tem duas aplicações:

“Tanto significa a capacidade, no sentido de aptidão, pela qual a pessoa pode exercer ou fruir um direito, como significa a capacidade, no sentido de poder, em virtude do qual a autoridade possui legalmente atribuição para conhecer certos atos jurídicos e deliberar a seu respeito” (SILVA, 1991, p. 472).

Com o tempo veio a significar também a “capacidade reconhecida em tal ou qual matéria, que dá direito de julgar sobre ela” (MICHAELIS, 1998). E nas décadas mais recentes o termo desenvolveu-se bastante com suas acepções de uso empresarial, mas desde um século atrás Frederick W. Taylor (1856-1915) já tratava da necessidade da utilização de trabalhadores competentes. Mas a questão tornou-se complexa de forma que uma grande variedade de autores postularam aplicações diversas para o termo. A seguir algumas destas idéias são comentadas.

No âmbito das pesquisas sobre a mão-de-obra e trabalho (no sentido de ofício profissional) o termo competência foi utilizado por muito tempo sem muito rigor científico.

Todavia a questão ganhou um novo impulso por volta dos anos de 1980 e surgiram autores como Philippe Zarifian que desenvolveu estudos e teoria específica da área. Segundo ele esta mudança foi alavancada por alterações no mercado de trabalho e na sociedade tais como: a importância que eventos² específicos têm sobre as empresas e o mercado; a valorização da comunicação multilateral nas relações de trabalho; e a visão do trabalho como uma prestação de serviço. Desta forma os gestores de recursos humanos tiveram que lidar com novas situações e encontrar novas ferramentas para definir e encontrar mão de obra adequada aos propósitos e necessidades da organização. A gestão de competências é um fruto destas circunstâncias.

O autor propõe três definições complementares para competência:

“Competência é o ‘tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2001, p. 68).

“A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade de situações” (p. 72).

“Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade” (p. 74).

Podemos citar outro conceito de competência no qual competência é:

O “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, relacionadas entre si, que afetam uma parte significativa de um cargo (papel ou responsabilidade), que está relacionado com o desempenho no cargo, que pode ser medido por parâmetros amplamente aceitos, e que pode ser melhorado por treinamento e desenvolvimento” (PARRY, 1996, apud SILVA, 2002).

² Eventos como fatos imprevistos e ocasionais que devem ser levados em conta para que as organizações sobrevivam no mercado atual.

Como se vê, o termo competência é bastante amplo e reduda em uma série de características que um profissional (no caso desta pesquisa, um educador musical) deve possuir.

Pode-se citar também o conceito de competência de Fleury & Fleury (2000, p. 21), no qual competência é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Um dado importante que estes dois últimos autores acrescentam é que a competência não é uma capacidade estanque. Deve estar sempre contextualizada, ou aplicada em alguma atividade. A figura 2.1 ilustra como este conceito de competência está inserido no âmbito do indivíduo e na organização em relação ao valor que agrega.

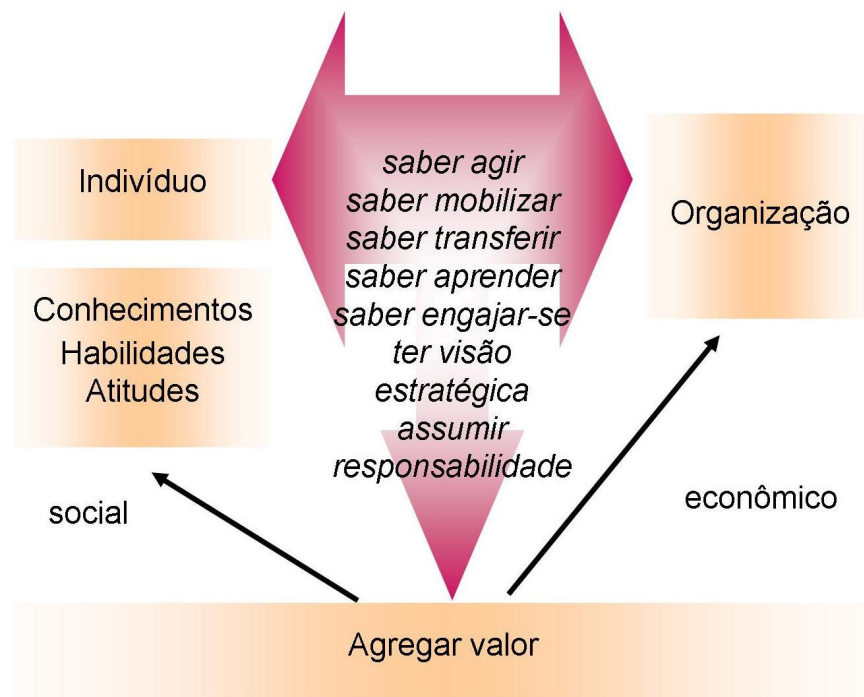


Figura 2.1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização (FLEURY & FLEURY, 2000, p. 21)

Como é indicado nesta figura, a competência se faz com uma ação direta do trabalhador que terá reflexos nele mesmo e na organização. Sobre isto é possível citar novamente Zarifian segundo quem “a avaliação da competência é igualmente a avaliação do

processo que permite seu desenvolvimento vitorioso (e não apenas a avaliação do indivíduo que a exerce)” (ZARIFIAN, 2001, p. 68).

Fleury & Fleury (2000) também indicam alguns pontos sobre como se pode desenvolver as competências, e iniciam com algumas noções referentes à aprendizagem humana. Dizem que o ser humano é essencialmente visual e verbal. Para explicitar como se desenvolvem as competências citam Le Boterf com um quadro no qual são indicados os tipos de competência, sua função e como desenvolvê-las. O quadro 2.1 é a transcrição.

Quadro 2.1– Processo de desenvolvimento de competências (FLEURY & FLEURY, 2000, p. 28)

Tipo	Função	Como desenvolver
Conhecimento teórico	Entendimento, interpretação	Educação formal e continuada
Conhecimento sobre os procedimentos	Saber como proceder	Educação formal e experiência profissional
Conhecimento empírico	Saber como fazer	Experiência profissional
Conhecimento social	Saber como comportar	Experiência social e profissional
Conhecimento cognitivo	Saber como lidar com a informação, saber como aprender	Educação formal e continuada, e experiência social e profissional

Do ponto de vista educacional podemos citar o conceito de competência de Perrenoud segundo o qual ela é a “a capacidade de articular um conjunto de esquemas, situando-se, portanto, além dos conhecimentos, permitindo mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento” (PERRENOUD, *apud* BURNIER, 2001, p. 13).

Segundo Machado (2004):

“Na atualidade, o uso da noção de competência não se constitui em uma novidade, pois há tempos vem sendo utilizada em diversos contextos e com diferentes significados [...]. No entanto, seu conceito emerge numa tentativa de identificar a ampliação e o singular enriquecimento das habilidades, conhecimentos e entendimento demandados no cenário contemporâneo para uma performance trabalhista satisfatória. [...]

Na educação, a noção competência tem sido incorporada numa tentativa de aproximar a escola do trabalho [...], pois, como tem sido possível averiguar, o tipo de educação oferecido tem se apresentado distante das demandas da atuação prática

profissional, acarretando um despreparo dos jovens ao ingresso no mercado de trabalho. Em função disso [...] o movimento pedagógico centrado na competência foi assumido inicialmente no ensino técnico e profissionalizante.

Ainda, é possível verificar que a noção de competência foi surgindo e foi sendo empregada cada vez mais ao se tratar da formação dos professores diante das mudanças nas funções sociais da educação e da escola, que têm ressignificado tal atividade profissional. Vista desse modo, a atividade docente buscou superar o ato técnico que era dado ao ofício de ensinar” (p. 38).

Perrenoud (1999) acredita que a aplicação da idéia de competências na educação é:

“uma questão ao mesmo tempo de continuidade, pois a escola jamais pretendeu querer outra coisa, e de ruptura, pois as rotinas pedagógicas e didáticas, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno têm levado a pedagogias e didáticas que, às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter a aprovação em exames”. (PERRENOUD, 1999)

A idéia é potencializar uma característica que já está presente na escola, “o objetivo competência”, por meio de um programa que permita a gestão dos conteúdos disciplinares.

Neste panorama inicia-se a utilização do moderno conceito de competência que entrou oficialmente para o ensino brasileiro a partir da promulgação da Lei 9394/96 – LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Assim, um Parecer e uma Resolução do MEC, embora tratem do ensino técnico, podem esclarecer algumas idéias gerais, e dão definições sobre estes termos. “Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999b). Esta resolução traz ainda definições dos três elementos com os quais o conceito de competência é habitualmente associado. Um deles é de habilidade que “representa o saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora”. Outro é a Atitude que por sua vez, é:

“O saber ser, relacionado com valores e, portanto, com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, e convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade. [...] Este conceito de competência [...] exige metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática. [...]” (BRASIL, 1999a).

2.1 Componentes da competência

Como se pôde verificar no item acima, para a norma do MEC, a competência é formada por atitudes, habilidades e conhecimentos, direcionamento este semelhante ao utilizado por muitos autores que trabalham este conceito e que também partem para a definição destes componentes da competência. Neste momento serão abordados estes elementos.

Para Durand (1997) o conhecimento consiste de um conjunto de informações que uma pessoa apreende e sistematiza, de forma a lhe fornecer um ferramental para sua interpretação de mundo; deste modo o conhecimento é todo o saber acumulado na existência do indivíduo. Vê-se nesta definição que o conhecimento alicerça-se em um banco de dados (informações), um sistema de leitura destes dados (no qual a pessoa apreende) e em uma estrutura para sistematização (para que a pessoa sistematize estes dados). Com esta reflexão pode-se perceber que conhecimentos não são apenas dados, mas dados capazes de serem utilizados em alguma situação. Gagné *et al.* (1988) acrescentam ainda a necessidade de um dispositivo de armazenamento destes dados que é a memória do indivíduo. Como exemplo pode-se utilizar o *conhecimento de um método pedagógico adequado e adaptado ao contexto que atua* que é um dos atributos do educador musical abordados nesta tese. Ora: Como banco de dados pode-se ter cada um dos diversos métodos pedagógicos existentes na atualidade; como sistema de leitura destes dados pode-se imaginar os diversos dispositivos de aprendizagem disponíveis tais como: palestras, leituras, aulas e atividades práticas. Como

estrutura para sistematização tem-se a capacidade de síntese e análise do profissional que, por fim, utiliza sua memória para armazenar todo este processo.

Sobre os conhecimentos pode-se ainda acrescentar que em relação às atitudes e às habilidades, o entendimento geral é que eles são mais facilmente manipuláveis. Isto significa que os dispositivos para sua avaliação e capacitação dos conhecimentos são mais objetivos. No exemplo do parágrafo anterior, este conhecimento poderia ser avaliado por meio de provas escritas ou práticas e poderia ser provido ou aprimorado com atividades de capacitação como aulas expositivas, leituras de textos, apreciações práticas e exercícios.

Outra vez utilizando-se as idéias de Gagné *et al.* (1988), a habilidade relaciona-se com o “saber como fazer algo”, isto é, poder utilizar corriqueiramente um conhecimento em uma atividade produtiva. É como se fosse um conhecimento capaz de ser aplicado, e não estanque. Esta atividade produtiva a que se referiu não exclui as capacidades mentais de organização e articulações de idéias. Um exemplo de habilidade poderia ser *a habilidade de elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar*. É uma habilidade, pois indica que o indivíduo sabe como fazer algo, ou seja, *elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar*. E para isto, é necessário ao profissional o domínio de diversos conhecimentos e articulá-los de maneira produtiva. Poderiam ser necessários conhecimentos de elaboração de projetos, estrutura escolar, metodologia de ensino da educação musical etc.

Os processos de avaliação e de capacitação das habilidades, geralmente, são mais complexos que os com conhecimentos. As avaliações tendem a ser mais subjetivas, complexas e demoradas, inclusive, porque uma habilidade pode envolver diversos conhecimentos. Na capacitação de pessoal podem ser necessárias diversas estratégias coadjuvantes como o ensino de conteúdos variados e a experimentação prática exaustiva. No exemplo, pode-se pensar, no caso da avaliação, em relatórios de atividades, apresentação de

trabalhos e acompanhamento da participação nas atividades de elaboração de projetos para este fim. E para a capacitação do profissional pode ser pensado em um conjunto de temas a serem abordados em aulas e a aplicação extensa de atividades práticas de visitas às escolas, elaboração de projetos e aplicação de projetos em escolas.

O terceiro componente da competência é a atitude. Para Gagné *et al.* (1988) ela é um estado complexo interior ao indivíduo, que altera suas ações e envolve suas relações com o seu contato exterior, isto é, outros indivíduos, entidades e acontecimentos. Assim, a atitude está relacionada, inclusive, à vontade do indivíduo e não só à sua capacidade. Na prática, possuir ou não uma atitude determinada pode representar a possibilidade ou a impossibilidade de execução de uma atividade do dia-a-dia profissional. Exemplificando: um profissional, com *a atitude de considerar o contexto sócio-educacional*, ao analisar que tipo de repertório deverá ser utilizado em um projeto musical numa escola em um local determinado, opta por escolher um estilo musical que acolha e integre a cultura local. E isto ele o faz por vontade e não propriamente por habilidade ou conhecimento. É uma questão de foro íntimo que altera as condições de atuação profissional.

A atitude é o componente da competência mais difícil de ser avaliado e aprimorado devido a sua alta subjetividade. Como saber se um profissional tem o desejo de fazer algo? Como avaliar os elementos que formaram sua decisão para uma ação específica? Como ensinar alguém a ter vontade de fazer algo? Como capacitar o indivíduo para algo, se ele não acredita nesse fator? Como fazer alguém amar algo? Todas estas questões fazem parte da dificuldade no trato das atitudes, porém, nem por isso, elas não devam ser tratadas. Em muitos momentos, talvez na maioria, o que mais conta para a sucesso do profissional são suas atitudes, já que sem as atitudes ajustadas ao seu trabalho de nada adianta o domínio de habilidades e conhecimentos, pois estes não serão utilizados. De qualquer maneira as atitudes podem ser tratadas indiretamente por meio de habilidades e conhecimentos que lhe são

integrados e por meio do exemplo e da convivência com profissionais com a conduta ajustada às necessidades da profissão. A *atitude de considerar o contexto sócio-educacional*, desta forma, pode ser desenvolvida por meio do fomento à posturas profissionais em textos, aulas, palestras, oficinas, atividades de auto-desenvolvimento pessoal e troca de experiências.

Mundim (2004) também aborda os desdobramentos do conceito de competência como sendo conhecimentos, habilidades e atitudes. Para a autora os conhecimentos são um “conjunto de informações para aplicações”; as habilidades relacionam-se com a “capacidade de agir com talento, colocar em prática e demonstrar”; e as atitudes são um “conjunto de valores, crenças e princípios”.

É como se fosse o trabalho em uma oficina de artesanato, na qual o artífice, para o seu trabalho (“atitude”), necessita de ferramentas (“habilidades”) para alterar a matéria primas (“conhecimentos”). O quadro 2.2 esquematiza esta ilustração.

Quadro 2.2 – Ilustração para o desdobramento do conceito de competência

Desdobramento do conceito de competência	
Oficina	Competência
Trabalho do artesão	Atitudes – Conjunto de valores, crenças e princípios.
Ferramentas (serrote, martelo, furadeira, pincel)	Habilidades – Capacidade de agir com talento, colocar em prática, demonstrar.
Materiais (madeira, papel, cola, tinta, pregos)	Conhecimentos – Conjuntos de informações para aplicações.

Mundim (2004) mostra como se daria o desdobramento do conceito de competência em um exemplo prático como a competência de comunicar, conforme pode ser visto no quadro 2.3.

Quadro 2.3 – Exemplo de desdobramento do conceito de competência, baseado em Mundim (2004).

Exemplo de desdobramento do conceito de competência
<p>Competência: Comunicar – capacidade de expressar-se de forma clara, precisa e objetiva, bem como habilidade para ouvir e compreender o conceito da mensagem.</p> <p>Conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Língua portuguesa

<ul style="list-style-type: none"> • Processos de comunicação <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir prender a atenção das pessoas • Utilizar recursos auxiliares: humor, exemplos, ilustrações etc. • Não ser prolixo <p>Atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser verdadeiro e leal para com os interlocutores na exposição de seus pontos de vista • Manter o grupo atualizado • Esclarecer seus pontos de vista quando os outros necessitam

Apenas como ilustração pode-se tentar repetir a idéia de exemplo da autora em termos de competências do educador musical. O quadro 2.4 esboça esta tentativa. É importante esclarecer que esta sistematização não foi encontrada em nenhum dos textos sobre educação musical utilizados neste trabalho. É apenas um exemplo ilustrativo.

Quadro 2.4 – Exemplo de desdobramento do conceito de competência na educação musical.

Exemplo de desdobramento do conceito de competência na educação musical
<p>Competência: Ensinar uma criança a cantar.</p> <p>Conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fisiologia da voz humana. • Técnica e teoria musical. • Metodologias de ensino de canto. • Teoria da aprendizagem musical para crianças. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cantar afinado. • Capacidade de perceber sua relação com o aluno com respeito ao aprendiz. • Saber ensinar canto. <p>Atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gostar de ensinar canto. • Intervir quanto o aluno estiver “forçando” a voz.

2.2 Gestão de competências

A idéia de gestão de competências surgiu no bojo da gestão de pessoas e esta por sua vez na gestão dos recursos humanos. Assim, para facilitar o entendimento, será feito

um pequeno resumo do desenvolvimento histórico da gestão de recursos humanos, seguindo as observações de Alberton (2002). A primeira fase foi a da chamada *Administração científica* que se iniciou nos Estados Unidos sob os auspícios de Taylor e Ford³, enquanto na França era liderada por Fayol⁴. Por meio do trabalho destes homens houve a busca de procedimentos científicos para embasar as atividades administrativas em oposição às práticas pouco reflexivas e à improvisação de ações.

A segunda etapa da escalada da gestão de recursos humanos é chamada de *Escola das relações humanas* que deriva das experiências de Elton Mayo, psicólogo americano que viveu entre 1890 e 1949. “Suas experiências foram baseadas na percepção de que era necessário considerar a relevância dos fatores psicológicos e sociais na produtividade. Com esta escola, de certa forma, iniciou-se a harmonização entre o capital e o trabalho” (ALBERTON, 2002, p. 71).

As *relações industriais* representam a terceira etapa, que surgiu no segundo pós-guerra para buscar disciplinar a rotina das pessoas, o que inclui os deveres do empregado e os aspectos de defesa dos direitos do trabalhador.

A próxima etapa iniciou-se nos anos 60, foi a *Administração de recursos humanos* que se embasou na Teoria Geral dos Sistemas, do alemão Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), na qual:

“Princípios de determinadas ciências poderiam ser aplicados a outras. Isto levou à integração das ciências, a princípio, da Física e Biologia, e, posteriormente, das Ciências Sociais aplicadas na administração de empresas. Entra em cena a abordagem sistêmica de administração” (ALBERTON, 2002, p. 72).

Finalmente a quinta e última etapa da gestão de recursos humanos que é a *Gestão de pessoas*. Eis um relato de Alberton:

“Em meados dos anos 80, em função da globalização econômica, evolução das comunicações, desenvolvimento tecnológico e competitividade, as empresas

³ Henry Ford (1863-1947).

⁴ Henry Fayol (1841-1925).

passaram por experiências como a reengenharia, terceirização e diminuição de tamanho, dando início a novas concepções acerca dos indivíduos nas organizações. Então, a partir dos anos 90, iniciam-se discussões sobre a terminologia utilizada para designar a administração de recursos humanos. Se são recursos, precisam ser administrados, para que se possa extrair deles o máximo de rendimentos, e, conseqüentemente, passem a ser considerados como patrimônio da organização. Assim, os críticos propõem que as pessoas sejam chamadas de parceiros da organização” (ALBERTON, 2002, p. 72).

Chiavenato (2001) vai nesta mesma direção e acrescenta:

“Talentos, organização e cultura constituem o tripé do capital humano. Pessoas trabalhando juntas e em harmonia para o alcance de objetivos comuns dentro de um formato de trabalho e de um clima agradável e envolvente. Mas, será que as empresas sabem juntar essas três pernas e caminhar ou correr com elas? Nem sempre. O problema esbarra quase sempre no gerenciamento das pessoas. Esse é o fator crítico para o sucesso das organizações. Os gerentes não sabem lidar com as pessoas nas organizações e obter delas o que elas podem oferecer de melhor. Elas têm muito a dar. E há muito ainda a aprender com elas a respeito delas.” (p. 15)

Segundo Brandão & Guimarães (2001) a gestão de competência é um desdobramento da *Resource-Based Management Theory*, que condiciona o sucesso de uma empresa a alguns atributos organizacionais chamados de recursos. “O pressuposto é o de que o domínio de recursos raros, valiosos e difíceis de serem imitados confere à organização certa vantagem competitiva” (p. 10). Nesta lógica, a gestão de recursos humanos, como elemento estratégico, “contribui para gerar vantagem competitiva sustentável por promover o desenvolvimento de habilidades, para produzir um complexo de relações sociais e para gerar conhecimento, ou seja, desenvolver competências” (p. 10). As empresas têm utilizado modelos de gestão de competências como ferramenta para atuar no planejamento, seleção e desenvolvimento das competências necessárias a uma atividade. Um destes modelos é indicado por Brandão e Guimarães, que:

“Consiste em estabelecer os objetivos e as metas a serem alcançados segundo a intenção estratégica da organização e, depois, identificar a lacuna entre as competências necessárias à consecução desses objetivos e as competências internas disponíveis na empresa. Os passos seguintes compreendem o planejamento, a seleção, o desenvolvimento e a avaliação de competências, buscando minimizar a referida lacuna, o que pressupõe a utilização de diversos subsistemas de recursos humanos, entre os quais, recrutamento e seleção, treinamento e gestão de desempenho” (BRANDÃO & GUIMARÃES, 2001, p. 10).

Neste modelo de gestão, o objetivo é a eliminação das lacunas entre o que se pode fazer e o que se espera que se faça.

A gestão de competências deve ser concebida de modo a envolver os variados níveis da organização, o que inclui desde o corporativo até o nível dos grupos e dos indivíduos. Assim, deve estar em consonância com a missão, as diretrizes e os objetivos da organização, ou seja, a visão da empresa que “determina o estado futuro desejado pela organização, sua intenção estratégica, e orienta a formulação das políticas e diretrizes e todos os esforços em torno da captação e do desenvolvimento de competências” (p. 11).

Para Oliveira (2001, p. 7):

“Embora haja [...] divergências entre os estudiosos que tratam da noção de competência, no mínimo em termos da ênfase que cada um atribui a um ou outro aspecto do conceito, [...] é possível, sim, a construção de uma síntese a respeito. Não há posição certa ou errada a respeito do tema, mas sim diferentes posições teórico-práticas sobre a matéria que envolve uma opção político-pedagógica.

Há uma certa carência por parte da área pedagógica, em termos do domínio de sistematizações existentes sobre duas questões, a saber: os processos de organização e realização do trabalho no setor produtivo, as estruturas e os processos cognitivos na aprendizagem e no desenvolvimento humanos. Isso dificulta o tratamento da abordagem de competências nos currículos, pois, ela está diretamente ligada a essas duas questões. As referências às noções de competência são tão mais claras e precisas quanto mais elas se baseiam em sistematizações teóricas já existentes, em diferentes áreas do conhecimento como as Ciências Sociais, a Psicologia”.

Ao final desta seção é necessário salientar quais dos aspectos aqui abordados foram os mais utilizados na pesquisa, a saber: O conceito de competência, os seus componentes (atitudes, habilidades e conhecimentos), a necessidade e as possibilidades de sua gestão e sua aplicabilidade na educação.

3 Educação musical

O presente capítulo pretende estabelecer, para o leitor, um panorama histórico sobre a área de educação musical que culmina com aspectos da profissão na atualidade brasileira. Após a clarificação destes meandros utilizar-se-ão diversos autores para caracterizar os atributos do educador musical “ideal” que estará apto para atuar no Brasil contemporâneo.

A necessidade desta caracterização histórica é pertinente para que se evite a confrontação do leitor com uma série de dados, “frios” e descontextualizados, sobre o que se entende por atributos do educador musical, o que tornaria a leitura muito maçante e desprovida de significado. Por exemplo: Um atributo do educador musical que poderia ser indicado é “o conhecimento da alma infantil”. Fornecido este dado sem nenhuma contextualização talvez soe ingênuo, óbvio ou apenas especulativo. Mas, ao se defrontar este atributo com um histórico de alguns milhares de anos poder-se-á refletir sobre a exclusão dos escravos gregos do ensino, a visão medieval que a criança não passava de um adulto em miniatura ou um meio de distração, a percepção iluminista de que as crianças são diferentes dos adultos e merecem serem vistas como tal, a abolição dos maus-tratos ao aluno proposta por Pestalozzi, ou a idéia de que a criança deve ser auto-criadora de conhecimento. Por meio da contextualização, o atributo, que antes soara insípido, passa a ter significado.

A razão final, para que se faça este histórico, relaciona-se à caracterização profissional do educador musical. Esta profissão está em formação e em constante mudança; além disso, em nosso país, como um dos resquícios negativo do último regime militar que vivenciamos, houve uma certa “desregulamentação da profissão” de forma que definir-se o que é um profissional desta área é um constante desafio, pois a cada dia surgem novas possibilidades de atuação e o campo se abre para outras finalidades ou abrangências. Assim

sendo, por uma contextualização histórica, é possível indicar ao leitor um horizonte conceitual sobre a profissão, de modo que ela seja vista como uma ampla margem de possibilidades e características, inclusive, às vezes conflitantes e sempre coexistentes. Segue-se, então o percurso histórico.

3.1 Origens e desenvolvimento da educação musical

A história da humanidade tem mostrado que a cada época e lugar o valor atribuído à música apresenta variações que se refletem no significado e na importância da educação musical. Para o presente trabalho é de grande importância a compreensão do conceito de educação musical, pois este, por sua vez, está ligado às competências do profissional que atua nesta área. Por este motivo será realizado um pequeno incursão na história da educação musical que culminará com o panorama contemporâneo desta área de conhecimento. Obviamente serão realizados recortes e se priorizarão enfoques. Alguns deles pelas limitações deste trabalho, outros pela visão ocidental de mundo à qual nos submetemos, e outros ainda pelo conceito que se mantém em voga no Brasil sobre educação musical. Fala-se de conceito em voga mais como um eufemismo, pois são múltiplos os significados de música e conseqüentemente de educação musical que coexistem e mesmo se contrapõem. De qualquer forma, o conceito de educação musical que será utilizado pretenderá ser mais abrangente e menos impositivo para que não se caia em problemáticas como aquela apontada por Aharonián (2004), que versa sobre os problemas de alguns educadores musicais, os quais restringem seu conceito de música a apenas as manifestações da dita música culta européia dos séculos XVII, XVIII e XIX, desta forma, reproduzindo esta visão preconceituosa e colonialista aos seus educandos, em um ciclo vicioso.

Ao final do capítulo pode-se voltar a esta temática, mas, por hora, faz-se necessário a retomada às origens históricas antes destas abordagens. Neste rumo, para Joly (2003):

“Entre os povos chamados primitivos, o ensinamento musical estava nas mãos de músicos especialistas capazes de transmitir os segredos de seu ofício àqueles indivíduos a quem deveriam passar o cargo. Nessas sociedades, a música sempre ocupou lugar de destaque e era considerada um veículo importante para que a comunidade e os indivíduos pudessem manifestar seus estados de ânimo e acompanhar, assim, o trabalho, os cultos religiosos e as festividades sociais.

Nas antigas civilizações (chinesa, persa e hebraica) a música desempenhou uma função social e educativa com um grau de importância variável, ora mais importante, ora menos” (p. 115).

Embora seja muito importante o entendimento mais profundo da dinâmica da música e da educação musical entre as culturas pré-históricas e as diversas outras culturas da antiguidade, por concisão, neste trabalho de recorte histórico, o ponto inicial será a Antiguidade greco-romana, seguida da Idade Média, da Renascença, do Barroco, do Classicismo, e do Romantismo. Após estes períodos, serão abordados o século XX e a especificação do nosso país.

3.1.1 Grécia

Durante muitos séculos o pensamento grego antigo foi se formando e se modificando; portanto seria impossível se traçar um desenvolvimento histórico da educação musical desta sociedade nesta tese. Sendo assim, optou-se por indicar algumas idéias utilizadas por este povo em épocas variadas, mas que servirão para ilustrar o valor que se dava à música e como se processava a sua educação.

Entre os gregos a música era um elemento comum a quaisquer atividades relacionadas com a beleza e a verdade. Para Pitágoras⁵ a música e a aritmética eram uma disciplina única, pois o elemento numérico envolvido nos sons e nos ritmos “exemplificava a harmonia do cosmos e correspondia a essa harmonia” (GROUT & PALISCA, 1997, p. 19).

Mas foi Platão⁶ quem melhor sistematizou e desenvolveu estas idéias de modo que foi um dos grandes responsáveis pela influência do pensamento grego no mundo medieval no que se refere à música à educação musical. Segundo o filósofo deve haver um equilíbrio entre os dois pilares do ensino público, que eram a música (*mousiké*) e a ginástica (*gymnastiké*). “O excesso de música tornará o homem efeminado ou neurótico; o excesso de ginástica torná-lo-á incivilizado, violento e ignorante” (GROUT & PALISCA, 1997, p. 21).

Segundo Manacorda (1988) a educação grega, desde o tempo de Homero⁷, foi separada para classes governantes com o intuito de preparar estes cidadãos para as tarefas do “dizer” e do “fazer”, isto é, para atuarem política e belicamente. Nesta linha surgem as escolas de música e de ginástica. Na adolescência o futuro cidadão grego era instruído nas bases morais, mentais e físicas. A música ensinava as tradições orais (por meio dos hinos), exercitava a memorização (com os textos), o canto e a dança (que estão relacionados à harmonia dos movimentos) e ainda contribuía para o firmamento da cultura helênica, formando-se uma identidade nacional. Aliás, a lira⁸ era o símbolo nacional dos gregos, esta é

⁵ **Pitágoras** – “Filósofo e matemático grego. Nasceu a 582 a.C., em Samos, e faleceu provavelmente em princípios do século V. a.C., em Metaponto [...] Como astrônomo afirmou que a Terra era redonda e suspensa no espaço”. (PIRES, 1979, pp. 219-220)

⁶ **Platão** – “Filósofo grego. Nasceu em 427 a.C., em Atenas, aí faleceu em 347 a.C. Jovem ainda, dedicou-se à poesia, à cultura de todas as artes, aprofundando-se principalmente nos conhecimentos da música e da matemática. Foi discípulo de Sócrates” (PIRES, 1979, p. 220).

⁷ **Homero** – “Poeta grego. Supõe-se que tenha vivido entre os séculos XI e VII a.C. Nada de concreto se sabe de sua vida. De acordo com a lenda, teria sido um mendigo cego que andava de cidade em cidade tangendo a sua lira e cantando os seus versos. É considerado o fundador da poesia épica e o maior épico de todos os tempos. A ‘Ilíada’ e a ‘Odisséia’, os dois poemas épicos que lhe são atribuídos, constituem as obras mais antigas que se conhecem e marcam o nascimento da Literatura européia [...]. Sua poesia foi conservada por Homéridas de Quios e Samos” (PIRES, 1979, p. 150-151).

⁸ **Lira** – “Instrumento de cordas dedilhadas. Segundo a tradição literária arcaica, foi introduzida na Grécia pela Trácia. Cerca de 3000 a.C. já se encontrava na Mesopotâmia. No segundo milênio já fazia parte do Antigo Egito.

mais uma prova da importância da música para aquele povo. A ginástica, por sua vez, proporcionava a saúde ao futuro aristocrata. Era uma forma de cultuar o próprio corpo, ou torná-lo forte para uma batalha, já que todo cidadão deveria ser um guerreiro. A música e a ginástica contribuíam também na socialização para facilitar a transmissão das regras e conceitos da sociedade grega, porquanto eram atividades em grupo nos coros e nos ginásios. Platão ampliou o conceito educacional com uma visão mais cosmopolita: a *polis*, suas necessidades e outros aspectos da vida como as ciências (arquitetura, geometria, astronomia etc.) e outras artes (artes plásticas etc.). Mas, diferentemente da música e da ginástica, estas novas disciplinas não possuíam finalidades práticas servindo apenas para a elevação do espírito. Na escola de Pitágoras havia quatro graus: “Os *acústicos* (ou *acusmáticos*), que tinham acesso à primeira educação musical, com mitos, cultos e cantos religiosos, memorização de poesias, instrumentos musicais, dança e ginástica [...]; os *matemáticos*, que estudavam aritmética, geometria, astrologia e música; os *físicos*, que eram introduzidos aos estudos da natureza ou filosóficos; e os *sebásticos*, que eram introduzidos na ciência sagrada e esotérica” (MANACORDA, 1988, p. 47). Como será indicado mais à frente no texto, os estudos ditos científicos ou matemáticos da música são baseados no conceito grego no qual a harmonia do universo poderia ser explicada por meio dos números. Pitágoras acreditava na música das esferas, na qual a cada astro correspondia uma nota musical. A figura 3.1 apresenta o filósofo grego ensinando a escala musical por meio de sinos com tamanhos variados.

No século XV a.C. espalhava-se, chegando a Creta, desta à Assíria, Fenícia, e através de Chipre aporta à Grécia. Era feita com materiais naturais, carapaça de tartaruga ou cabaça, chifre ou madeira, servindo de caixa de ressonância. Seus braços eram dispostos em forma de U, portava três a quatro cordas de tripa, chegando a sete na Grécia” (DOURADO, 2004, p. 186).



Figura 3.1 – Pitágoras ensinando a escala musical (MANN, 1987, p. 15)

Platão, em seu diálogo “Protágoras” transmite um relato bastante revelador:

“A partir da tenra infância e durante toda a vida, os pais educam e admoestam seus meninos. Logo que a criança começa a entender, nutriz, mãe, pedagogo e o próprio pai fazem de tudo para que ela se torne o quanto mais possível ótima. Perante qualquer coisa que ela faça ou diga, a ensinam mostrando-lhe; este é justo e aquele é injusto, este é bonito e aquele feio, este é santo e aquele é ímpio, isto se deve fazer e aquilo é proibido; se ela obedece de boa mente, tudo bem; se não obedece, é endireitada com ameaças e pancadas, como se fosse um lenho curvo e retorcido. Em seguida, entregam-na aos mestres, recomendando-lhes que cuidem do bom comportamento da criança mais do que do ensino das letras e da cítara⁹. E disto cuidam especialmente os mestres. E quando as crianças já começam a entender as letras, isto é, começam a entender primeiro as letras faladas e, em seguida, as letras escritas, são colocadas na frente, sobre um assento, para que leiam os versos dos melhores poetas, que contêm muitos ensinamentos, muitas histórias educativas, solenes elogios, e públicos encômios de homens virtuosos da antiguidade, e as obrigam a decorá-los para que a criança, por emulação, tente imitá-los, visando em tudo se tornar como eles. Os mestres de cítara, por sua vez, no que lhes compete, cuidam da temperança e se preocupam para que os jovens não pratiquem nada de mal. E quando já sabem tocar a cítara, ensinam-lhes os versos de bons poetas melódicos, adaptando tais cantos à música da cítara e se esforçando por imprimir no espírito dos jovens os ritmos e as harmonias, para que se tornem mais mansos e, tornando-se mais eurrítmicos e harmoniosos, sejam valentes no falar e no agir, porque a inteira vida humana precisa de ritmo e harmonia.

As crianças são enviadas também ao mestre da ginástica, para que, sendo seus corpos mais fortes, obedeçam melhor, como a voz dos remadores, às boas disposições da inteligência e não se tornem fatalmente covardes, quer em guerra quer em outras ações, pela fraqueza de seu corpo.

É claro que esta educação é possível especialmente aos que têm maiores possibilidades, isto é, aos mais ricos, cujos filhos começam a freqüentar os mestres em idade mais nova do que os outros e os deixam mais tarde.

⁹ A cítara é um instrumento semelhante à lira.

Após terem deixado os mestres, a cidade os obriga a aprender as leis e a viver segundo seu modelo, para que não se comportem seguindo seus caprichos; [...] Tamanha é, portanto, a preocupação dos particulares, e do Estado pela virtude.” (PLATÃO. In: MANACORDA, 1988, p. 52-53)

O texto acima releva importantes aspectos da educação musical grega, como a visão de que a educação deve envolver o seio familiar e a escola (mães, nutrizes, pais e mestres), ser iniciada na mais tenra infância, utilizar de agressões físicas para que o aluno seja corrigido, ter a necessidade de ser elitista pois é paga, e em outros aspectos operacionais do ensino da música.

Outro diálogo de Platão, “Político”, revela a utilização da música entre os pastores criadores de bois: “É ele que alimenta o seu rebanho, é ele o médico [...] é o único parteiro competente. Na medida em que seus animais participam da sedução da música, nenhum outro é capaz de acalmá-los e de consolá-los por meio de sons. Sabe executar excelentemente a música de que seu rebanho gosta, seja por intermédio de instrumentos, seja apenas pela voz” (PLATÃO, 1972, p. 221).

Na Grécia antiga acreditava-se no poder da música em influenciar na formação do caráter das pessoas, de forma que caberia à sociedade conhecê-la e discipliná-la. É a chamado doutrina dos *ethos*. Assim, “o valor atribuído à música era extramusical, isto é, seu exercício contribuía para o desenvolvimento ético e a integração do jovem na sociedade” (FONTERRADA, 2005, p. 19).

Como se verá até o final deste percurso histórico sobre a educação musical, muitas das idéias forjadas neste contexto serão esmaecidas em outros e ainda ressurgirão séculos mais tarde. Outras idéias perdurarão por um tempo até se extinguirem. Perceber-se-á ainda que muitas vezes as mudanças representarão avanços, do ponto de vista atual, enquanto outras, retrocessos.

3.1.2 Roma

As informações a cerca da música na Roma antiga são mais escassas que as obtidas sobre a Grécia. Porém pode-se perceber que, como outros costumes dos povos conquistados, os romanos assimilaram a música Grega, como mostra a figura 3.2, na qual há um órgão hidráulico de origem grega e uma trombeta de origem celta sendo utilizados por músicos romanos.



Figura 3.2 – Músicos romanos com órgão grego e trombeta celta (MENUHINE & DAVIS, 1990, p. 42)

Sobre a educação, Manacorda (1988), citando Cícero¹⁰, diz que “as virtudes (*virtutes*) têm sua origem nos romanos, a cultura (*doctrinae*) nos gregos” (p. 73). Além do seu papel nas manifestações públicas, a música era utilizada no entretenimento particular e educação, conforme entendem Grout & Palisca (1997). Segundo eles, “muitas passagens de

¹⁰ **Marco Túlio Cícero** – “Orador e escritor romano. Nasceu em 106 a.C. em Arpino, e faleceu em 43 a.C., em Formia. Teve por mestres Scévolo e o poeta grego Arquias” (Dicionário Prático de Biografias, 1979, p. 80).

Cícero, Quintiliano e outros autores revelam que a familiaridade com a música, ou pelo menos com os termos musicais, era considerada como fazendo parte da educação do indivíduo culto, tal como se esperava que tal indivíduo soubesse falar e escrever o grego” (GROUT & PALISCA, 1997, p. 33). Estes autores ainda salientam que entre os romanos eram populares virtuosos em música (como o próprio Nero) e existiam grandes formações corais e orquestrais. Também é elucidativa a visão de Quintiliano¹¹, descrita em Manacorda (1988), sobre as disciplinas fundamentais, a saber: música, astronomia, filosofia natural (ciências), e retórica. Fonterrada (2005) lembra ainda que os romanos, após uma resistência inicial, importaram da Grécia a idéia de escolas de música e dança para os futuros patriarcas. Todavia, pelo que parece, não havia um forte incentivo à prática, principalmente da dança, para os cidadãos do sexo masculino, como acerta Manacorda (1988). Quintiliano fala que “a música tem ritmos duplos na voz e no corpo: requer, portanto, uma certa medida na primeira e no segundo” e “é necessário também um movimento harmônico e digno do corpo, que se chama ‘eurritmia’ a que tem sua origem na música” (QUINTILIANO, apud MANACORDA, 1988, p. 87-88). Estas idéias de Quintiliano já foram de alguma forma observadas nos gregos da mesma maneira que o foram segundo explanação de Galeno¹²:

“Entre as artes é preciso fazer, antes de tudo, uma dupla distinção: algumas delas, de fato, são racionais (*loghiká*) e venerandas (*semnaí*), outras são desprezíveis (*eukatafrónetai*) e para a lida do corpo; estas são chamadas de mecânicas (*bánausai*) e manuais (*kheironaktika*), mas convém ocupar-se com a primeira espécie de artes [...] Pertencem à primeira espécie de artes: a medicina, a retórica, a música, a geometria, a aritmética, a dialética (*loghistiké*), a astronomia, a gramática, a jurisprudência (*nomiké*). E, se quisermos podemos acrescentar a estas a escultura (*plastiké*) e a pintura (*graphké*); de fato, embora nestas artes se opere com as mãos, todavia o seu exercício não desgasta as forças juvenis. É, portanto, conveniente que

¹¹ **Marco Fábio Quintiliano** – “Orador e escritor romano [...] nasceu em Calagurris Nassica (atual Calahorra), na Espanha, d.C. 35 e morreu, crê-se, em Roma d.C. 100 [...] Fundou uma escola particular, onde lecionava retórica, mais tarde (d.C. 71) transformada por Vespasiano em escola pública [...] Conquistou fama e fortuna como advogado e como professor, sendo-lhe entregue por Domiciano a educação de seus dois sobrinhos-netos, herdeiros presuntivos do trono” (ENCICLOPÉDIA MIRADOR, 1987, p. 9528).

¹² **Cláudio Galeno** – “Nascido por volta de 130 d.C. em uma família rica de Nicon de Pérgamo (hoje Bergama, na Turquia), cidade próspera e culta do império romano, Galeno teve uma educação longa abrangente. Estudou filosofia, matemática, literatura, medicina e anatomia. Ele começou a exercer a medicina aos 28 anos em Pérgamo” (VASCONCELLOS, 2005, p. 27).

o jovem cuja alma não é totalmente de bruto (*boskematádes*), escolha e pratique uma destas artes [...]” (GALENO apud MANACORDA, 1988, p. 105).

Como se pode notar, para Galeno a música era uma das artes a serem valorizadas para as elites. Porém, esta idéia só pode corretamente ser interpretada com a observação das diversas acepções do termo música, o que se dará mais a seguir.

O legado da antiguidade greco-romana que foi transmitido para a música medieval pode ser sumariado em sete pontos principais, segundo GROUT & PALISCA (1997):

- 1) Música como sendo uma linha melódica pura;
- 2) Intima ligação entre o ritmo e a métrica da palavra e da melodia;
- 3) Ausência de notação fixa e interpretação mais livre baseadas apenas em fórmulas gerais;
- 4) Visão da música como um sistema natural e bem ordenado, hábil para interferir nas atitudes e no pensamento das pessoas;
- 5) Fundamentos da acústica;
- 6) Um sistema próprio de ordenar escalas; e
- 7) Um glossário musical.

Fora estes últimos três pontos, que foram herança grega, os demais são contribuições de todas as culturas antigas.

3.1.3 Idade média

Com a afirmação do Cristianismo, a Igreja passou a dominar as idéias do mundo ocidental da época. E também para a música e a educação isto teve profunda influência. Para a música foi destinado um papel de ferramenta de louvor a Deus. Toda a herança musical judaica indicada na Bíblia era utilizada como fonte de inspiração aos fiéis. As

atividades musicais de Davi e dos anjos eram retratadas em livros, murais, portais e afrescos. Enfim, como um dos principais propósitos do homem era o louvor a Deus, a música tinha um papel fundamental na Igreja e na sociedade.

Na Alta Idade Média a educação se caracterizou pelo declínio da escola clássica e ascensão da escola cristã sendo esta a episcopal, nas cidades, e a escola cenobítica, nos campos. As escolas episcopais eram referentes ao clero secular que consistia nos bispados e paróquias. Estes conservaram por mais tempo a cultura clássica. Já as escolas cenobíticas referiam-se ao clero regular, os mosteiros. Estes tenderam a rejeitar a cultura.

Todavia, há um declínio geral do nível de conhecimento devido a todas as transformações efervescentes na época. Apesar disto o pensamento cristão tornou concebível um modelo de educação aberto a todos, ricos e pobres. “A ordem ‘*euntes docete omnes gentes*’ caracteriza uma nova atitude mental: todos devem ser cultos; se não cultos, pelo menos aculturados” (MANACORDA, 1988, p. 115). Para esta visão foi fundamental a influência judaica, pois era inspirada no sistema de ensino das sinagogas, que era baseado na memorização de textos.

Um dos principais expoentes do pensamento medieval musical foi Anicius Boécio que nasceu em Roma no ano de 475. Pertencia à nobreza romana tornando-se Cônsul. Após ser conselheiro de Teodorico, rei dos ostrogodos, foi decapitado por este devido a uma suspeita de traição. Entre as principais obras do filósofo e matemático está *De Musica*, que foi suporte para teóricos e músicos da Idade Média no que se refere aos estudos da música grega. Boécio, ao lado de Agostinho¹³, Abelardo¹⁴ e Tomás de Aquino¹⁵, é fonte de idéias que chegaram até nossos dias.

¹³ **Aurelius Agostinus** – “Um dos maiores pensadores da Igreja na época patrística [...] nasceu a 13 de novembro de 254, em Tagasta, na África romana [...] e morreu a 28 de agosto de 430, em Hipona [...] Fez estudos secundários e começou os estudos superiores em Madauro. Estudou retórica em Cartago [...] A leitura do Hostensius, de Cícero, despertou-o para a filosofia [...] Depois de ter ensinado retórica em Cartago e Roma foi professor em Milão [...] O neoplatonismo, por essa mesma época, tornou-se para ele verdadeira revelação de um mundo espiritual, no qual Deus era fonte de todo o bem e a realidade total. Renunciou, então, a todos os prazeres

As disciplinas na idade média eram Aritmética, Geometria, Astronomia e Música que formavam o núcleo das disciplinas científicas, o *quadrivium*. Além destas haviam a Gramática, a Retórica e a Lógica que formavam o *trivium*. É importante ressaltar que esta disciplina de música está mais ligada ao que hoje se chama de musicologia do que com conhecimentos práticos musicais. Esta Música científica, depois da Aritmética, era considerada a disciplinas mais importante do *quadrivium*. Enquanto a Aritmética aborda os números em si, a Música se preocupa com as relações entre as coisas. É a mesma visão da antiguidade grega na qual a harmonia é uma unidade que relaciona o homem, o ambiente e os astros. Segundo Boécio e outros pensadores medievais, por música (científica) poderia se compreender três acepções:

a) Música mundana. Era a chamada música ou harmonia das esferas (astros).

Segundo esta teoria cada astro (Lua, Mercúrio, Vênus, Sol, Marte, Júpiter, Saturno e o Firmamento) emitia um som. Que, por sua vez, era inaudível para o ser humano porque este já estaria acostumado a ouvir, ou porque era demasiadamente suave para ser percebido. A figura 3.3, extraída da “*Pratica Musicae*”, de Franchinus Gaffurus (1451-1522), apresenta a visão Grega que também é utilizada por teóricos medievais. O autor italiano “atribuiu à Terra e aos astros notas e intervalos, as oito notas da música religiosa, assim como as nove musas [...] A Terra, composta dos quatro elementos – fogo, água, ar e terra [...] – é acompanhada da musa

[...] tendo sido batizado por santo Ambrósio, em 387, juntamente com Adeodato” (ENCICLOPÉDIA MIRADOR, 1987, p. 222).

¹⁴ **Pierre Abélard** – “Filósofo e teólogo escolástico [...] nasceu em Lê Pallet, perto de Nantes, França, d.C. 1079, e morreu no priorado de Saint-Marceu, perto de Châlons-sur-Saône, a 21 de abril de 1142 [...] estudou, entre d.C. 1094 e 1106, lógica em Loches e Paris, entrando logo em conflito com o tradicionalismo de seus mestres. Foi professor em Melun, Corbeil e Paris, ensinando dialética, o que lhe valeu intermináveis perseguições [...]” após problemas pessoais de cunho amoroso que resultaram em sua castração, “retirou-se, então, para a abadia de Saint-Denis [...] Sem abandonar a filosofia, Abelardo passa a dedicar-se aos estudos teológicos [...] Obrigado a abandonar a abadia [...] fundou, com seus próprios discípulos, o mosteiro do Paraclete” (ENCICLOPÉDIA MIRADOR, 1987, p. 5)

¹⁵ **Thomas Aquinas** – O filósofo e teólogo medieval “nasceu em 1225 no castelo de Roccasecca, perto de Nápoles, e morreu em Fossanova a 7 de março de 1274 [...] Em Nápoles [...] estudou as artes liberais, ingressando, em seguida, na ordem dos dominicanos, em 1244.” Estudou e lecionou teologia em Paris, ensinou em Anagni e Organizou o ensino superior de Nápoles. “Chamado o Doctor Angelicus ou Princeps Scholasticorum, foi canonizado em 1323” (ENCICLOPÉDIA MIRADOR, 1987, p. 10939).

Tália. Situada no centro do Cosmos, a Terra não emite nenhum som. À direita, de baixo para cima, são colocadas as esferas dos astros, da Lua ao Firmamento. O intervalo sonoro entre os dois planetas é igual a um tom ou um semitom” (BERKTOLD, 2005, p. 11).

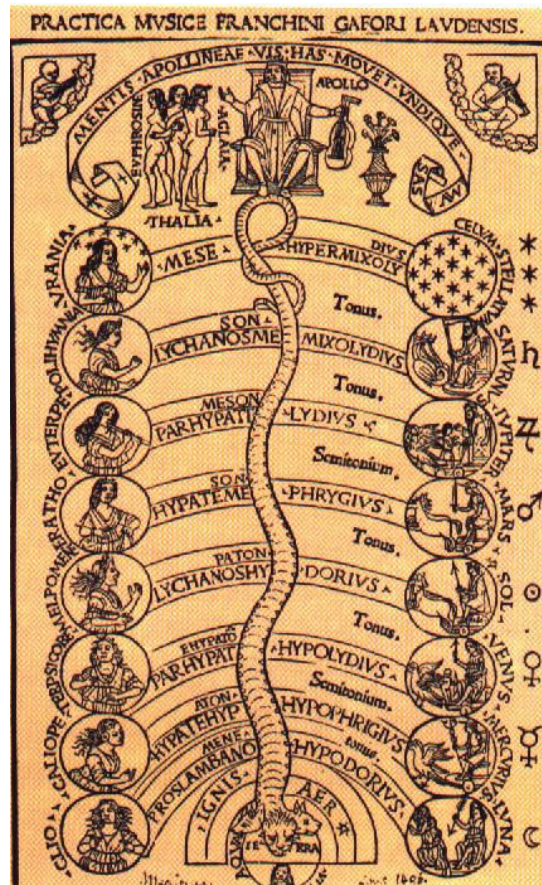


Figura 3.3 – Música das esferas (MANN, 1987, p. 24)

b) Música humana. Esta música não se refere à música prática, composta e executada pelos homens. Tem mais a ver com a união entre corpo e espírito, com a harmonia da natureza. O Capítulo V do Livro XII, da Cidade de Deus de Santo Agostinho, ilustra bem esta idéia.

“Todas as naturezas, pelo facto de existirem, têm a sua medida, a sua forma e uma certa harmonia consigo mesmas, e, portanto, são boas. Enquanto se mantiverem onde, segundo a ordem na natureza, se devem manter – conservam o ser tal como o receberam. As que não o receberam para sempre, transformam-se em melhores ou piores, conforme as necessidades e os movimentos das coisas às quais a lei do Criador as submete e, como apraz à divina providência, tendem para o fim que o plano de governação do universo lhes assinala”. (AGOSTINHO, 2000, p. 1089).

c) Música *instrumentalis*. Que não tem a ver com os instrumentos musicais e sim com as relações numéricas entre os sons, estudada via instrumentos preparados para tais finalidades. Nas palavras de Boécio, segundo uma tradução para o espanhol de Fubini, “*la tercera música es la que se dice que consiste en algunos instrumentos. Esta música se produce, bien mediante una tensión en el caso de las cuerdas, bien mediante el aire en el caso de las tibias o de aquellos instrumentos que se accionan por obra del agua, bien mediante una percusión o golpeando en ciertos bronces cóncavos que producen diferentes tipos de sonidos*” (FUBINI, 1994, p. 94).

“Para os *musici*, como eram chamados na Idade Média os músicos matemáticos, esses cantores não eram mais que simples práticos, cuja “profissão” era a composição musical e sua teoria. Para eles, esse talento artesanal não poderia jamais aspirar ao alto valor do conhecimento científico das ‘sete artes liberais’” (BERKTOLD, 2005, p. 11).

Por outro lado, a prática musical ainda tinha lugar na escola medieval, como ilustra este extrato de uma instrução escolar:

“Os meninos [...] devem ser instruídos com muito cuidado e, quando chegam hóspedes doutos, um deles deve ser examinado deste modo: o Prior¹⁶ deve ensinar-lhe aquilo de que deve falar como hóspede, ou de gramática ou de canto ou de cálculo ou de alguma outra disciplina. E o Prior, quase sem olhar, deve observar se ele fala com o hóspede com honestidade e humildade, se olha para o hóspede com circunspeção ou fica olhando para cá e para lá e não para o hóspede. Após a saída do hóspede, o Prior deve admoestá-lo se fez perguntas ou deu respostas negligentes ou irreverentes, se muito tímido ou muito brincalhão, de modo que possa, no futuro, dar melhores respostas a quem o interrogar” (MANACORDA, 1988, p. 130-131).

Segundo Grout & Palisca (1997), nos mosteiros a educação musical misturava-se a outros tipos de instrução e era prioritariamente prática, conforme dão a entender os tratados medievais. Embora estes tratados não menosprezem os teóricos da ciência musical como Boécio, abordam assuntos mais aplicáveis, do dia-a-dia musical. Muitos dos manuais são escritos de forma poética, outros como diálogos, utilizavam-se recursos visuais como figuras e tabelas. Faziam parte do currículo escolar o canto de intervalos musicais¹⁷, a

¹⁶ “Prior (ô), s. m. [...] Superior de um convento em algumas ordens monásticas” (AULETE, 1958, p. 4078).

¹⁷ Intervalo musical se refere à distância, em termos de altura, entre duas notas. Por exemplo: da nota Dó à nota Ré há um intervalo de segunda.

memorização de cânticos, mais adiante, a leitura de notas por meio da pauta musical e tudo isto com a utilização do sistema de modos¹⁸. Segundo Freire (1992), citando Raynor, por volta do século X foi imposta a necessidade de um aprendizado prático musical com uma notação que guiasse e uniformizasse o canto nas igrejas, por isso foram criadas escolas de canto de meninos para suprirem as necessidades de canto nas igrejas. A figura 3.4 ilustra a utilização de uma partitura escrita em um grande livro manuscrito que era utilizado pelo corpo de cantores de um coro, coisa que era habitual na época.



Figura 3.4 – Miniatura em um manuscrito francês de 1530 (GROUT & PALISCA, 1996, p. 166)

¹⁸ Modos – “Escala que dominaram a composição musical do Ocidente por aproximadamente 1100 anos (século IV d.C até o final do século XVI). O conceito de modo foi introduzido na Grécia antiga a partir dos estudos de Pitágoras (século IV a.C.) e, posteriormente, foi desenvolvido pelo músico grego Aristoxeno, em seu *Elementos harmônicos*, no qual agrupou-os em três categorias modais, apresentando os tons em cinco graves, cinco médios e cinco agudos; o primeiro grupo distinguindo-se pelo prefixo HIPO, mais grave, e o último pelo prefixo HIPER, mais agudo” (DOURADO, 2004, p. 209).

No século XI, Guido de Arezzo¹⁹ foi o grande responsável pelo ensino da leitura musical à primeira vista²⁰. Ele associou as notas musicais a seis sílabas que correspondiam às sílabas iniciais de cada frase do hino “*Ut queant laxis*” cujo texto datava de séculos anteriores e cuja música ele mesmo pode ter composto. Este hino era utilizado como recurso mnemônico, pois cada frase iniciava-se com uma nota mais aguda na escala. Desta forma se deu a origem das notas musicais como se conhecem hoje: *ut*²¹, *re*, *mi*, *fa*, *sol* e *la*²². A figura 3.5 mostra uma partitura em notação moderna deste hino utilizado por Guido. Na figura, os números de 1 a 6 indicam o início de cada frase.

Ut queant laxis

*Para que os vossos servos possam cantar livremente as maravilhas dos vossos feitos,
tirai a mácula do pecado dos seus lábios impuros, Ó São João.*

Figura 3.5 – Hino: *Ut queant laxis*. Adaptado de GROUT & PALISCA (1997, p. 80)

Em termos de ensino de música também é notável o método solmização²³ e da mão *guidoniana* que serviu como ponto de partida para muitas técnicas utilizadas na educação musical até nos dias de hoje. A mão *guidoniana* (figura 3.6) era “um dispositivo mnemônico

¹⁹ **Guido de Arezzo** – “Monge beneditino da Abadia de Pomposa, no ducado de Ferrara, nasceu em Arezzo (Toscana) em 995. Contra esta afirmação, há a de Dom Germain Morin, de que Guido de Arezzo nasceu nas proximidades de Paris e foi educado no Convento de St. Maur-des-Fossés, próximo a Paris, supondo que mais tarde se mudou para Pomposa, depois a Ferrara e finalmente a Arezzo. É uma figura de grande relevo entre os que se têm ocupado com a teoria e a prática musicais [...] A ele é atribuída a invenção da escala musical, nome das notas, o sistema de solmização por hexacordes, o da *mutança*, o método da mão harmônica ou *Guidoniana*, o contraponto e o aumento de duas linhas às duas horizontais e paralelas que usavam para notação desde finais do século X.” (TORRELLAS, 1966, p. 578). Tradução do autor desta tese.

²⁰ Executar uma peça musical sem tê-la ouvido antes, utilizando-se apenas a notação indicada em uma partitura.

²¹ “Ut” ainda é utilizado em alguns idiomas como o francês, esta sílaba foi substituída mais tarde pela sílaba “do” em idiomas como o italiano, o português e o espanhol.

²² A nota si não foi criada por Guido, pois no seu sistema utilizavam-se apenas seis notas. As várias alturas, inclusive a que hoje se conhece como nota “si” eram obtidas por meio do dispositivo chamado *mutança* criado por ele.

para ajudar a localizar as notas da escala diatônica, em particular os meios-tons mi-fá, que ocupam os quatro vértices do polígono contendo os quatro dedos. Embora atribuído a Guido, a mão foi, provavelmente, uma aplicação mais tardia das suas sílabas de solmização.” (GROUT & PALISCA, 1997, p. 82.)

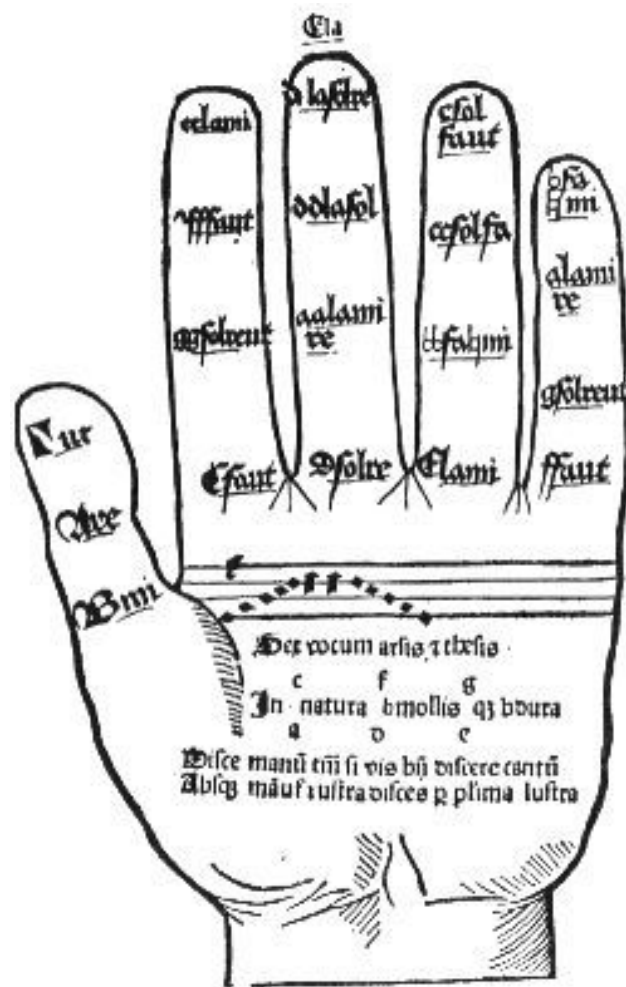


Figura 3.6 – Mão guidoniana (GROUT & PALISCA, 1996, p. 59.)

Enquanto na antiguidade a música tinha seu papel na formação do caráter e na educação geral do cidadão, na Idade Média esta finalidade eclipsou-se pela função de louvor a Deus. O canto era um dos principais elementos do culto cristão, contribuindo inclusive para a disseminação desta fé. Segundo Fonterrada (2005) este foi o motivo para a criação das *scholae cantori*, que tiveram grande expansão desde o final do século VI por intermédio do

²³ A solmização é uma técnica de aprendizado musical onde os alunos cantam sílabas correspondentes às alturas das notas.

papa Gregório. Crianças com boa voz, principalmente de classes mais pobres, eram convocadas para fazerem parte de coros. Estes meninos eram instruídos no canto, contraponto²⁴ e improvisação, de forma que não havia uma ênfase no seu crescimento humano como um todo e com sua educação em geral. Segundo a autora, este tratamento dado à criança se relaciona com a visão de mundo medieval que a vê como um “animalzinho, fonte de diversão e entretenimento para os pais e os habitantes locais” (FONTERRADA, 2005, p. 28). Com o crescimento, a criança passava a ser vista como servo e só depois, com a independência, como adulto.

Embora a produção musical medieval que chegou até nós seja quase que exclusivamente litúrgica, há relatos sobre a educação musical dos trovadores, músicos populares e cavaleiros. Entre outras coisas, havia na educação cavaleiresca a criação de versos, o canto e a execução de instrumentos musicais. A aprendizagem se dava de maneira semelhante à educação na Igreja, por meio de mestres e aprendizes. Segundo Manacorda (1988), após os cuidados da mãe e de nutriz, os meninos, grupados, eram enviados a um adulto que os treinava em jogos de valentia, do manejo de armas e montaria de cavalos. Quando completava quinze anos, cada menino nobre se tornava um escudeiro de um cavaleiro que se tornava seu mestre. Isto durava até os vinte anos quando ele se tornava um cavaleiro em uma cerimônia solene.

Importa refletir aqui sobre a dinâmica histórica e social que se dá entre a música e a educação musical. Como se pôde notar, até o momento em que não havia necessidade de uma notação musical precisa, não foi desenvolvido nenhum mecanismo para que isto se processasse bem, como nenhuma metodologia de ensino foi criada. Mas, a partir da necessidade de notação mais precisa da nova música que surgia criaram-se dispositivos de escrita e de educação musical. Muitos dos quais perduram até os dias de hoje.

²⁴ O contraponto é a técnica e a arte de se combinar duas melodias diferentes em simultâneo.

3.1.4 Renascença

Na Renascença a criança passa a ser vista pela família e pela sociedade como um ser que necessita de cuidados específicos, e desta forma, ao lado das *scholae cantori*, são criadas as *scholae* com uma diversidade maior de disciplinas, geralmente ligadas a ofícios. Nesta época também começam a ser valorizados os bons costumes e regras de comportamento que visavam contrastar com a rudeza da educação do Medievo. As crianças não eram mais deixadas por conta de aprendizes e em contato direto com adultos. Nesta época há o aparecimento dos *Ospedali* (hospitais) destinados à educação musical de crianças e jovens, como o “conservatório” de Veneza, que consistiam de orfanatos nos quais os internos aprendiam música e se tornavam hábeis nesta arte. Embora do ponto de vista histórico o Renascimento seja um período de grande complexidade, a diferença mais importante em termos de educação foram aquelas decorridas com a Reforma Protestante e a Contra-Reforma que resultaram em uma reavaliação da escola e da sociedade e produziram processos de inclusão e difusão de conhecimentos mais eficazes.

No que se refere à música, segundo Massin & Massin (1997), é vital para uma melhor compreensão musical das épocas passadas estabelecer-se uma estratificação da música pelos vários ambientes e locais à qual ela se destina. Os autores descrevem as músicas do campo, da cidade, de igrejas, do palácio e a prática musical amadora.

Sobre as músicas do campo os autores indicam que, a despeito da escassez de fontes históricas, é possível a reconstituição de cenários como este descrito nos versos musicados pelo compositor renascentista Nicolas de Marle²⁵.

²⁵ Composição musicada por volta de 1540.

*Estava um dia uma pastora nos campos,
Sob uma moita, de roupa de baixo,
E o pastor que de perto a espiava,
E docemente pela manga a puxava,
Dizendo-lhe: “Margaridinha, olha aqui a minha palheta
Vamos tocar juntos esta cornamusa²⁶,
Pois este é um brinquedo que em geral te diverte.”
Ela sorri, dizendo o seguinte:
Eu tenho um lindo tamborim, que uso sempre
Pode bater nele, a pele é bem resistente.”²⁷*

(MASSIN & MASSIN, 1997, p. 236)

Por este depoimento não é possível precisar o tipo de música que se tocava, mas pelos instrumentos pode-se notar uma certa correspondência às possibilidades técnicas disponíveis na música folclórica europeia de séculos posteriores. Os autores acrescentam outros instrumentos que eram utilizados nesta época no campo como as flautas, flajolés, bombardas e vielas de roda.

Nas cidades os mendigos utilizavam-se também da viola de roda. Havia contratação de músicos para tocar em festividades da burguesia. As próprias cidades às vezes mantinham um corpo de músicos para tocarem em ocasiões especiais. Monarcas os contratavam para entradas triunfais e outros atos simbólicos. Na igreja, ou melhor, nas catedrais havia uma efervescência de atividade musical vocal e também instrumental. Muitas capelas contratavam seus cantores profissionais, como a Capela Sistina com 24 cantores. Os palácios também mantinham sua vida musical para festividades, solenidades e banquetes. Segundo depoimentos da época podiam ser utilizadas vozes, flautas, órgãos, alaúdes, tímpanos, oboé e trombeta, entre outros. A figura 3.7 fornece um depoimento visual de uma escadaria de igreja, na qual vários músicos, portando uma multiplicidade de instrumentos,

²⁶ Cornamusa – “Os termos *musette* ou *cornemuse* designam em francês instrumentos do tipo gaita-de-foles. Mas o tubo onde se executa a melodia na *musette* (o tubo que entre nós se chama *palheta*) pode ser desencaixado do instrumento e tocado automaticamente” (HENRIQUE, 1987, p. 277).

²⁷ *Une bergère un jour aux champs était, / Sous un buisson prenant chemise blanche, / Et le berger qui de pré la guettaît, / Qui doucement la tira par la manche, / En lui disant : ‘Margot, voici mon anche, / Jounons nous deux cette cornemuse, / Car c’est un jeu où souvent tu t’amuses’. / Elle sourit, disant en telle sorte : / ‘J’ai tambourin joli dont toujours j’use / Frappe dessus la peau est assez forte’* (Texto de canção renascentista In: MASSIN & MASSIN, 1997, p. 236).

tocam em alguma ocasião especial. Vê-se cromorno, gaita, tamborim, alaúde, triângulo e órgão.



Figura 3.7 – Músicos na escadaria de uma igreja (MANN, 1987, p. 45)

Estas atividades musicais eram realizadas mais por profissionais, porém, com o tempo, a nobreza começou a se importar em utilizar a prática musical como parte de seu modo de vida, como ilustra a figura 3.8, na qual um quarteto vocal amador ensaia utilizando livros de partituras. Muitas vezes famílias inteiras destinavam parte do seu lazer para praticarem música. A invenção da imprensa musical em Veneza por Petrucci²⁸ deu um novo impulso a esta prática musical amadora entre a nobreza.

²⁸ **Ottaviano dei Petrucci** – “(Fossombrone, 18 jun 1466; Veneza, 7 mai 1539) Impressor de música italiano. Foi o primeiro a imprimir música polifônica com tipos móveis. Foi para Veneza, d.C. 1490 e, em 1505, editou *Harmonice musices odhecaton A* (“Cem canções em música harmônica”), um *in quarto oblongo* de 103 fólios, com 96 peças, predominantemente *chansons* francesas para três e quatro vozes, de Agrícola, Bosnois, Compère, Isaac e Josquin; a série foi completada com *Canti B* (1501-2) e *Canti C* (1503-1504) [...] As edições de Petrucci constituem o mais significativo corpo de peças musicais editadas por qualquer impressor de sua época; o sucesso de seu método deu início à disseminação da música polifônica” (SADIE, 1994, p. 717).



Figura 3.8 – Aristocratas formando quarteto vocal na Renascença (GROUT & PALISCA, 1996, p. 206)

Finalizando, com respeito à educação musical, uma das contribuições mais relevantes desta época para a visão atual é a compreensão de que as crianças necessitam de um tratamento diferenciado dos adultos, o que atualmente parece óbvio em textos sobre educação, mas que em situações práticas, em locais isolados da sociedade ou nos quais o trabalho infantil é real, pode soar como novidade. Em outras palavras, ainda hoje há lugares no mundo, mesmo no dito “civilizado”, nos quais práticas medievais desaconselháveis ainda são utilizadas no trato com o infantil.

3.1.5 Barroco e Classicismo

Em termos musicais ocorreram profundas mudanças na música nestes períodos e é muito fértil a pesquisa histórica acerca deste tema. Os assuntos são tão amplos e discutidos por inúmeros autores que fugiria dos objetivos e abrangência deste trabalho um comentário sobre eles. Portanto apenas o que se tornar imprescindível será comentado no aspecto musical para que se possa atentar para a especificidade da educação musical desenvolvida na época.

A tradição dos *Ospedali*, nos quais eram educadas musicalmente crianças órfãs, permanece, todavia agora com um caráter mais profissionalizante. Neste espírito, no século XVIII, em Veneza, foi fundada a Pietà, que gerou uma efervescência musical na cidade. A figura 3.9 mostra um concerto com a participação de vários *Ospedali*, inclusive o da Pietà, em uma pintura de Gabriele Bella.

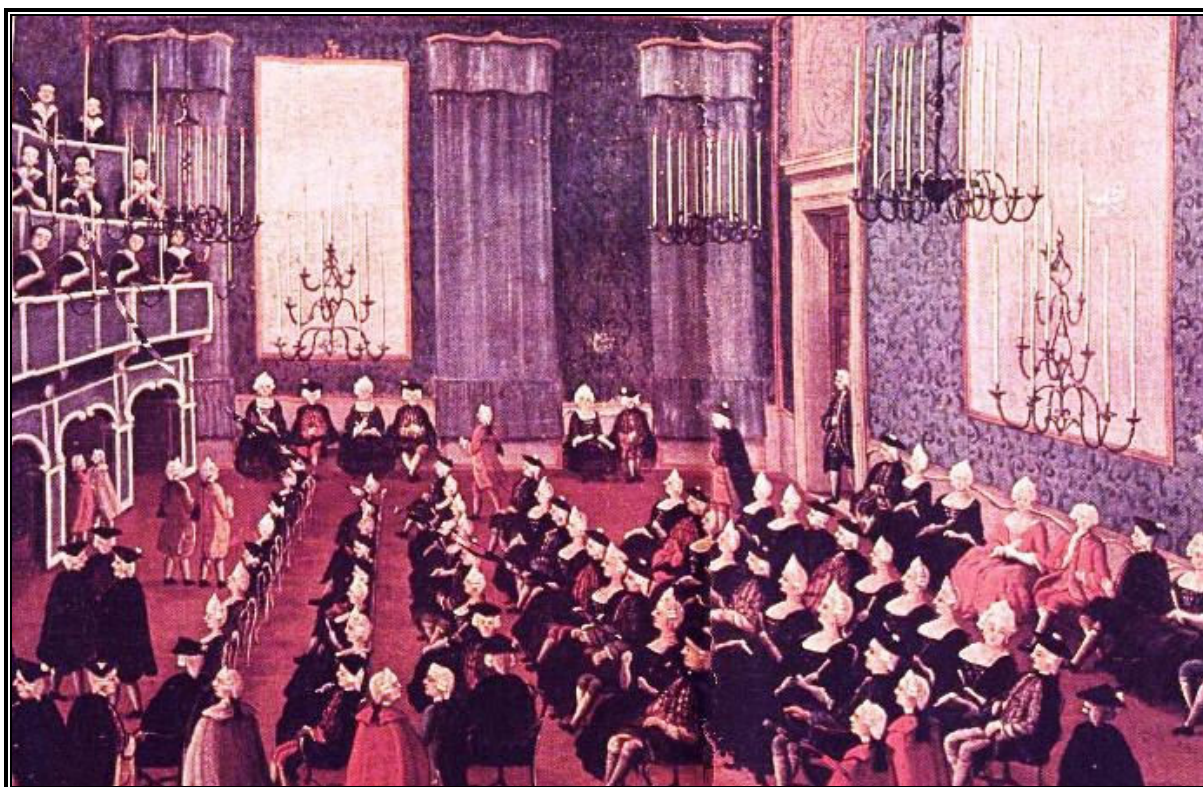


Figura 3.9 – Concerto dos *Ospedali* (ENCICLOPÉDIA SALVAT, 1983, p. 98-99)

Um depoimento da época encontra-se no relato entusiasmado do viajante Charles de Brosses:

“Música inexcelável é aqui a dos asilos. Existem quatro, todos eles constituídos por moças bastardas ou órfãs ou cujos pais não têm possibilidade de as criar. Elas são, portanto, educadas à custa do erário público e treinadas exclusivamente para serem músicas exímias. E, em virtude disso, cantam como anjos e tocam violino, flauta, órgão, violoncelo, fagote. Em suma, não há instrumento, por maior que seja, que as assuste. Vivem enclausuradas como freiras. São elas as únicas executantes; em cada concerto tocam cerca de quarenta raparigas [...] O asilo a que vou mais vezes é o da Pietà, pois é aí que os concertos são mais agradáveis. Este asilo é também o primeiro na perfeição das sinfonias. E que impecável execução!” (GROUT & PALISCA, 1997, p. 426).

Outro fenômeno que ocorre nesta época é a ampliação da profissão do músico. Com a ascensão da burguesia, muita música podia ser executada em teatros e concertos pagos. Além disso, a Revolução francesa também contribuiu para a difusão desta nova prática musical para o povo. Assim, novos métodos de ensino de música tiveram grande importância, como os tratados sobre o baixo cifrado de Matheson, o método de contraponto em forma de diálogo entre mestre e aluno de Fux, o tratado de harmonia de Rameau²⁹ entre outros.

Pode-se neste momento falar um pouco da visão de educação musical entendida por Johann Sebastian Bach (1685-1750), que era um músico profissional que viveu o final do período barroco e que também atuou como professor de música. O que se pretende é transcrever um relato de sua segunda esposa, Anna Magdalena Bach, em um trecho que revela aspectos do trabalho do músico como educador musical. A seguir o relato:

“Voltando as páginas com os dedos impacientes, enquanto Sebastian se mantinha de pé atrás de mim e me olhava sorrindo, vi que ele escrevera nesse pequeno compêndio alguns trechos fáceis para cravo. Começara a me dar lições havia pouco tempo, e eu não estava ainda muito adiantada, apesar de ter me dedicado ao instrumento desde antes do nosso casamento. Esses trechos melodiosos tinham sido compostos para me distrair, me encorajar e me levar, de maneira agradável, a um grau de técnica superior. [...] Todas as composições tinham um encanto bem próprio para estimular uma principiante no estudo. Sebastian estava sempre pronto a descer de suas alturas para conduzir pela mão uma criança ou um principiante, e nada num aluno o impacientava, a não ser a indiferença e a negligência.

Bem desejaria poder explicar a sua maneira de ensinar. Creio que nunca houve um professor como ele, tão animador, tão paciente (salvo com os preguiçosos) e tão infatigável. Seus olhos e ouvidos percebiam os menores erros, e jamais tolerava falta de cuidado. Vi moços, seus alunos, tremer de apreensão quando iam se encontrar com ele, e voltar com lágrimas nos olhos, de tal modo tinham se comovido com sua bondade. Vi-os também empalidecer quando meu marido se zangava, o que raramente acontecia. Por vezes, contudo, seu temperamento apaixonado explodia. Não tinha indulgência com uma certa forma de vaidade. Vi-o uma vez arrancar a peruca e atirá-la na cabeça de um aluno a quem pomposamente chamava ‘um cavaleiro do teclado’, expressão com que designava aqueles que tentavam obter efeitos brilhantes sem ter uma base sólida.

Quando me dava lições, porém, era de uma paciência angelical; jamais esquecerei essas horas maravilhosas em que, sentada a seus pés, eu aprendia música. Decerto

²⁹ **Jean-Phillipe Rameau** (1683-1764) – Iniciou sua carreira como escritor sobre os fundamentos da música onde indicava o acorde e não a nota como elemento primordial, utilizando para isso o conceito de série harmônica. O teórico ainda definiu as funções harmônicas principais. Suas contribuições influenciaram os teóricos da área por mais de dois séculos. Após os quarenta anos de idade iniciou também carreira como compositor.

ele não me submetia ao severo exercício que impunha a seus alunos. Eu não iria fazer uma carreira musical [...]” (BACH, 1988, p. 51-52).

Mais adiante, é relatada uma tentativa da esposa do mestre tocar órgão na igreja. Acontece que, diferentemente do cravo, o órgão possuía três teclados e mais uma pedaleira (que é um teclado para ser tocado com os pés) e a autora demorou para poder conseguir tocar o instrumento. Continua o relato:

“Era de uma paciência infinita, e depois de vários exercícios trabalhosos consegui enfim tocar as notas do pedal sem tatear com o pé por minutos inteiros. Desde o começo ele me proibira de olhar os pés. Dizia: ‘Seria engraçado se você não fosse capaz de tocar uma nota sem antes verificar se é a certa! Só os maus organistas olham os pedais, e não consinto que você faça como eles. É possível que você não vá muito longe na arte de tocar órgão, mas pelo menos há de ir como se deve’” (p. 53).

Deste relato se deseja salientar os seguintes pontos na educação musical de J.

S. Bach:

- 1) Música pedagógica, mais simples.
- 2) Música para distrair, encorajar e levar, de maneira agradável, a um grau de técnica superior.
- 3) Graduação no ensino: do fácil para o difícil.
- 4) Adequação ao aluno (“estava sempre pronto a descer de suas alturas...”).
- 5) Educação musical de crianças e de adultos desde iniciantes a avançados.
- 6) Paciência (exceto com a negligência e indiferença do aluno).
- 7) Contato pessoal (conduzir pelas mãos o aluno).
- 8) Educador animador.
- 9) Educador infatigável.
- 10) Diferenciação entre bons e maus educadores.
- 11) Alta exigência de precisão técnico-musical.

- 12) Domínio técnico obtido por exercícios trabalhosos.
- 13) Educador com reflexão sobre atitudes envolvendo o caráter do aluno (“um cavaleiro do teclado”).
- 14) Ensino de música para profissionais: uma maior exigência técnica e de dedicação.
- 15) Ensino de música para amadores: mais compreensão e menor exigência técnica.
- 16) Orgulho profissional: a boa técnica do instrumento é um elemento importante e deve ser valorizada, inclusive talvez em detrimento de uma maior possibilidade de prazer musical (“é possível que você não vá muito longe na arte de tocar órgão, mas pelo menos há de ir como se deve”).
- 17) Educação musical não profissional para ambos o sexos.

Com isto pode-se notar que, ao menos, Bach já utilizava algumas idéias que ainda são válidas hoje para a educação musical em geral (como os pontos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 15 e 17) e outras que só podem ser aplicadas no ensino profissionalizante da música (como os pontos 11, 12, 14 e 16). Algumas destas idéias podem encontrar ressonância inclusive nos ideais iluministas, como se verá na seqüência.

Segundo Leuchter (1946) o século XVIII se inicia impregnado pelo Iluminismo e a filosofia cartesiana traz uma pensamento analítico nos diversos domínios das ciências. O autor ainda insiste que esta ideologia não é uma ruptura com o individualismo renascentista e sim um aperfeiçoamento deste. Em relação à Idade Média o que se nota é uma sensação de liberdade de pensamento, o homem como indivíduo tentando explicar o mundo à sua volta. Neste contexto, Rousseau³⁰ inicia seu Contrato social dizendo “O homem nasce livre”. Na música a revolução tem início por volta de 1730 no que se refere à criação e à interpretação. No início do barroco os músicos geralmente eram empregados, agora começavam a ser

³⁰ **Jean-Jacques Rousseau** – Nasceu em 1712 em Genebra e morreu em 1778 na França. Iniciou sua carreira como preceptor, escrevente e compositor musical. Publicou sua primeira obra em 1750, *Discursos sobre as*

profissionais liberais. Wolfgang Amadeus Mozart é um exemplo de músico que deixa a estabilidade de um emprego para trabalhar para si próprio com sua música. A idéia é que o espírito livre de um compositor da época não se coadunava com as limitações de um emprego.

No campo da educação este racionalismo também influencia e são desenvolvidos conceitos como natureza e ideal da educação, psicopedagogia, ‘paidocentrismo’³¹, educação progressiva e educação negativa, educação feminina, pedagogia filantrópica, ginástica, educação para surdos-mudos e cegos, e idéias sobre educação musical. Entre os pensadores que mais contribuíram para a educação musical da época estão Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Froebel.

Segundo Larroyo (1970) as idéias pedagógicas de Rousseau encontram-se dispersas no *Projet pour l’Éducation de M. de Saint-Marie*, no prefácio a *Narcisse*, na Carta a *D’Alembert sobre espetáculos*, na *Nova Eloísa*, no *Contrato Social* e em *Emílio*. Neste último escrito o autor comenta: “Tudo sai perfeito das mãos do autor das coisas; nas mãos do homem tudo degenera [...] nada quer como a Natureza fez, nem sequer o homem; necessita de amestrar-se para ele como um cavalo de corrida; necessita de modelá-lo a seu modo, como a uma árvore de seu jardim” (Emílio, Livro I, apud LARROYO, 1970, p. 534). No que se refere especificamente à educação musical, Rousseau indica a necessidade da iniciação musical prática, sem leitura musical, utilizando-se canções simples e não carregadas de dramaticidade, para que seja garantida a flexibilidade, sonoridade e equilíbrio entre as vozes. Somente mais tarde é que se pode acrescentar a leitura musical.

Para Pestalozzi³² a educação na Europa estava incidindo no grande erro de elitizar a educação enquanto a maioria da população era desassistida. O pedagogo indicava

ciências e as artes; depois disso não deixou de escrever. Publicou ainda *Emílio*, que foi proibido na França.

³¹ A criança no centro.

³² **João Henrique Pestalozzi** – Conforme LARROYO (1970) Pestalozzi nasceu em Zurique no ano de 1746 onde iniciou seus estudos. Foi inspirado por *Emílio* e *Contrato Social* de Rousseau em seus ideais de liberdade. Iniciou suas atividades pedagógicas em Neuhof, depois teve que trabalhar com crianças órfãs onde surgiu-lhe a idéia da educação *elementar da instituição*. Depois, em Burgdorf criou e aplicou as principais idéias

que todos os homens deveriam ter uma formação humana geral e outra específica relativa à sua atividade profissional. Ele cria seu conceito de *educação elementar* no qual as disposições e forças das pessoas devem ser cultivadas por um processo natural e harmônico. No método de Pestalozzi existem três premissas: “a) Partir sempre de uma vivência intuitiva e compreensível pelo educando, dado seu nível cultural; b) Elevar-se à compreensão geral dela mediante uma natural associação com outros elementos (conceitos); e c) Reunir no todo orgânico de cada consciência humana os pontos de vista alcançados [...]” que é uma seriação de conhecimentos de forma que cada novo conhecimento é acrescentado como uma pequena adição. “ O processo de cultura deve ser constante” (LARROYO, 1970, p. 611). O pedagogo trabalha com várias vertentes do desenvolvimento humano, como a educação corporal, moral, religiosa e musical. Segundo Fonterrada (2005), no seu método de educação musical para crianças deve-se ensinar inicialmente com a prática, isto é, com o canto e com os sons, somente depois se ensinará os nomes das notas (que deverá ser com as alturas absolutas³³) e a notação musical. Assim a criança poderá observar criticamente os sons e poder utilizá-los de forma ativa. Deve haver uma gradação e uma prática individual de ritmo, melodia e depois expressão; não se pode exigir tudo de só uma vez.

3.1.6 Romantismo

As idéias que foram surgindo no século XVIII tomaram grande impulso no seguinte. Agora o público deixava de ser da nobreza, o burguês se tornava mais numeroso, principalmente nos grandes centros como Londres, Viena e Paris. Para o burguês assistir a

pedagógicas. Por fim, em Iverdon, o pedagogo adquiriu fama internacional com seu trabalho na escola secundária.

³³ As notas podem ser cantadas e nomeadas segundo a altura absoluta ou a altura relativa. Por exemplo: A melodia da canção folclórica infantil brasileira *Marcha soldado* pode ser cantada na altura absoluta com as seguintes notas: sol, sol, mi, dó, dó, mi, sol, sol, sol, mi, ré, mi, fá, fá, fá, ré, sol, sol, lá, sol, fá, mi, ré, dó. Na altura relativa poderiam ser falados estes mesmos nomes de notas, mas as notas ao serem tocadas poderiam ser: lá, lá, fá sustenido, ré, ré, fá sustenido, lá, lá, lá, fá sustenido, mi, fá sustenido, sol, sol, sol, mi, lá, lá, si, lá, sol, fá sustenido, mi, ré.

espetáculos musicais era um símbolo de status e educação, já que em épocas passadas esta era uma programação típica da nobreza. Na época, mecenas e patronos de músicos foram substituídos por empresários e grupos musicais que organizavam seus próprios concertos para o público. A figura 3.10 representa um espetáculo musical produzido pelo pioneiro da produção para grande público, Louis Jullien (1812-1860), no Covent Garden.

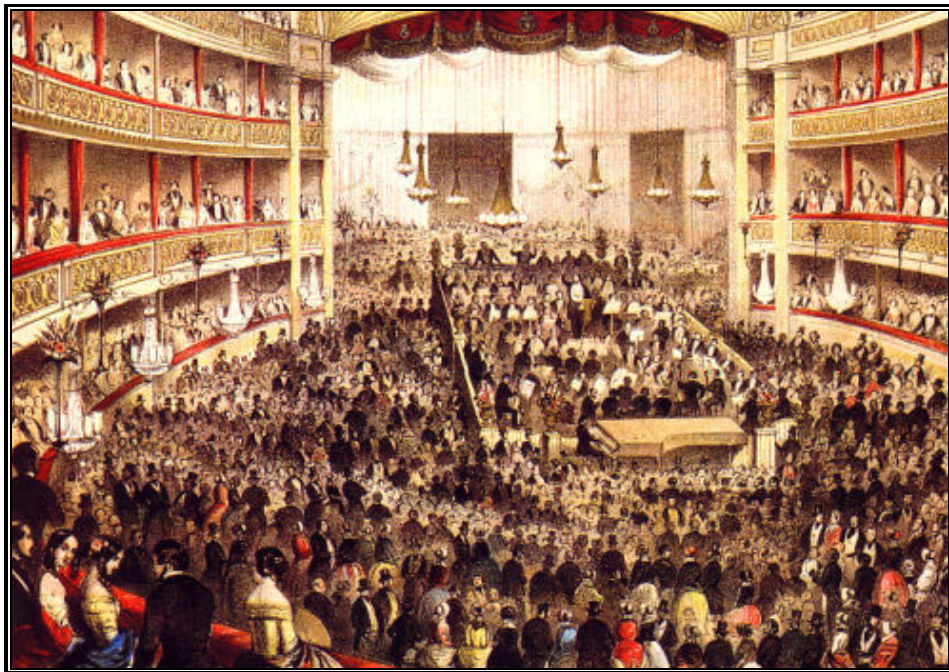


Figura 3.10 – Gravura de um espetáculo no século XIX no Covent Garden (ENCICLOPÉDIA SALVAT, 1987, p. 7)

A demanda por concertos era grande já que clubes, entidades filantrópicas, teatros, editoras musicais e jornais tinham interesse neste tipo de realização. Esta efervescência tornou necessário a criação de grandes teatros e salas de concerto, com capacidade para mais de um milhar de pessoas. Também haviam os concertos de *promenade*, nos quais o ingresso era a um preço muito baixo e se assistia ao concerto de pé, e os concertos realizados em lugares públicos, como este representado na figura 3.11, realizado em Londres. Os concertos em geral ainda eram utilizados para tornar notório algum músico profissional, comemorações, e para auxiliar obras filantrópicas.

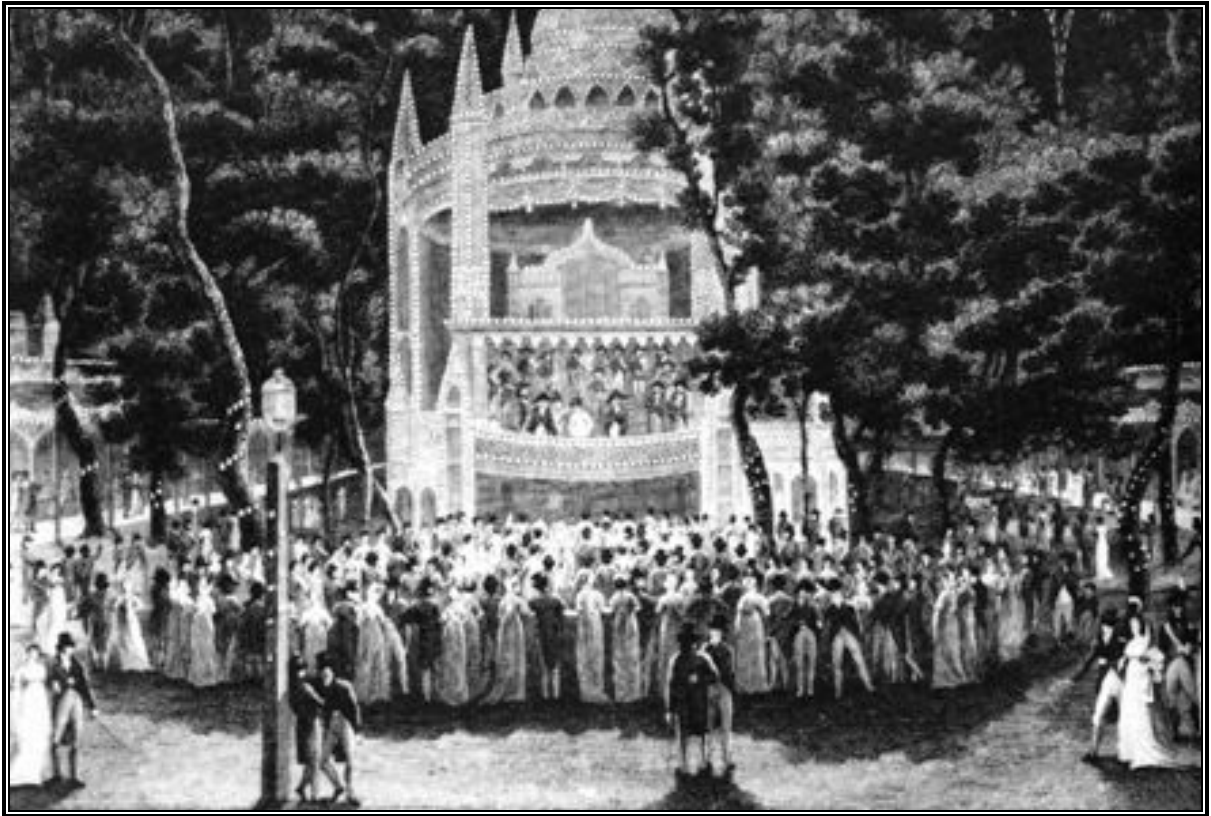


Figura 3.11 – Concerto público em Londres (HURD, 1981, p. 20)

Para dar conta de tanta atividade musical, o ensino musical profissional deixou de ser individual (ou seja, na relação mestre-discípulo) para ser coletivo (na relação aluno-escola), e foram fundados os primeiros conservatórios³⁴, conforme indica o quadro 3.1. Segundo Mann (1987), o conservatório de Paris (figura 3.12), criado no ano de 1795, realizou um trabalho muito importante para a atividade musical e a difusão da cultura musical. Um de seus diretores, Fra Diavolo, atuou fortemente na evolução dos aspectos dramáticos da educação musical e fomentou o costume dos ensaios públicos.

³⁴ Estes são conservatórios no sentido atual do termo; não são os orfanatos ou *Ospedali* que existiam anteriormente.



Figura 3.12 – Conservatório de Paris (MANN, 1987, p. 214)

Nestes conservatórios foi amalgamado muitos dos princípios que regem até hoje o ensino de música e a visão que a sociedade atual tem sobre o papel e a identidade do músico. Na educação musical profissionalizante dos conservatórios é buscada a formação individualista do músico virtuose. Segundo Fonterrada (2005), neste modelo tem-se uma dupla tendência: “a habilidade técnica levada ao máximo da capacidade humana e a performance artística baseada em critérios interpretativos de caráter marcadamente individual e subjetivo, espelhando duas facetas igualmente presentes no pensamento romântico: o individualismo exacerbado e o domínio técnico-instrumental, o qual por sua vez, contribui para [...] a exacerbação dos egos.” (p. 72). A autora pontua esta questão, pois a educação musical, como é entendida na atualidade, não vê com bons olhos este tipo de atitude. Nos capítulos à frente mais aspectos serão comentados sobre este tema. Por enquanto será retomado o tema sobre o romantismo.

Quadro 3.1 – Alguns conservatórios fundados principalmente no século XIX³⁵

Ano da fundação	Cidade	Ano da fundação	Cidade
1795	Paris	1860 -1869	São Petersburgo
1806	Nápoles	1865	Oberlin
1811	Praga	1867	Boston
1811	Praga	1867	Cincinnati
1815	Genebra	1867	Chicago
1817	Berlin	1868	Baltimore
1822	Londres	1872	Londres
1824	Milão	1873	Londres
1841	Rio de Janeiro	1875	Londres
1842	Dublin	1877	Roma
1843	Leipzig	1877	Veneza
1857	Twickenham	1880	Londres
1860 -1870	Florença	1890	Glasgow
1860 -1870	Turim	1893	Manchester
1860 -1869	Montreal	1904	Nova York
1860 -1869	Moscou	1906	São Paulo

Nas palavras de Massin & Massin (1997) o “impulso romântico fez com que a atenção dos artistas se voltasse para o passado de suas respectivas nações, privilegiando assuntos que dissessem respeito a elas” (p. 661). Por esta época surgiram os hinos nacionais de diversos países. Por outro lado, segundo Fubini (1994), o artista do romantismo pretende transcender o tempo e o espaço. Sua arte busca ser eterna e para isso tem que fazer diferente dos clássicos que procuravam o domínio e a perfeição dentro dos limites estabelecidos. Os românticos armavam-se de paixão pelo intangível e amor à liberdade.

O romantismo foi um movimento no qual a música era muito valorizada como arte, pois a sua imaterialidade agia com certa sintonia com as necessidades expressivas do movimento. Muitos pensadores ajudaram a exprimir as idéias e evoluções do romantismo. Serão citados alguns deles³⁶, pois estes pensamentos de diferentes maneiras influenciaram a música e a educação do século XIX e certamente até nossos dias.

³⁵ Fontes para os dados apresentados: SCHOLLES (1968), FONTEERRADA (2005) e SADIE (1994).

³⁶ Conforme uma organização proposta em Fubini (1994).

Wilhelm Heinrich Wackenroder (1773-1798) foi um dos precursores do movimento romântico. Segundo o pensador, as artes são capazes de exprimir os sentimentos mais profundos do homem, e a música faz isso com maestria, por isso é superior.

“A música descreve os sentimentos humanos de maneira sobre-humana [...], pois fala em uma linguagem desconhecida na vida atual, acerca do qual não sabemos nem onde e nem como a temos aprendido, podendo-se admitir tão somente como a linguagem dos próprios anjos”³⁷ (Wackenroder, Apud, FUBINI, 1994, p. 260).

Friedrich Wilhelm Joseph Schelling (1775-1854) realizou vários trabalhos relativos à mitologia nacional de seu povo, o que influenciou o compositor Richard Wagner. Para o filósofo a música está em um estado de equilíbrio entre a sensibilidade e a espiritualidade, entre o estado sólido e o líquido. A música trabalha com as formas essenciais do universo e com a consciência das pessoas.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), um dos pensadores do romantismo, não acredita na música como a forma de arte mais importante e sim na poesia, isto porque para ele é necessário haver uma capacidade de expressar emoções, que a música não possui. Por outro lado, a música, nas palavras de Hegel, “deve elevar a alma [...] acima de si mesma, deve fazê-la oscilar por cima do sujeito [ao que pertence] e criar uma atmosfera na qual, livre de todo afã, possa refugiar-se sem obstáculos no puro sentimento de si mesma”³⁸ (Hegel, Apud FUBINI, 1994, p. 270).

Arthur Schopenhauer (1788-1860), diferentemente de Hegel, dá valor máximo à música. A música destaca-se das demais artes, pois é a única que não se limita a representar as idéias, pois ela é a própria idéia, é a linguagem absoluta. Por outro lado, ela não representa sentimentos como alegria, dor e serenidade, pois o que ela expressa é ela mesma. Mas se a música for associada ao texto, como na canção, aí ela pode determinar e expressar algo

³⁷ Tradução do autor desta tese.

³⁸ Tradução do autor desta tese.

diverso dela. Por isso, para Schopenhauer e outros românticos, a música instrumental era uma forma de arte mais pura. Deste modo surge algo interessante. Nos séculos passados, a poesia sempre foi considerada superior à música e capaz de lhe prestar benefícios, agora é o contrário.

Segundo Leuchter (1946), a música do Romantismo se propõe a transformar em sons os estados da alma e dos sentimentos subjetivos. O mesmo autor, citando E. T. A. Hoffmann (1776-1822), diz: “A música oferece ao homem um mundo desconhecido, que não tem nada de comum com o mundo material; um mundo no qual se separa de todos os sentimentos provocados por acontecimentos reais para entregar-se incondicionalmente ao irreal”³⁹ (LEUCHTER, 1946, p. 151-152).

Richard Wagner (1813-1883) atuou como músico, poeta, filósofo e crítico. Em seu trabalho luta para a existência de uma obra de arte completa, que para ele poderia ser uma nova ópera, um aprimoramento da ópera tradicional, na qual música, poesia, teatro, artes-plásticas etc. formariam uma unidade. A ópera de Wagner influenciou o mundo musical sendo notável sua contribuição para o processo de música contínua⁴⁰, *leitmotivs*⁴¹, utilização da mitologia e do simbolismo, orquestração⁴² e harmonia⁴³.

Eduard Hanslick (1825-1904) foi um crítico musical austríaco que em muito contribuiu para o pensamento musical posterior ao romantismo. Foi um grande adversário para o pensamento de Wagner e de outros filósofos românticos. Para ele a música não é a expressão de sentimentos ou de outros conteúdos; ela é forma pura, sem distinção do seu conteúdo. A beleza das várias artes não pode ser comparada, pois cada uma delas possui

³⁹ Tradução do autor desta tese.

⁴⁰ A música contínua ou melodia sem fim, é um processo que na ópera se presta a manter uma certa união entre os atos por meio da ausência de pausas no acompanhamento instrumental entre cada um deles.

⁴¹ Os *leitmotivs* são temas musicais que acompanham personagens ou idéias. Atualmente são muito utilizados em filmes.

⁴² Orquestração é o estudo das possibilidades sonoras de grupos orquestrais.

⁴³ Harmonia neste contexto é a moderna disciplina da música que estuda as relações harmônicas entre os sons. Pode-se dizer que o início mais sistemático deste estudo se deu com Rameau.

matéria e técnica diversas e beleza própria. Para o filósofo a música instrumental é superior à vocal e à ópera, pois é mais autêntica e não está ofuscada por sobreposições. “Deste modo, a música é uma arte asemântica porquanto que é intraduzível na linguagem comum, a pesar da não ser um ‘jogo vazio’ e de que ‘pensamentos e sentimentos fluem como sangue nas veias do belo e bem proporcionado corpo sonoro’” (FUBINI, 1994, p. 331). Desta maneira, a forma artística “é um fim em si mesma e rechaça a ‘representação de finalidade’” (p. 333).

O desenvolvimento científico em outras áreas também contribuiu para a reflexão sobre a música. A historiografia, a paleografia, a crítica, a acústica, a fisiologia, a musicologia e a psicologia, mesmo que ainda iniciantes e sem o aparato conceitual e tecnológico que teriam no futuro, prestaram um impulso ao pensamento da música e da educação musical. Teóricos como Darwin (1809-1882) e Spencer (1820-1903) refletiram sobre a origem da música, mas de uma maneira não artística e mais científica. Helmholtz (1821-1894) traz muitas contribuições para a física e a psicofísica do som; Stumpf (1848-1939) trabalha com a psicologia sonora, e Riemann (1849-1919) estuda a importância do raciocínio lógico para a compreensão da música.

No campo da educação, o século XIX conta com a forte presença de Herbart⁴⁴ que utilizou muito os conhecimentos da psicologia e que é o responsável pelo primeiro sistema da teoria da educação, a qual perpassa desde os temas da didática até as questões mais filosóficas entre a educação e a vida. Para o educador, a finalidade da educação é a formação do caráter moral do ser humano segundo os seguintes princípios: liberdade interior, plenitude de valores, benevolência, justiça e equidade. O meio de se alcançar esta finalidade é a instrução, a disciplina e o governo. A instrução é a possibilidade de se modificar os grupos de

⁴⁴ “**Johann Friedrich Herbart** nasceu em Oldenburgo (Alemanha) no ano de 1776. Em 1805 foi professor de Filosofia em Goetingen; mais tarde, em Königsberg, de 1809 a 1833. Morreu em 1841, depois de uma vida entregue inteiramente à atividade acadêmica. As obras pedagógicas mais importantes são: Relatórios de um Preceptor, Pedagogia Geral deduzida do fim da Educação, Esboço para um curso de pedagogia, Lições Preliminares sobre Pedagogia e Idéia de Pestalozzi de um ABC da instrução” (LARROYO, 1970, p. 663).

idéias e comportamentos e só pode ser alcançada se houver o interesse múltiplo. “O interesse é a grande palavra, a palavra mágica da Pedagogia. Interessar a criança é depositar em sua consciência o gosto e íntimo atrativo da verdade, da beleza e do bem; não é um mero distrair ou divertir, mas a fonte da atividade intelectual. O interesse exclui a violência, suaviza o esforço até quase suprimi-lo. Tudo está perdido se desde o princípio se converte o estudo numa espécie de miséria e tormento” (Herbart, apud LARROY, 1970, p. 667). Após o interesse, a aprendizagem pode se dar de quatro formas, ou passos “formais”: etapa da clareza ou demonstração do objeto; etapa da associação ou comparação; etapa da sistematização ou da generalização; e etapa do método ou da aplicação. Os conceitos de disciplina e governo escolar podem ser entendidos da seguinte forma: governo é um conjunto de regras gerais que são impostas indistintamente aos alunos e independentemente da situação prática, este é importante nas séries iniciais da educação infantil; já a disciplina é obtida por regras mais flexíveis que consideram as circunstâncias e os envolvidos, e por isso deve ser incentivada na escola.

Outro educador no século XIX foi Froebel⁴⁵ que teve particular interesse pela educação musical e pela infância. Para ele o homem tem a vocação de agir conforme a imagem divina e adquirir conhecimentos amplos e de uma maneira espontânea. Desta forma a atividade criadora deve ser estimulada nas crianças por meio de jogos e brincadeiras. Depois disso, de uma maneira natural (como o próprio Deus faz), vem o trabalho. Nos *jardins de infância* do pedagogo, além dos brinquedos, as crianças seriam educadas com a ginástica, o canto coral, a conversação, os desenhos etc. Algumas obras do pedagogo são de interesse direto para a educação musical, como *Cantos da Mãe*, que contempla conselhos sobre a educação da primeira infância, e *Cem Cantos para Baile*.

⁴⁵ **Friedrich Froebel** “nasceu em Oberweisbach (Turíngia). Sua obra pedagógica é: *Educação do Homem*, que contém as idéias mestras do autor sobre a educação” (LARROYO, 1970, p. 675).

Como resumo do desenvolvimento pedagógico em geral no século XIX pode-se utilizar a proposição de Larroyo (1970) que poderia ser resumida conforme o quadro 3.2, que foi desenvolvido nesta tese com objetivo de facilitar a consulta e uma visão geral do quadro da teoria educacional durante o romantismo, para que se possa comparar com um outro quadro que será tempestivamente incluído, e que abordará o século XX.

Quadro 3.2 – Desenvolvimento da pedagogia no século XIX

Item	Descrição
Herbart e o sistema da teoria educativa	Primeiro sistema de teoria educativa proposto
Os pós-pestalozzianos	O Padre Girard, Froebel, Diesterweg e Rosmini prosseguem o trabalho de Pestalozzi
A escola de Herbart	Os discípulos e divulgadores de Herbart são os seguintes: Ziller, Dörpfeld, Rein, Von Sallwürk, Pausen, De Garmo, McMurry, Felkin, Fornelli, Credaro, Roerich, Pinloche, Mouxion, Compayré, Rios e García.
A pedagogia católica	Desde meados do século XIX até o início do século XX a pedagogia católica desenvolveu-se em termos de teoria e instituições. Modernizou-se e manteve a educação orientada no <i>teocentrismo</i> , <i>crisocentrismo</i> e <i>eclesiocentrismo</i> . São representantes: Dom Bosco, o Cardeal Newman, Spalding e Willmann.
A pedagogia do Positivismo	A pedagogia positivista parte da formulação de August Comte na qual a humanidade passou por três estados sucessivos: O teológico (fetichismo, poli e monoteísmo), o metafísico (antes da física, no qual as coisas são explicadas pela substância, causalidade, finalidade etc.) e o positivo (ou estado real, na qual as leis são descobertas pela ciência). No sistema educativo de Comte este desenvolvimento dos estados deve ser aplicado às faixas etárias dos alunos.
A pedagogia do Evolucionismo	Parte da idéia de evolução de Darwin e é desenvolvida por Spencer. A idéia geral é que a evolução não rege apenas o desenvolvimento das espécies animais, mas todo o universo. Desta forma a educação deve vir do simples e homogêneo até chegar no composto e heterogêneo e assim por diante.
A pedagogia experimental	Tomou por base a psicologia experimental, na qual o experimento é provocado voluntariamente para que se analise o seu resultado. São nomes da pedagogia experimental: Alfred Binet (1857-1911), Lay e Meumann. Foi nesta pedagogia que os métodos de medição de inteligência e classificação de alunos foram desenvolvidos.

3.1.7 Século XX

É no século XX que ocorrem as maiores revoluções na música, na pedagogia e na educação musical. É também neste século que se caracteriza o educador musical como se conhece hoje em dia, inclusive no Brasil.

a) A Música

Segundo Mann (1987), ao final do século XIX toda linguagem musical que se vinha cultivando na Europa é posta em xeque. A música nacional com base na herança folclórica passou a ser mais valorizada, bem como a música antiga. Esta música antiga era a música grega e mesmo as músicas ocidentais de épocas anteriores pouco exploradas. Tem-se por exemplo os compositores: Debussy (1862-1918) e Ravel (1875-1937), com influência da visão grega pastoril de mundo; Richard Strauss (1864-1949), com uma visão mais rude da Grécia antiga; Erik Satie (1866-1925) indicou possibilidades da música grega no teclado e seu drama sinfônico *Socrate* é peculiar pelo timbre austero e eloqüente. Também houve um retorno às possibilidades contrapontistas do século XVIII, mas agora com características do século XX. Max Reger (1873-1916) tem papel exemplar nesta vertente de atuação e é acompanhado por Ferruccio Busoni (1866-1924), Ravel, Schoenberg, Alban Berg (1885-1935), Richard Strauss. A sonoridade dos instrumentos antigos também foi resgatada com Arnold Dolmetsch, que fazia uso de violas antigas, alaúdes, flautas doces, clavicórdios e cravos. Embora a música do século XVII e XVIII já tivesse sido resgatada, a interpretação e a instrumentação dada nos moldes do romantismo, não se preocupavam em uma maior fidelidade à época em que cada música foi composta. Com o renascimento destes timbres, o passado ocidental pôde ser melhor assimilado.

No que tange à música folclórica são de particular interesse para a educação musical o trabalho de dois compositores húngaros: Zoltán Kodály (1882-1967) e Bela Bartók (1881-1945). Ambos fizeram viagens pelo interior da Hungria documentando canções e danças tradicionais. A figura 3.13 apresenta Kodály transcrevendo material gravado magneticamente em sua pesquisa de campo.

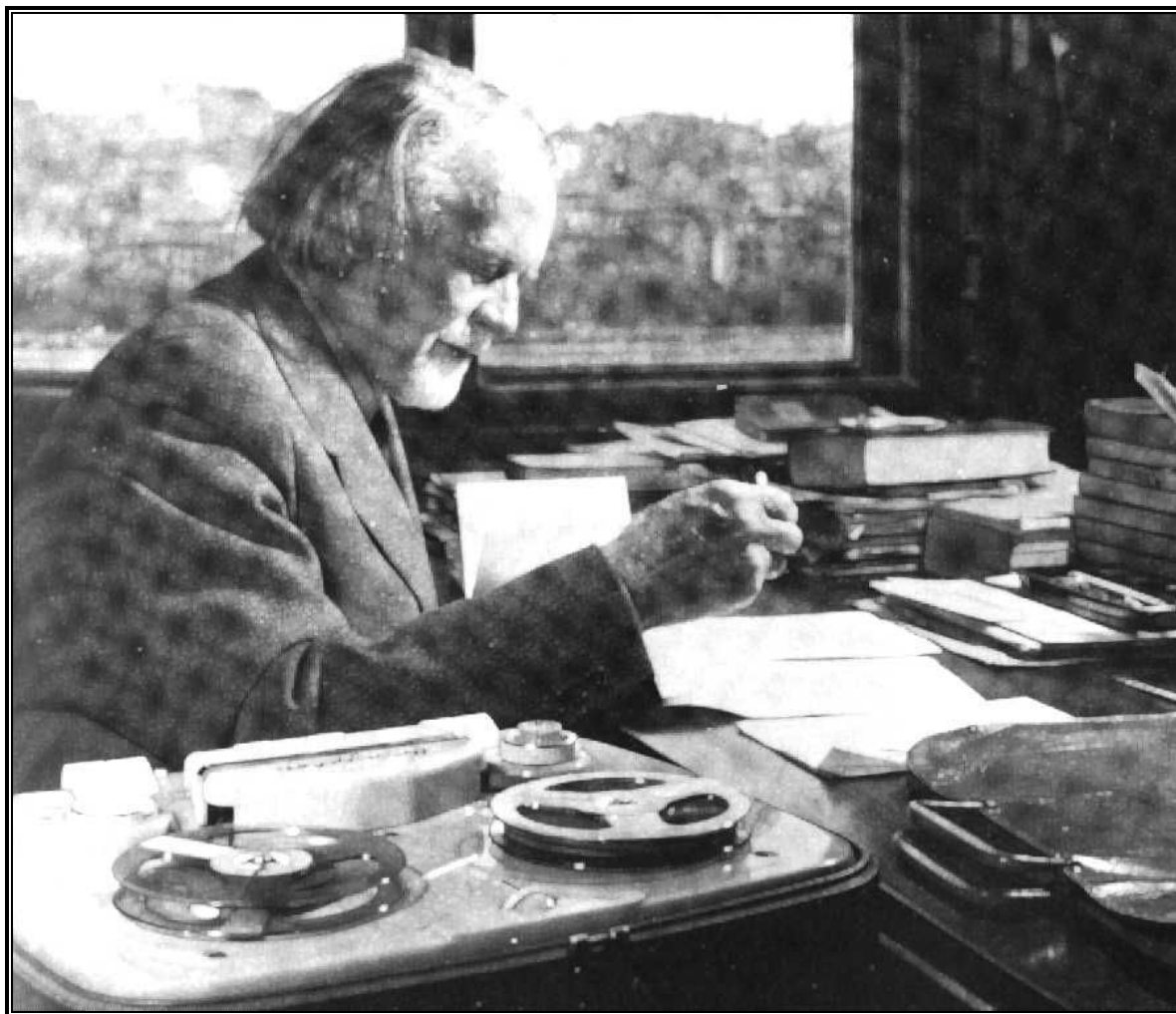


Figura 3.13 – Zoltán Kodály transcrevendo de fita magnética música folclórica húngara (MANN, 1987, p. 255)

Tanto Bartók quanto Kodály tinham preocupações com respeito à educação musical de seu povo e acreditavam que documentar e difundir a verdadeira música nacional era imperativo para o momento no qual os novos meios de comunicação e entretenimento (rádio e cinema) tendiam a internacionalizar a cultura.

Pierre Boulez⁴⁶ traz um interessante relato sobre Bartók neste contexto:

“Durante toda a sua existência, ele partirá, periodicamente, à procura de documentos folclóricos autênticos, ora com o fim de descansar de seu trabalho como compositor, ora, talvez, para renovar sua inspiração. Essas excursões terão como saldo a gravação de um número impressionante de melodias recolhidas e anotadas com grande acuidade auditiva e uma minúcia rítmica dignas de admiração. Enfim, anotou-se o folclore sem enquadrá-lo nos limites da rítmica e das escalas acadêmicas! Assim recebemos trabalhos fundamentais sobre o folclore da Hungria, da Romênia e da Eslovênia. Sua última viagem, em 1935, seria consagrada aos árabes de Biskra e aos turcos da Anatólia” (BOULEZ, 1995, p. 274).

⁴⁶ **Pierre Boulez** – Nasceu em março de 1926 em Montbrison, atuou como compositor e regente.

A acuidade auditiva e a minúcia rítmica indicadas por Boulez (1995) pode ser ilustrada por meio da figura 3.14, que é uma transcrição musical realizada por Bartók de uma canção folclórica. As indicações de andamento⁴⁷ ($\text{♩} = 102$ $\text{♩} = 108$ $\text{♩} = 114$), as indicações de quiálteras⁴⁸ ($\overbrace{\quad\quad\quad}^5$ $\overbrace{\quad\quad\quad}^3$) e as indicações de desvio na afinação indicadas pela seta para cima (\uparrow) demonstram seu compromisso em ser fidedigno à concepção folclórica da canção em todas as suas nuances.

♩ = 102

♩ = 108

♩ = 114

Kaj, du-ná-ról fuj a szél, fe-hűdj mel-lem, maj-nem ér,

du-ná-ról fuj a szél

Nem fek-vőm én kend-mel-lé, Mőt-ném lö-örök a ken-dé

du-ná-ról fuj a szél.

Figura 3.14 – Transcrição de canção folclórica realizada por Bartók (GRIFFITHS, 1987, p. 57)

O trabalho em educação de Bartók é mais comedido que o de seu amigo e compatriota, mas durante treze anos “compôs a série de 153 peças breves para piano a que deu o título de *Microcosmos*. Reunidas em seis cadernos, estão agrupadas segundo a dificuldade progressiva, desde simples linhas de mínimas e semínimas, em compasso 2/4, que

⁴⁷ Velocidade do fluxo de tempo musicais.

⁴⁸ Indicação utilizada para execuções rítmicas com subdivisões do tempo musical mais complexas como por exemplo 1/3, 1/5, 1/6, 1/7 de tempo.

permitem a passagem para outra sem dificuldade, até às endiabradas danças no chamado ‘ritmo húngaro’, de difícilíssima execução, passando também por paulatinas complicações que conduzem à separação e independência das mãos e tendem a assentar as bases de um virtuosismo bem entendido” (ENCICLOPÉDIA SALVAT, 1984, p. 196), conforme a figura 3.15. Outra obra pedagógica que realizou foram os 44 *duos* para violino.



Figura 3.15 – Bela Bartók ensinando peça musical de sua obra pedagógica, *Microcosmos*. (ENCICLOPÉDIA SALVAT, 1984, p. 196)

Na virada do século, além da música antiga e da música folclórica, a sonoridade do oriente começava a ser ouvida e influenciar muitos compositores. Neste sentido, ficou marcante para a época a Exposição Universal de Paris, de 1889, que entre outras atrações foi exibida a “música de gamelão”⁴⁹ da Indonésia, cheia de timbres metálicos e

⁴⁹ Gamelão – é um “tipo de orquestra ou conjunto do sudeste da Ásia. Inclui várias combinações de gongos, metalofones, xilofones, tambores, cordas tocadas com arco ou pinçadas, uma flauta ou oboé, pequenos pratos e cantores. Sua principal função é acompanhar rituais religiosos ou cerimônias de danças no templo, na aldeia ou na corte” (SADIE, 1994, p. 356).

reluzentes, escalas exóticas e frases ágeis, refinadas e sensuais, que fascinou os compositores europeus” (p. 284). A figura 3.16 apresenta um grupo de gamelão balinês.



Figura 3.16 – Conjunto balinês de gamelões (MENUHINI & DAVIS, 1900, p. 254)

Outro compositor que atuou de forma semelhante aos dois húngaros foi o brasileiro Heitor Villa-Lobos⁵⁰ (Figura 3.17). Foi tido como um dos responsáveis pela formação de uma linguagem musical nacional. Segundo SADIE (1994), desde a infância, Villa-Lobos teve formação musical tradicional e contato com a música popular; o que lhe influenciou por toda a vida. Seu estilo se formou a partir do que se fazia na Europa do fim do século XIX, passando pelo impressionismo francês, até que pôde afirmar seu estilo nos bailados Amazonas e Uirapuru (1917). Na década de trinta participou do Estado de Getúlio Vargas; seu engajamento produziu muitos efeitos benéficos no campo da educação musical, pois realizou um grande projeto a nível nacional no qual o canto orfeônico⁵¹ se destacava. Para este trabalho compilou o Guia Prático, que consistia em temas populares harmonizados.

⁵⁰ **Heitor Villa-Lobos** – Nasceu no Rio de Janeiro em 5 de março de 1887, onde também faleceu, em 17 de novembro de 1969.

⁵¹ Canto orfeônico – Segundo CARTOLANO (1968) o termo canto orfeônico tem o mesmo significado de canto coral, isto é, canto efetuado simultaneamente por muitos cantores, com ou sem acompanhamento instrumental. A palavra orfeão tem origem grega (deriva de Orfeu, deus da música e da poesia) e foi utilizada na França no

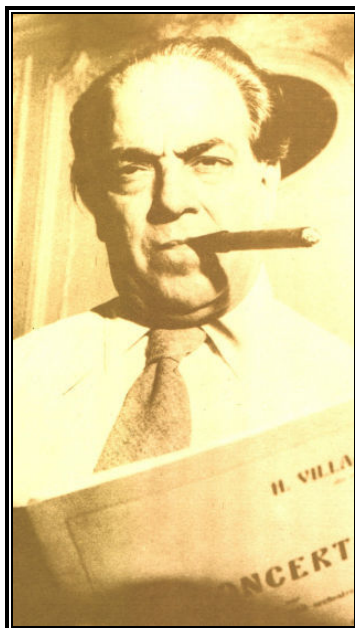


Figura 3.17 – Heitor Villa-Lobos

Segundo Paz (2000), os primeiros passos do compositor nesta nova atividade de educador foi a criação de cursos de pedagogia e canto orfeônico, publicidade nos meios de comunicação sobre a importância do ensino da música, criação do Orfeão de Professores do Distrito Federal, compilação do *Guia Prático* (conforme já falado), compilação dos livros de solfejo e de canto orfeônico, redação de diversos artigos resultantes das conferências que realizava e a criação da SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística)⁵². Com todo este incentivo surgem bandas e corais escolares que podiam realizar concertos com um grande número de cantores, como este fragmento de uma foto da época apresentado na figura 3.18.

século XIX referindo-se a algumas formações corais populares. No jargão brasileiro do século XX orfeão começou a designar um coral sendo que seus cantores tinham pouca formação musical.

⁵² A SEMA era o “organismo responsável pela supervisão, orientação e implantação do programa do ensino de música, criando concertos populares didáticos, círculos de pais e professores, o teatro escolar, a criação de grupos de dança, discoteca e biblioteca de música nas escolas, para citar apenas algumas iniciativas” (PAZ, 2000, p. 13).



Figura 3.18 – Villa-Lobos dirigindo grande coral de jovens (ENCICLOPÉDIA SALVAT, 1984, p. 169)

A música do século XX também foi bastante influenciada para psicanálise, pois esta tornou claro o caráter egocêntrico do pensamento romântico por meio da explicação científica da natureza e das causas das ações e dos pensamentos anômalos e a características excêntricas das pessoas como um todo. As questões levantadas pela psicanálise inspiraram também o Expressionismo na música que está associado à figura do compositor austro-húngaro Arnold Schoenberg (1874-1951), subversor de todas as regras estéticas anteriores e que utilizou música atonal⁵³.

O período entre 1910 e 1930 foi muito fértil para a renovação da linguagem musical pela escrita experimental que se designou “a nova música”, na qual foram rejeitados os princípios estabelecidos de tonalidade, ritmo e forma musical. Já entre 1930 e 1950 ocorreu uma certa aproximação entre a linguagem nova e a velha pois, segundo Grout & Palisca (1997), houve uma reação contra a abordagem de composição das décadas anteriores, que se tornou muito cerebral e sistemática, e assim houve um “regresso à linguagens mais simples, ecléticas, do agrado do público, neo-românticas ou redutoras” (p. 697).

⁵³ O termo que se consagrou como atonal refere-se “à música que não é tonal, i. e., não é em uma determinada tonalidade. Essa palavra é, em certas circunstâncias, evitada em relação à música serial; e é às vezes reservada para a música pós-tonal porém pré-serial da Segunda Escola de Viena (Schoenberg, Berg, Webern)” (SADIE, 1994, p. 47). Segundo MENEZES FILHO (1987), o termo mais adequado seria pantonalidade.

Já entre 1950 e 1960 uma nova ruptura se deu entre o novo e o velho, devido a uma nova música muito mais ousada que a do início do século. Nesta frente surgiram elementos como o serialismo total, a utilização de novos timbres, a música eletrônica, o *continuum* de alturas, a indeterminação e o minimalismo. Para entender como estes elementos influenciaram as práticas e idéias da educação musical contemporânea, se faz necessário uma rápida explanação sobre eles.

O serialismo total surgiu como um desenvolvimento do serialismo proposto por Schoenberg que era restrito às notas musicais a serem utilizadas⁵⁴. No serialismo total podiam ser seriados outros elementos musicais, como a duração, as pausas, a textura, o timbre etc. Para a consecução desta técnica podiam ser utilizados recursos matemáticos aliados ao pensamento musical. Em relação ao público ouvinte, Grout & Palisca (1997) salientam que muitas vezes a peça musical criada a partir destes princípios parece “uma sucessão de ‘acontecimentos’ musicais não repetitivos e imprevisíveis. Tais acontecimentos podem formar uma sucessão de minúsculos ‘pontos’ sonoros – de cor, melodia, ritmo –, entretecendo-se, dissolvendo-se uns aos outros, de forma aparentemente aleatória” (p. 743). Sem uma análise cuidadosa da peça e de repetidas audições muitas vezes não se pode compreender a lógica de sua concepção.

Quanto à utilização de novos timbres e sonoridades pode-se citar a introdução dos *clusters*⁵⁵ no piano por Henry Cowell (1897-1965), ainda nos anos 20. Nos anos 40 John Cage (1912-1992) utilizou o “piano preparado”⁵⁶. Outros efeitos foram obtidos de

⁵⁴ A idéia é que para se ter a atonalidade uma técnica seria criar uma série contendo as doze notas da escala cromática que não direcionasse o ouvinte para nenhum ponto específico (como o faz o sistema tonal) e se elaborar uma composição utilizando-se esta série de modo que nenhuma das notas fosse salientada.

⁵⁵ *Cluster* – Do inglês: agrupamento. “Grupo de notas adjacentes que soam simultaneamente. Os instrumentos de teclado adequam-se particularmente a sua execução, uma vez que podem ser prontamente tocados com o punho, a palma ou o antebraço” (SADIE, 1994, p. 204).

⁵⁶ Piano preparado – “Piano em que os timbres, alturas e respostas dinâmicas de determinadas notas foram alteradas por parafusos, borrachas e outros objetos entre as cordas. Essa técnica foi desenvolvida por John Cage para a sua *Bacchanale* (1994)” (SADIE, 1994, p. 723).

instrumentos convencionais, como sons harmônicos diferenciados; *vibrato*⁵⁷ com a língua; *glissandos*⁵⁸ variados; a idéia de “banda de som”⁵⁹ em instrumentos de cordas ou vozes; outras possibilidade de sons da voz com ruídos, efeitos e fonemas; efeitos sonoros com materiais inusitados como sirenes, correntes, bigornas. Além disso, timbres diferentes foram obtidos com utilização de instrumentos de outras culturas e com a criação de instrumentos como o vibrafone e o produtor de ondas Martenot (Figura 3.19).



Figura 3.19 – Produtor de ondas Martenot (ALBERT, 1979, p. 127)

As técnicas de construção de instrumentos no início do século passado já tinham chegado a elevados padrões de complexidade e a maioria dos instrumentos da orquestra sinfônica já haviam chegado à maturidade. A figura 3.20 ilustra a capacidade inventiva do homem na criação de instrumentos musicais mecânicos e automáticos. Trata-se da *Phonoliszt Violina* fabricada por Ludwig Hupfeld em Leipzig, entre 1908 e 1928. Conforme mostra o detalhe o som é produzido por três violinos inseridos no interior do

⁵⁷ *Vibrato* – Efeito produzido pelo instrumentista pela modulação da afinação na nota durante e sua execução.

⁵⁸ *Glissando* – Efeito produzido pelo toque muito rápido de uma escala musical (ou freqüências) até a nota de chegada.

⁵⁹ Banda de som ou banda crítica de freqüência se refere a uma faixa de freqüências próximo ao intervalo musical de terça. Dentro desta faixa o ouvido tem certa dificuldade para classificar os sons simultâneos.

móvel. O instrumento pesa 580 quilogramas, é capaz de executar uma peça sozinho e realizar dinâmicas de pianíssimo a fortíssimo.

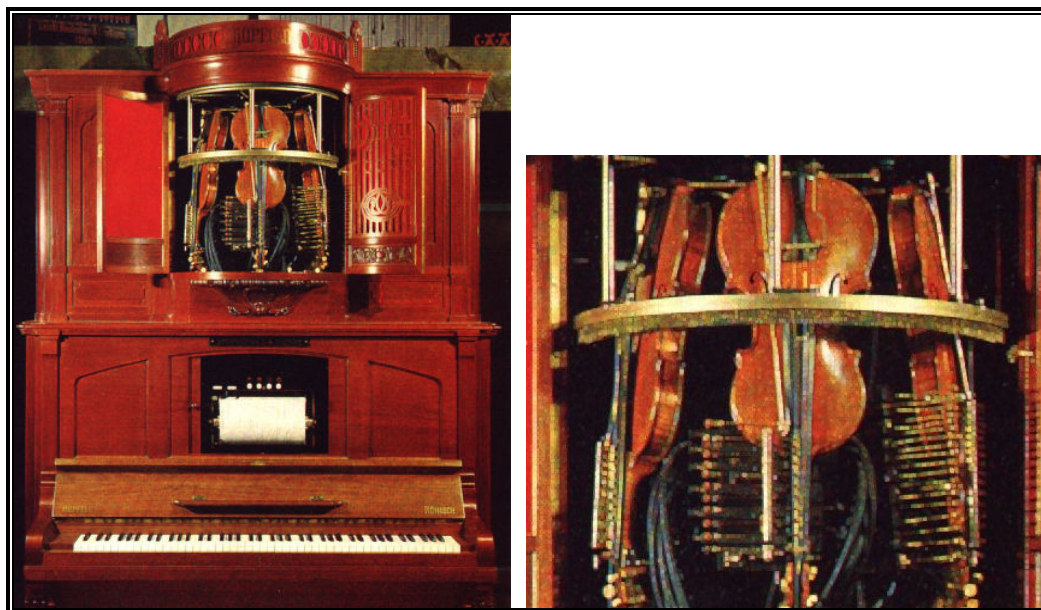


Figura 3.20 – *Phonoliszt Violina* (WEISS-STAUFFACHER & BRUHIN, 1976, p. 126)

Mas um novo horizonte surgiu quando a eletrônica passou a produzir instrumentos e equipamento para auxiliar e trazer novas possibilidades ao compositor. Um dos grandes movimentos desta época foi a *musique concrète* que utilizava mecanismos eletrônicos para gravar e manipular sons naturais. Com estes novos recursos o compositor muitas vezes atuava diretamente na execução de sua peça, abrindo mão da performance em tempo real de um instrumentista. Também se criavam novas possibilidades de execução utilizando-se equipamentos eletrônicos que podiam realizar façanhas impossíveis (ou muito difíceis) anteriormente ao ser humano, e isto com muito mais controle, já que com um estúdio eletrônico era possível que cada detalhe fosse calculado e registrado.

Inicialmente a música eletrônica contava com osciladores e gravadores de fita magnética, até que surgiram os sintetizadores. “O compositor podia utilizar as notas de um teclado e, por meio de uma série de botões, regular os harmônicos, a forma de onda, a ressonância, a localização das fontes de som etc.” (GROUT & PALISCA, 1997, p. 745). Depois, com o surgimento dos computadores, as tarefas se tornaram mais precisas e fáceis, de

modo que muitos novos compositores puderam ter acesso à música eletrônica. Atualmente os computadores podem ser utilizados inclusive para realizar performances em tempo real em diálogo com um músico “humano”.

Sobre o *continuum* de alturas o que se pode dizer é que antes, basicamente, só eram aceitas as notas baseadas em frequências determinadas pelo sistema de afinação⁶⁰. Por exemplo, no sistema temperado, se a nota lá tiver a frequência de 440 Hertz⁶¹, as outras notas acima desta terão as seguintes frequências: lá sustenido = 465,96; si = 493,68; dó = 523,16; dó sustenido = 554,4; ré = 587,40; ré sustenido = 622,16; mi = 659,12; fá = 698,28; fá sustenido = 740,08; sol = 784,08; sol sustenido = 830,72; e o outro lá = 880. Desta forma todas as infinitas frequências entre estas são dispensadas e chamadas de desafinadas. Com a idéia de *continuum* de altura, estas frequências são aceitas e passam a fazer parte do universo de possibilidades musicais. Desta forma os *glissandos* foram muito utilizados tanto em instrumentos eletrônicos como em instrumentos tradicionais.

A indeterminação sempre esteve presente na história da música. Em alguns momentos mais e em outros menos. Na notação medieval por vezes não havia a indicação precisa de notas e menos ainda da duração, todavia, com o desenvolvimento contrapontístico houve necessidade de mais precisão até que a notação tradicional chegou ao seu estado vigente. Mas mesmo esta notação não impede certas nuances que são deixadas a cargo da interpretação do músico executante. Desta forma, atualmente, a indeterminação tem a ver com a relação entre o compositor e o intérprete que se dá por intermédio da partitura. Alguns compositores do século XX exigiram o máximo de controle indicando detalhes rítmicos de

⁶⁰ Sistema de afinação é uma definição de que frequências serão nomeadas em um intervalo de oitava, isto é, entre o som em uma frequência e o som com o dobro desta frequência. São sistemas de afinação o pitagórico, o sistema, o de 53.^a e o temperado, conforme indicação de CATTOI (1985). Já ZAMACOIS (1990) indica o sistema de Pitágoras, o de Zarlino (1517-1590), o de Holder (1614-1697) e o sistema temperado. Além desses existem outros sistemas utilizados em outras culturas.

⁶¹ Hertz – Ciclos por segundo. Cada vez maior o valor, o som será percebido como mais agudo. Quando o valor dobrar o som será ouvido oitava acima. Por exemplo: dó-ré-mi-fá-sol-lá-si-dó, este último dó está oitava acima do primeiro. São oito notas, por isso oitava.

difícil performance como pode ser observado na figura 3.21, que apresenta uma das páginas da partitura de *Chronochromie* do compositor francês Olivier Messiaen (1908-1992) na qual a orquestra de cordas busca imitar o canto dos pássaros. Por outro lado, no mesmo período, uma corrente atuou no inverso de Messiaen e iniciou um trabalho específico sobre a indeterminação.

A page of a musical score for *Chronochromie* by Olivier Messiaen. The score is written for a string ensemble and includes staves for 1st and 2nd violins (1^{re} viol. 1-6 and 2^e viol. 1-6), 4 altos (alto 1-4), and 2 violas (vcl. 1-2). The notation is highly complex and dense, featuring many accidentals, slurs, and dynamic markings such as *mf*, *ff*, *mt*, and *p*. The music is characterized by rapid, intricate passages that aim to imitate bird song. A small box with the number '115' is visible at the bottom left of the page.

Figura 3.21 – Uma página da partitura de *Chronochromie* de Messiaen (GRIFFITHS, 1987, p. 125)

Segundo Grout & Palisca (1997), o termo indeterminação foi utilizado por John Cage, “em vez do termo restritivo *aleatório*⁶² (do latim *alea*, dados), pois abarca todas as situações, desde a improvisação no âmbito de um quadro previamente fixado, até aos casos em que o compositor só dá o mínimo de indicações ao executante ou utiliza o menos possível a sua capacidade de escolha na composição” (p. 749). A figura 3.22 apresenta uma partitura de uma peça de Iannis Xenakis (1922-) que utiliza a lógica matemática para fazer música neste estilo de composição. O compositor é admirado pelo efeito sonoro, força dramática e ausência de cerebralismos de suas obras.

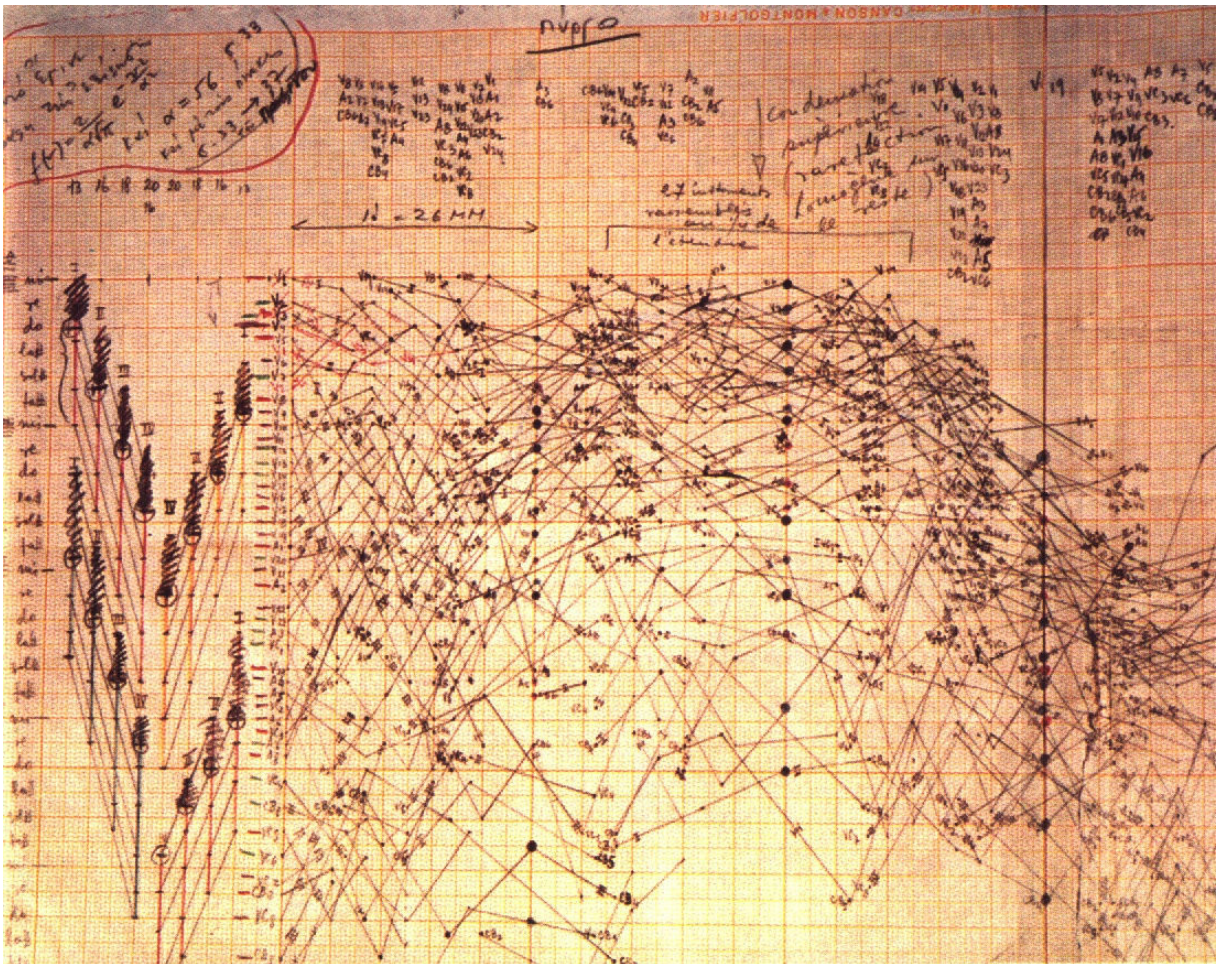


Figura 3.22 – Uma página de partitura de música indeterminada de Xenakis (ALBERT, 1979, p. 129)

⁶² Grout & Palisca (1997) comentam o termo aleatório porque é utilizado como sinônimo de indeterminado para representar este tipo de pensamento musical.

O principal expoente desta idéia foi o compositor John Cage que voltou sua atenção para o “acaso” (ou indeterminado) quando entrou em contato com a filosofia oriental, em especial o Zen⁶³. Nesta época passou a utilizar o jogo “cara ou coroa” durante momentos de decisões em suas composições. Também desenvolveu outros métodos para sua indeterminação como o utilizado na peça 4’33’’, composta em 1952, na qual o pianista senta ao instrumento e não toca nada até que passe quatro minutos e trinta e três segundos. Na realidade a música é o som produzido pelo público apreensivo. O compositor também se destacou como conferencista e executante, além de escritor de diversos livros, conforme Sadie (1994). A figura 3.23 apresenta Cage observando o pianista David Tudor, seu colega.



Figura 3.23 – John Cage, de pé, acompanha atividade (MANN, 1987, p. 358)

⁶³ Zen – Segundo nota do tradutor em Fubini (1994) o termo vem do sânscrito significando meditação, depois foi para a china “que dá nome a uma seita budista” (p. 471).

Por fim, o minimalismo. Surgiu como uma reação à complexidade musical que se instalara com o serialismo. Procurava-se a simplicidade inspirada na música oriental principalmente da Índia e da Indonésia. “A improvisação controlada sobre os *ragas*⁶⁴, com intervalos microtonais⁶⁵ e a alternância fixa de unidades rítmicas, bordões e figurações rapsódias foi uma das fontes de inspiração” (GROUT & PALISCA, 1997, p. 752). A música pop (*rock, jazz, blues, folk*) e a música eletrônica também deram sua contribuição na inspiração deste movimento por meio do caráter hipnótico dos ritmos, harmonias consonantes, repetição de frases e ostinatos⁶⁶.

b) A Educação

No que se refere à educação em geral muitas teorias e práticas novas se impuseram com o intuito de responder às demandas da época. Segundo Fonterrada (2005), estava à vista a “dissolução do ser humano em meio à vida coletivizante ordenada pelas condições massificadoras, pela maquinaria e pela burocracia” (p. 85). Assim, com a anulação do individual pelo coletivizante a arte criativa tenderia a perder sua força. A luta contra este estado de coisas se reproduziu na educação como um todo e na educação musical especificamente. Antes de se focar nesta última, será abordado algo sobre a educação em geral.

Quando foi falado sobre o século XIX um quadro foi apresentado (quadro 3.2). Agora é apresentado o quadro 3.3 com um esboço do desenvolvimento da pedagogia no século XX que foi elaborado a partir do desenvolvimento proposto por Larroyo (1970).

⁶⁴ *Raga* – do hindu *rāga* ou *rāg*. “Modo ou escala associados a padrões rítmicos e estados espirituais. Constitui a base improvisatória da música indiana” (DOURADO, 2004, p. 272)

⁶⁵ refere-se a microtons que são notas localizada em uma frequência inferior um semitom. Por exemplo: se a nota lá tem 440 Hertz e a nota Lá sustenido tem 465,96. Uma nota que tenha 451 Hertz está a um intervalo inferior a semitom sendo, portanto, entendido globalmente como microtom. Para a música dos séculos anteriores ao XX na música ocidental esta nota seria simplesmente tida como desafinada.

⁶⁶ Ostinato – do italiano significa obstinação. Consiste na repetição sucessiva de determinado padrão ou frase musical.

Quadro 3.3 – Desenvolvimento da pedagogia no século XX

Item	Descrição
A renovação do naturalismo	Inspirados em uma volta à Rousseau este movimento viu-se necessário para enfrentar a “mecanização da vida”. O aprendizado tinha de ser natural e tranqüilo para as crianças.
A pedagogia da ação	Esta é a corrente mais influente no século XX. É uma espécie de incentivo à auto-atividade do aluno orientado pelo professor. A idéia não é que os conhecimentos são transmitidos, mas sim conquistados. A ela está associado o movimento das escolas novas. Um dos principais educadores da pedagogia da ação é John Dewey.
A pedagogia social	“O conceito de pedagogia social significa o reconhecimento capital de que a educação está socialmente condicionada em todas as suas direções essenciais, enquanto por outra parte uma organização verdadeiramente humana da vida social está condicionada por uma educação de acordo com ela dos indivíduos que a compõem.” ⁶⁷ Deve haver um paralelismo entre o indivíduo e a sociedade.
A pedagogia socialista	“O homem é atividade, atividade real; é antes de tudo, produção de si mesmo; transforma-se. O próprio proletariado é uma realidade dialética, como tal, transformável, superável; define-se essa realidade como negação da classe capitalista, sua antítese, porém como ela, será negada, suprimida, a seu turno, na nova etapa, a <i>sociedade sem classes</i> ” ⁶⁸ . A educação, desta forma, é um mecanismo para se chegar a esta nova ordem; portanto deve instruir a população sobre os conceitos socialistas. Deve ainda ser uma educação técnica e extirpar todas as utopias.
A pedagogia da vida	A educação deve preparar o indivíduo para sua vida futura, para isto se faz mister entender a estrutura da existência humana. Para isto procura-se por respostas na compreensão histórica via psicologia. Segundo a idéia de Theodore Litt “só focalizando o problema da educação em sua relação mútua com a totalidade da cultura é possível compreender, radicalmente, a tarefa da pedagogia” ⁶⁹ .
A pedagogia do historicismo transcendental	No dizer de Giovanni Gentile “a educação é formação, desenvolvimento ou devir do espírito, e posto que o espírito consiste em devir, quem diz educação diz espírito e nada mais”. ⁷⁰ Assim, mestre e aluno educam-se mutuamente já que estão sincronizados no movimento histórico.
A pedagogia existencial	Parte da filosofia do existencialismo e pretende que o educando deva incumbir-se de si mesmo, já que cria sua própria existência com o incentivo do educador que indica sua responsabilidade e papel em relação à sua existência.
A pedagogia cultural dos valores	Para ela a educação é a realização de valores culturais. Desta forma organiza os conteúdos a serem aprendidos em função dos territórios culturais (ciências, estética, moral, civismo...). A educação deve ser uma inspiração.
A pedagogia da personalidade	O homem deve ser educado para si mesmo e não para o benefício dos outros e da sociedade. Deve se tornar uma personalidade autônoma.
A pedagogia analítica	A pedagogia analítica atua como uma atividade terapêutica que analisa os problemas e indica soluções. Inicialmente estuda os objetivos educacionais, depois os meios (educando, educador) e por fim indica um método.

⁶⁷ Texto de Paulo Nartrop (1854-1924) de seu livro *Pedagogia Social* (1898) citado por Larroyo (1970, p. 842).

⁶⁸ LARROYO, 1970, p. 842.

⁶⁹ LARROYO, 1970, p. 864.

⁷⁰ LARROYO, 1970, p. 865.

O construcionismo	Assemelha-se à pedagogia analítica pois parte da idéia de analisar e dar soluções, mas ambiciona ser mais revolucionária na escolha de seus temas, já que o educando deve ser orientado por projetos reais e revolucionários, deve aprender para o futuro.
A pedagogia do futuro	As tendências e correntes desbravadoras são: a pedagogia fenomenológica, a monográfica, a céptica etc.

Para este trabalho não há como e nem porque discutir-se todo este desenvolvimento da pedagogia no século passado. Mas falar-se-á um pouco da pedagogia da ação pela sua influência e sua relação com os métodos ativos de educação musical que serão discutidos mais à frente.

A pedagogia da ação é a corrente mais influente na educação do século XX. Nela existe um incentivo à auto-atividade do aluno por meio da orientação de um professor. Os conhecimentos não são transmitidos pelo professor ao aluno, mas sim conquistados pelo próprio aluno. Resumidamente Larroyo (1970), apresenta cinco princípios norteadores da pedagogia da ação: auto-atividade, pedocentrismo, autoformação, atividade variada ou múltipla e atividade espontânea e funcional (p. 754). Um dos principais educadores desta corrente foi John Dewey⁷¹ que combateu a idéia de Herbart de “pedagogia pela instrução” pela idéia de “pedagogia pela ação”. Em seu livro *A escola e a sociedade* o pedagogo diz:

“O que importa guardar no espírito, com respeito à introdução na escola das diversas formas de ocupação ativa, é que mediante elas renova-se o espírito da escola. Tem esta oportunidade de filiar-se à vida, de fazer o ambiente natural da criança, onde esta aprende a viver retamente, em vez de ser um lugar onde se aprendem simplesmente lições que tenham uma abstrata e remota referência a alguma vida possível que haja de realizar-se no porvir” (DEWEY, apud LARROYO p. 767).

O movimento da Escola Nova está intimamente ligado à pedagogia da ação visto que se complementam em termos de teoria e prática. A educação nova ou a escola ativa desenvolveu-se no início do século XX e em 1919 no *Bureau International des Écoles*

⁷¹ **John Dewey**, natural de Burlington, Vermont. Viveu entre 1859 e 1952. Durante sua vida estudou filosofia e passou a também lecionar esta disciplina em diversas universidades. Escreveu: *Meu credo pedagógico*, *A escola e a sociedade*, *A escola a criança*, *A criança e o programa escolar*, *Teorias sobre educação*, *A pedagogia e filosofia* e *Democracia e educação*.

Nouvelles definiram o movimento em 30 pontos. Manacorda (1988) indica alguns, dos quais parte é transcrita a seguir:

I (1-10). A nova escola é um laboratório de pedagogia ativa, um internato situado no campo, onde a co-educação dos sexos deu resultados intelectuais e morais incomparáveis. Ela organiza os trabalhos manuais, de ebanisteria, de agricultura, de criação e, ao lado dos trabalhos programados solicita trabalhos livres. Nela a cultura do corpo é assegurada pela ginástica natural e pelas viagens a pé ou de bicicleta, e acampamentos em tendas.

II (11-20). Em matéria de educação intelectual, a escola nova procura abrir a mente para uma cultura geral, à qual se une uma especialização inicial espontânea e, em seguida, voltada para uma profissão. Nela o ensino está baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge dos interesses espontâneos da criança. O trabalho individual consiste na pesquisa de documentos que servem também para a preparação de conferências. A esse trabalho se acrescenta o trabalho coletivo. O ensino propriamente dito é ministrado só na parte da manhã; à tarde se realiza o estudo individual. Estudam-se somente uma ou duas matérias por dia, por mês e por trimestre.

III (21-30). A autoridade imposta é substituída pela prática gradual do senso crítico e da liberdade numa 'república escolar', com a eleição dos chefes e dos cargos sociais. As sanções positivas (recompensas) consistem em oferecer ocasiões para desenvolver as capacidades criativas; as sanções negativas (punições) consistem em oferecer à criança a possibilidade de atingir os objetivos considerados bons. [...] A escola deve ser um ambiente bonito e atraente, onde a música coletiva exerce uma influência purificadora" (MANACORDA, 1988, p. 311-312).

De certa maneira, independentemente do movimento da Escola Nova, a pedagogia da ação gerou outros frutos que foram os métodos ativos de ensino que visavam educar por meio de planos, sistemas e processos segundo as novas idéias pedagógicas e psicológicas. Segundo Larroyo (1970), nestes métodos a criança necessita fazer suas próprias experiências, observações e reflexões, isto é, deve ser um processo auto-educativo. Além disso, o ensino deve se adequar a cada necessidade e experiência individual do aluno ou de grupos de alunos. O sistema prediz ainda uma formação completa do indivíduo (intelectual e manual), uma organização das matérias de modo que se obtenha um efeito total na formação do educando por meio de um fato ou grupo de fatos do mundo infantil ou pela fina coordenação didática das disciplinas, uma socialização do aprendizado entre os alunos por meio de trabalhos coletivos e em equipe sem deixar-se esquecer de respeitar as

individualidades. Isto tudo com o constante estudo da psicologia infantil no que tange a um melhor entendimento do desenvolvimento biopsíquico do aluno.

c) A Educação Musical

Com respeito à educação musical muito se pode falar, no século XX. Na realidade foi apenas neste período que ela começou a ser reconhecida como disciplina autônoma. Durante este século que passou surgiram diversas idéias e movimentos relacionados à educação musical e Gainza (2004) aborda este desenvolvimento.

De 1930 a 1940 a autora localiza os chamados métodos precursores de educação musical baseados nos métodos ativos da pedagogia da ação.

De 1940 a 1950 se localiza o período de proeminência dos métodos ativos de educação musical com Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Maurice Martenot (1898-1980). Neste período, o psicólogo e educador musical, James Mursell⁷² salienta a importância da educação musical nos Estados Unidos.

De 1950 a 1960, Gaínza localiza o período dos métodos instrumentais de educação musical como o de Carl Orff (1895-1982), Zoltán Kodály (1882-1967) e Shinichi Suzuki (1898-1998).

De 1970 a 1980 tem-se os métodos criativos de educação musical que são representados por George Self, John Paynter, Murray Schafer entre outros. A autora justifica a designação de métodos criativos, pois nesta fase, diferentemente da anterior, o aluno está mais livre para produzir o que entende por música, sem maiores predefinições dos professores, como ocorria nos métodos instrumentais. Nesta fase as idéias de música de vanguarda⁷³ ganham destaque.

⁷² São obras do autor: *Music in American Schools* (de 1943) e *The Psychology of Music* (de 1948).

⁷³ Por idéias musicais de vanguarda entende-se o serialismo total, a utilização de novos timbres, a música eletrônica, o *continuum* de alturas, a indeterminação e o minimalismo.

De 1980 a 1990 é a fase chamada pela autora de período de transição, por falta de um maior distanciamento histórico para se classificar com mais discernimento o desenvolvimento da educação musical da década. Neste período:

“A diversidade das problemáticas musicais e pedagógicas contribui [...] para modificar os contornos da educação musical enquanto objeto de conhecimento. Continua o interesse pela música contemporânea na sala de aula, mas ao mesmo tempo o campo educativo-musical recebe o influxo de numerosas tendências: a tecnologia musical e educativa, a ecologia, os movimentos alternativos na arte, a nova corporalidade, a musicoterapia, as técnicas em grupo etc. Como consequência das ondas migratórias, através desta época de expansão e globalização, o perfil social dos diferentes países se transforma e se torna multicultural. Em relação à educação musical, insiste-se na necessidade de dar aos alunos uma formação ampla que, sem descuidar da própria identidade, permita integrar outras músicas, outras culturas”⁷⁴ (GAINZA, 2004, p. 5).

De 1990 até os dias de hoje é a fase dos novos paradigmas ou modelos pedagógicos. Embora a dinâmica mundial permaneça complexa, algumas direções podem ser vistas com relação à educação musical. Segundo a autora atualmente é nítido um descompasso entre a educação musical inicial, que foi se desenvolvendo ao longo do século XX, e a formação musical especializada, presente nos conservatórios e universidades, que permanece no passado. De qualquer forma novos paradigmas estão na luta para transformar os antigos. Atualmente o que está em voga não é a utilização dos métodos de educação musical, mas sim de modelos⁷⁵ que se substanciam em diversas opções que não são excludentes entre si. O método geralmente é de autoria individual e se forma perante as necessidades e enfoques de cada criador de métodos. Assim, há uma predefinição de atividades e ordenamentos de tarefas. Já os modelos, têm uma concepção mais coletiva e

⁷⁴ No original: “La diversidad de las problemáticas musicales y pedagógicas contribuye, en este período, a desdibujar los contornos de la educación musical, en tanto objeto de conocimiento. Continúa el interés por la música contemporánea en el aula, pero al mismo tiempo el campo educativo-musical recibe el influjo de numerosas tendencias: la tecnología musical y educativa, la ecología, los movimientos alternativos en el arte, la nueva corporalidad, la musicoterapia, las técnicas grupales, etcétera. Como consecuencia de las olas migratorias, a través de esta época de expansión y globalización, el perfil social de los diferentes países se transforma y se vuelve multicultural. En relación a la educación musical, se insiste en la necesidad de dar a los alumnos una formación amplia que, sin descuidar la propia identidad, permita integrar otras músicas, otras culturas” (GAINZA, 2004, p. 5).

⁷⁵ A autora impõe esta nomenclatura para diferenciar estas novas propostas dos métodos de educação musical de décadas anteriores.

espontânea e podem combinar-se de forma harmônica. Eles são conjuntos de atividades, ações e materiais desenvolvidos em um contexto definido, por exemplo: tecnológico, étnico, ecológico, lúdico, cultural ou antropológico. Relaciona-se com a forma de transmissão de costumes, crenças e habilidades por meio de jogos, canto e dança, utilizando-se aparatos tecnológicos ou atitudes e práticas variadas.

Após este breve relato de Gainza, faz-se necessário um retorno ao início do século para um melhor detalhamento e compreensão da evolução da educação musical. Inicialmente pode-se ressaltar que a educação musical teve influência de fatores como a psicologia experimental, a psicologia do desenvolvimento e a psicologia social. Sobre a primeira pode-se citar os trabalhos de Carl Seashore, Arnold Bentley e Edwin Gordon que realizavam testes para medir a capacidade musical. Salienta-se Gordon (2000): *Teoria de aprendizagem musical – Competências, conteúdos e padrões* que sistematiza uma ampla teoria de aprendizagem musical. A psicologia do desenvolvimento, opondo-se a algumas idéias da psicologia experimental, busca saber responder de onde se origina a habilidade musical, se é genética ou é desenvolvida. Citam-se os trabalhos de R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, Anne Anastasi, J. A. Sloboda, Dianne Deutsch, David Hargreaves e H. Gardner. Este último autor é o responsável pela teoria das inteligências múltiplas, que teve uma importante influência para a educação em geral e para a educação musical especificamente.

Em 1983 foi publicada a teoria de Howard Gardner. Segundo o cientista possuímos ao menos oito competências de inteligência: “a lingüística ou verbal, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a sinestésica corporal, a naturalista, a intrapessoal e a interpessoal”. Ilari (2003) discute a inteligência musical como uma capacidade de percepção sonora, identificação de sons, classificação de sons diferentes, de nuances de intensidade sonora, direção da fonte sonora, andamentos, tonalidades, melodias, ritmos, timbres, estilos etc. Para Gardner, qualquer pessoa normal pode desenvolver todos os tipos de inteligência,

mas terá mais facilidade em determinados momentos da vida segundo o conceito de “janelas de oportunidades”. Um dado importante sobre estas janelas é que quase todas se abrem até os 10 anos de idade, daí a importância da educação infantil em todas as áreas. Segundo Ilari (2003) a principal importância disto tudo para educação musical é a idéia de que basta para criança fazer música para que desenvolva sua inteligência⁷⁶ musical. Esta música deve ser variada e manuseada por meio de diversos dispositivos e modalidades do fazer musical. Mas a autora aponta mais especificamente para algumas atividades como o canto (que desenvolve ao menos 6 sistemas do cérebro⁷⁷), os jogos musicais (que podem estimular diversos sistemas também), a execução instrumental (desenvolve os sistemas de controle de atenção, memória, orientação espacial, ordenação seqüencial, o sistema motor, o de pensamento superior e, no caso de grupos musicais, o sistema de pensamento social), a composição e a improvisação musical (desenvolve também diversos sistemas), a notação musical (tanto a notação “inventada” pela criança quanto a tradicional desenvolvem os sistemas de orientação espacial, ordenação seqüencial e do pensamento superior), a construção de instrumentos (desenvolve sistemas como o do pensamento superior, de ordenação seqüencial, o motor e de controle da atenção).

Sobre a psicologia social podemos citar que se preocupa em estudar a relação que se dá entre o desenvolvimento do gosto musical e a classe social; nesta área o trabalho de David Hargreaves é fundamental. Todavia, não há necessidade de se falar mais sobre as influências da psicologia sobre a educação musical, principalmente porque além do desenvolvimento da psicologia como ciência, a educação musical também sofreu influências

⁷⁶ Ilari (2003) indica oito fatores que interferem no desenvolvimento cerebral: herança genética, vida familiar e nível de estresse, cultura, meio social, saúde física e mental, condições de nutrição, emoções e a experiência educacional.

⁷⁷ Conforme Ilari (2003) são oito os sistemas do neurodesenvolvimento: o de controle da atenção, o da memória, o da linguagem, o de orientação espacial, o de ordenação seqüencial, o motor, o do pensamento superior, o do pensamento social. Cada um destes sistemas contribui em algum grau para o desenvolvimento das habilidades musicais.

de outras áreas, como: da música em geral, da educação em geral, da filosofia⁷⁸ e, fazendo parte e dependendo destes mesmos fatores, dos métodos ativos de educação musical. Neste momento apenas estes últimos serão discutidos, pois de alguma forma já trazem no seu bojo as influências dos demais fatores citados e porque, em termos históricos da educação musical no ocidente, possuem importância fundamental.

Fonterrada (2005), diferentemente de Gainza, destaca nove métodos ativos de educação musical, que têm relação com a idéia de método ativo da educação em geral verificada anteriormente. São eles os métodos de: Émile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zóltan Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki, George Self, John Paynter, Boris Porena e Murray Schafer. Destes, não será comentado Boris Porena, devido a sua pouca divulgação entre os educadores musicais de nosso país. Além dos oito restantes serão acrescentados Heitor Villalobos e Hans-Joachim Koellreutter pela importância das suas influências no contexto brasileiro da educação musical. Além destes educadores que serão tratados neste trabalho pode-se citar outros educadores brasileiros comentados por Paz (2000) que são: Gazzi de Sá (com uma proposta coincidentemente semelhante à de Kodály), Sá Pereira (com influências da pedagogia e psicologia), Liddy Chiaffarelli Mignone (entre outras coisas, com um trabalho com bandinha rítmica), Anita Guarnieri, Jurity de Souza Farias (com o método de aprender solfejo por meio da construção de frases musicais), Esther Seliar, Cacilda Borges Barbosa (com os estudos brasileiros de ritmo de som), Maria de Lourdes Junqueira (com seu trabalho com piano), José Eduardo Giochi Gramani (com seu trabalho com rítmica), Osvaldo Lacerda (compositor com muitas obras pedagógicas) e Bohumil Med. Uma introdução a cada um educadores pode ser obtida em Paz (2000), deste modo prosseguir-se-á com os outros, conforme dito.

⁷⁸ Cita-se Bennett Reimer, Keith Swanwick e David Elliot que trabalham como a filosofia da educação musical.

Sobre a construção que se segue é importante observar que o texto pretende apenas apresentar um breve panorama com dados biográficos, escritos e as idéias características da proposta de cada educador. Ao final de cada descrição haverá um quadro que pretenderá indicar algumas informações adicionais e de rápida consulta para se fazer alguma comparação entre as propostas. Estes quadros abordarão os seguintes itens: Idéias-chave, que são uma coleção de idéias que resumem a proposta, o pensamento ou as atividades características do método; Objetivos, que é uma súmula do alvo pretendido pelo educador; Enfoque metodológico, que é a estratégia indicada pelo autor do método; Público alvo, que é a quem se destina o método; Pontos salientes, que são diferenciais entre este autor e outros, ou mesmo observações intrigantes sobre o método; Embasamento, que é o fundamento teórico, filosófico ou prático de que o autor se imbuíu para elaborar seu pensamento; e Conformidade com o conceito de método ativo, que se assemelha com uma lista de verificação na qual são indicados cada um dos componentes do método ativo que são, auto-educação, adequação ao indivíduo ou grupo, formação completa do indivíduo, organização eficaz dos conteúdos, fatos do mundo do aluno, fina coordenação didática das disciplinas, socialização do aprendizado entre os alunos, respeito à individualidade, consideração às teorias psicológicas sobre a música e o aluno. É importante observar que muitos destes elementos devem ser adaptados na abordagem de um método ativo de educação musical, já que originalmente se referem à educação em geral. O quadro 3.4 mostra exemplos de utilização deste conceito na educação musical. Os itens de adequação mais problemáticos são os seguintes:

1) A formação completa do indivíduo. Na educação em geral se refere à modalidades de conhecimento em geral, trabalhos manuais (como o cultivo de plantas) e trabalhos intelectuais (como matemática). Na educação musical o elemento pode ficar perdido, já que se trataria de uma disciplina apenas. De qualquer modo, na presente tese

optou-se por entender que a formação completa se refere aos aspectos teóricos e práticos da música.

2) Fina coordenação didática das disciplinas. Na educação em geral significaria que as diversas disciplinas, por exemplo, história e geografia, estariam sincronizadas e sobre tudo sintonizadas. Na educação musical, por se tratar de uma unidade, esta idéia ficaria prejudicada. Assim, para esta tese, considerou-se como “disciplinas” as várias modalidades de atividades possíveis na educação musical, por exemplo: no método Suzuki a audição musical em casa e a atividade semanal com o professor.

3) De qualquer forma este item acima pode se confundir com a organização eficaz dos conteúdos, mas pode-se dizer que este último refere-se ao ordenamento em termos de dificuldade e adequação dentro de cada tipo de atividade.

Quadro 3.4 – Exemplos dos caracteres dos métodos ativos em educação musical

Característica	Exemplo na educação musical
Auto-educação ⁷⁹	No método Orff quando a criança utiliza um xilofone para tocar as notas sol e mi, depois observa a diferença entre as teclas utilizadas, a diferença entre seus sons (altura), e passa a cantar junto, depois a tocar livremente algo com aquele material (improvisado).
Adequação ao indivíduo ou grupo ⁸⁰	No método Suzuki cada aluno tem seu repertório a dominar, seu desenvolvimento depende do seu estudo e do ambiente doméstico.
Formação completa do indivíduo ⁸¹	No método Dalcroze o aluno ouve sons (fortes e fracos) e tenta descrevê-los em termos de movimento e depois é indicada uma informação teórica sobre a dinâmica musical.
Organização eficaz dos conteúdos ⁸²	No método Willems o aluno segue a seguinte progressão no desenvolvimento rítmico: “Batimentos livres, Batimentos de frases, quadras e pequenas canções (tempo, ritmo, unidade de compasso, divisão do tempo e mais tarde subdivisão do tempo, exercícios de alternância das mãos [...]), e Exercícios para despertar a consciência rítmica métrica (ROCHA, 1990, p. 32).
Fatos do mundo do aluno ⁸³	No método Kodály são utilizadas peças infantis do folclore autóctone do aluno.
Fina coordenação didática das disciplinas	No método Orff as atividades de imitação, exploração, alfabetização e improvisação são perfeitamente coordenadas a cada aula.

⁷⁹ Auto-educação é o processo no qual a criança necessita fazer suas próprias experiências, observações e reflexões.

⁸⁰ O ensino deve se adequar a cada necessidade e experiência individual do aluno ou de grupos de alunos.

⁸¹ A formação completa do indivíduo relaciona-se com o seu desenvolvimento tanto no campo intelectual quanto no manual.

⁸² Uma organização das matérias de modo que se obtenha um efeito total na formação do educando.

⁸³ Utilização, durante as disciplinas, de um fato ou grupo de fatos do mundo do aluno.

Socialização do aprendizado entre os alunos ⁸⁴	A prática em grupo é salientada por todos os educadores musicais do século XX citados.
Respeito à individualidade	No método Orff pode-se permitir que um aluno pouco experiente trabalhe juntamente com os demais por meio da fácil adaptação de um ostinato em alguma peça proposta para um grupo.
Consideração às teorias psicológicas sobre a música e sobre o aluno	Todos os métodos citados levam em consideração o desenvolvimento da ciência de seu tempo. Alguns mais do que os outros, e alguns mais atualizados que outros.

Várias contribuições de autores poderiam até não caracterizar um método ativo e serem apenas abordagem metodológicas, ou diretrizes gerais, ou mesmo adaptações de outros métodos, sem muitas novidades. Assim, não serão excluídas desta tese metodologias, mesmo que para alguém não se identifiquem rigorosamente como método ativo. A idéia é não excluir possibilidades de contribuição de nenhum dos pensadores da educação musical.

Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950)



Émile-Jacques Dalcroze nasceu no dia 6 de julho de 1865 na cidade de Viena. Iniciou sua carreira como professor de harmonia e solfejo no Conservatório de Genebra. Em 1906 tornou público o seu método, e em 1910 fundou a escola Hellerau, próxima a Dresden, na qual aplicou seu método. A escola fechou por ocasião da Primeira Guerra Mundial, o que fez o pedagogo musical retornar para Genebra e fundar o instituto Jacques Dalcroze, no qual trabalhou até o fim dos seus dias. Faleceu em primeiro de julho de 1950, cinco dias antes de completar 85 anos de idade.

⁸⁴ Esta socialização pode se dar por meio de trabalhos coletivos ou em equipe.

A visão de Dalcroze era que as massas (a população) tinham que ser conduzidas e educadas de forma a não se instalar um caos social, e a arte era peça fundamental nesta direção⁸⁵. Propunha então uma educação musical para todos desde a infância. Seu método foi inicialmente concebido para adultos, mas depois foi adaptado para o público infantil.

Como obras publicadas pelo autor pode-se citar: *Lê rythme, la musique et l'éducation*; *Gymnastique Rythmique*; *Exercices de Plastique Animée*; e *La pedagogia del ritmo*, nas quais expõe seu método. Segundo Santos (1994) sua metodologia é baseada na audição (escuta consciente), que para ele é reflexo de todo o corpo e não apenas do ouvido, inclusive as sensações do tato⁸⁶. Mas o educador não se limita aos dedos ou às mãos; para ele, deve ser utilizados movimentos naturais e abrangentes como andar, saltar e correr. Apenas para ilustrar as idéias do mestre pode-se citar um pequeno fragmento das atividades que ele propõe, que são as distintas maneiras de saltitar (ver figura 3.24).

Seis maneiras de saltitar

Diretrizes gerais	1- Levantar a coxa na horizontal
Movimentar a cabeça e o tórax no sentido contrário do movimento dos braços e	2- Estender toda a perna para frente
Realizar dois saltos seguidos com a perna que sustenta o corpo	3- Cruzar a perna para frente
	4- Flexionar o joelho para trás
	5- Estender a perna para trás
	6- Cruzar a perna para trás

Figura 3.24 – Seis maneiras de saltar segundo Dalcroze (Adaptado de DALCROZE, 1916, p. 40)

⁸⁵ Como se nota é uma visão bastante romântica de mundo, ainda inspirada em ideais da revolução francesa, na qual uma elite cultural pode responder às necessidades comuns de todos.

⁸⁶ Fonterrada (2005) salienta que o educador chegou a esta conclusão apenas empiricamente, mas anos depois Carl Seashore, da Universidade de Yowa, utilizando testes psicológicos em música chegou a uma conclusão semelhante, corroborando a idéia Dalcroziana.

Desta figura (3.24) pode-se abstrair quão diferentes eram as idéias do mestre em relação ao que até então se associava ao estudo da música. Por quantos séculos o aprendizado não girou em torno da prática vocal e instrumental apenas? Em linhas gerais pode-se até dizer que Dalcroze reviveu idéias da Grécia Antiga, na qual a música se misturava com a dança em uma visão mais holística do ser humano.

O educador chamou de “Euritmia” seu método. Lembrando que embora o termo pareça se deter no aspecto do ritmo em detrimento da melodia e da harmonia, para Dalcroze o termo contemplava toda a abrangência da experiência musical, não só o ritmo em si.

Segundo Santos (1994) são caracteres do método: “expressão e conscientização do ritmo natural de cada ser, antes da abordagem de ritmos externos; expressão da música corporalmente, segundo as relações de espaço, tempo e peso como uma experiência individual, para deleite pessoal; criação de imagens rítmicas definidas na mente, como conseqüências da automatização de ritmos naturais do corpo; representação corporal dos valores musicais; [e] capacidade tanto de criar quanto de responder às criações de outros” (p. 44). Sobre a representação corporal de valores musicais pode-se exemplificar com posições ou direções gestuais para indicar as diferentes alturas das notas musicais, com a força dos músculos a dinâmica⁸⁷ musical, o timbre por meio de formas corporais e melodias com direção de movimentos. São objetivos finais do método: ganhos na concentração e prontidão; “dissociação, coordenação e retenção de movimentos” (p. 45); domínio do corpo com auto-conhecimento; “equilíbrio entre as reações conscientes e automáticas” (p. 45). O quadro 3.4 pretende indicar algumas informações adicionais e de rápida consulta para se fazer alguma comparação da proposta de Dalcroze com a dos demais educadores.

⁸⁷ Dinâmica se refere às variações da intensidade sonora como o forte, o fortíssimo e o crescendo.

Quadro 3.5 – Síntese da proposta de Dalcroze (adaptado de VALIENGO, 2006, p. 28-29)

Idéias-chave	Rítmica, corpo e movimento.
Objetivos	Educação da população como um todo inserindo a música nas escolas
Enfoque metodológico	Vivenciar a música antes de teorizá-la, incorporar a música, o ritmo como sendo a base da música, afetando a sensibilidade.
Público alvo	Foi elaborado para adultos e adaptado para crianças a partir de seis anos.
Pontos salientes	Foi o primeiro dos métodos ativos em educação musical (prática antes da teoria) e valoriza a relação entre a música e o movimento corporal.
Tipos de atividades	Atividades corporais a partir de estímulos auditivos, inspirados em movimentos naturais como andar, correr, saltar e pular.
Embasamento	Positivismo, experiência prática, pensadores e cientistas do século XIX como Helmholtz.
Conformidade com o conceito de método ativo	Auto-educação <input checked="" type="checkbox"/> ; Adequação ao indivíduo ou grupo <input checked="" type="checkbox"/> ; Formação completa do indivíduo <input checked="" type="checkbox"/> ; Organização eficaz dos conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> ; Fatos do mundo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> ; Fina coordenação didática das disciplinas <input checked="" type="checkbox"/> ; Socialização do aprendizado entre os alunos <input checked="" type="checkbox"/> ; Respeito à individualidade <input checked="" type="checkbox"/> ; e Consideração às teorias psicológicas sobre a música e sobre o aluno <input checked="" type="checkbox"/> .

Edgar Willems (1890-1978)

Edgar Willems nasceu no dia 13 de outubro do ano de 1890 em Lanaken, Bélgica, mas mudou-se para a Suíça, onde elaborou suas idéias sobre educação musical. Foi durante a Primeira Guerra Mundial, tendo cerca de 25 anos, que mudou-se para Bruxelas e iniciou sua concepção pedagógica e seu trabalho como educador. Dez anos depois foi para Gêneve estudar música. Em 1956 torna-se encarregado dos cursos de Iniciação e posteriormente de Pedagogia do conservatório de Gêneve. Algum tempo depois passou a atuar no Instituto Bienne com seu amigo Jacques Chapuis, que fundaria mais tarde o

Conservatório e Instituto de Educação Musical Edgar Willems. Faleceu aos 88 anos de idade, em 1978.

As obras de autoria do educador são as seguintes⁸⁸: *Novas idéias psicológicas sobre a música e suas aplicações práticas: O ouvido musical I e II; A nova educação musical; O jazz e o ouvido musical; As bases psicológicas da educação musical; O valor humano da educação musical; A rítmica musical; Introdução à musicoterapia; Solfejo (livro do professor e livro do aluno); e A preparação musical dos pequeninos*⁸⁹. Além destes escritos deixou material sonoro para o desenvolvimento da sensorialidade auditiva e fitas cassete para o trabalho de movimento corporal.

Segundo Rocha (1990) os princípios básicos do método Willems são “as relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano” (p. 16), a não utilização de recursos que não sejam musicais no ensino de música, e a utilização de atividades práticas antes de se iniciar o ensino musical. Estes são os fundamentos e as idéias imutáveis nas quais a atividade de educação musical deve ocorrer; fora isto podem ser feitas alterações conforme as necessidades e características de cada educador. De qualquer forma Willems prossegue seu pensamento, atribuindo correspondência entre a música e a vida. De forma que tanto uma quanto outra são simultaneamente Ciência e Arte, ou seja, Matéria e Espírito. A figura 3.25 apresenta um esquema para esta idéia na qual tanto o homem quanto a música residem em um caminho sem limites superiores e inferiores (máximos e mínimos). Para um lado (à esquerda no esquema) pende o pólo material que representa uma linha vasta de conhecimentos sobre a física da matéria e do universo. Para o outro lado (à direita no esquema) pende o pólo espiritual que se relaciona com o infinito de conhecimento superior do ser humano,

⁸⁸ Conforme ROCHA (1990, p. 14)

⁸⁹ Tradução do autor desta tese. No original: *Nouvelle Idées Psychologiques sur la Musique et leurs Applications Pratiques: L'Oreille Musicale tome I, II ; L'Education Musicale Nouvelle; Le jazz et l'Oreille Musicale ; Les Bases Psychologiques de L'Edeucation Musicale ; Le Rythme Musical ; Introduction à la Musicothérapie ; Solfège, livre du Maitre ; Solfège, livre de l'Elève ; La Preparacion Musicale des Tout-petits.*

relacionado com o espírito. Na direção superior da figura há um enfoque no aspecto humano, enquanto na direção inferior, no musical.

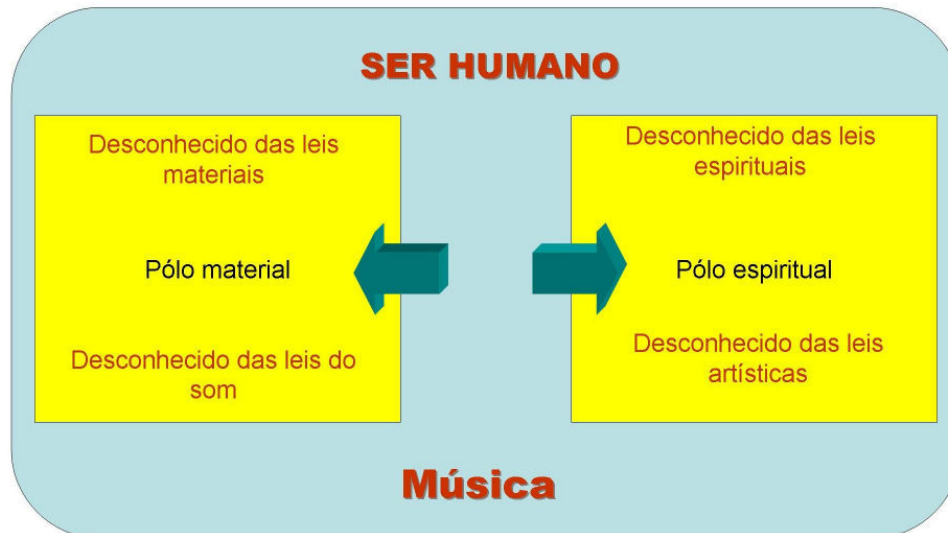


Figura 3.25 – Esquema de Willems sobre ser humano e música (ROCHA, 1990, p. 16)

Segundo o educador existe unidade dos elementos da vida e da música e não uma ruptura. A questão que se faz é a ênfase que é dada a cada elemento, conforme indica a figura 3.26. A idéia é que em uma posição de equilíbrio nas três vertentes (matéria, som e relações psicológicas) existe a vida afetiva, a vida melódica e a sensibilidade. Pendendo para o pólo material (que comparando com a figura 3.25 seria à esquerda) há a vida fisiológica, a vida rítmica e a ação. Por fim, direcionando-se para o pólo espiritual (lado direito) existe a vida mental, a vida harmônica e a conhecimento.



Figura 3.26 – Esquema de Willems sobre a tripartição das ênfases (adaptado de ROCHA, 1990, p. 17)

Por meio desta organização o educador concluiu que o ritmo estava mais associado à ação, a melodia à afetividade e a harmonia ao conhecimento. Na figura 3.27 pode-se ver este esquema. É importante ressaltar que cada elemento contempla todas as vertentes, o que difere é a intensidade.



Figura 3.27 – Esquema de Willems sobre o triplo valor das coisas (ROCHA, 1990, p.17)

Após esta explanação dos aspectos fundamentais que o educador acredita serem universais, ele parte para o seu método específico que em linhas gerais estabelece, segundo Rocha (1990): a harmonia entre ser humano e cosmo; ordenamento natural e hierárquico das atividades (do concreto ao abstrato); tem como base aspectos da essência do fato musical e não apenas os elementos mais óbvios; inspira-se no aprendizado da língua materna; a educação musical pode ser estendida a todos inclusive em situações de educação especial; a não utilização de elementos extra-musicais. Com relação a Dalcroze, Willems, que foi seu aluno, utiliza adicionalmente elementos da vanguarda musical de sua época com a utilização intratonal⁹⁰ com a utilização de instrumental preparado para este fim. O quadro 3.5 sintetiza a proposta do educador.

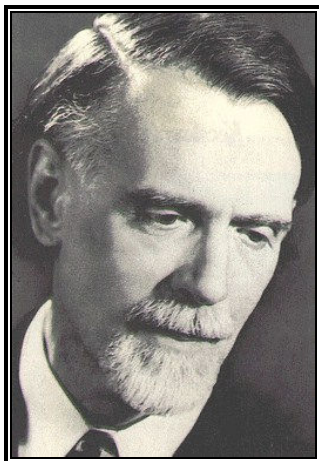
Quadro 3.6 – Síntese da proposta de Willems (adaptado de VALIENGO, 2006, p. 37-38)

Idéias-chave	Audição: sensorialidade, sensibilidade e inteligência. Música: ser humano e cosmo.
Objetivos	Desenvolver a percepção auditiva e a harmonia entre homem e natureza
Enfoque metodológico	Aspectos da fisiologia da audição humana diferenciando ouvir, escutar e entender e propondo atividades para cada um destes modos de audição.

⁹⁰ Intratonal se refere às diversas frequências que no sistema de afinação temperado são desclassificadas. Por exemplo, Willems criou instrumentos que podiam reproduzir até 34 notas diferentes em um intervalo que no sistema temperado só existem 2 notas.

Público alvo	Direcionado a qualquer aluno
Pontos salientes	Preparo auditivo (baseado na fisiologia da audição) anterior ao ensino instrumental e não utilização de meios extra-musicais.
Tipos de atividades	Reconhecimento das características do som, jogos, canto de canções, sons de diferentes naturezas, teclados especiais, relação entre intervalos musicais e qualidades afetivas e comparação e análise de sons percebidos.
Embasamento ⁹¹	A base da musicalidade é a escuta: aspectos físicos do som, pensadores e cientistas do século XIX.
Conformidade com o conceito de método ativo	Auto-educação <input checked="" type="checkbox"/> ; Adequação ao indivíduo ou grupo <input checked="" type="checkbox"/> ; Formação completa do indivíduo <input checked="" type="checkbox"/> ; Organização eficaz dos conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> ; Fatos do mundo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> ; Fina coordenação didática das disciplinas <input checked="" type="checkbox"/> ; Socialização do aprendizado entre os alunos <input checked="" type="checkbox"/> ; Respeito à individualidade <input checked="" type="checkbox"/> ; e Consideração às teorias psicológicas sobre a música e sobre o aluno <input checked="" type="checkbox"/> .

Zóltan Kodály (1882-1967)



Zóltan Kodály nasceu no dia 16 de dezembro de 1882 em Kecskemét, Hungria. Ainda na infância sofre influências musicais e folclóricas do seio familiar. Teve aulas em Galánta e Nagyszombat e em Budapeste, onde estudou composição com Koessler (que também era professor de Bela Bartók) e obteve o título de doutorado no ano de 1906 com uma tese que versava sobre a estrutura da canção popular Húngara, Segundo a ENCICLOPÉDIA SALVAT (1984). Pouco tempo mais tarde passou a trabalhar como professor de teoria

⁹¹ Segundo ROCHA (1990) Willems “fazia questão de dizer que seu método não partiu de Filosofia, da Psicologia, de Teorias ou outra coisa qualquer. Veio da experiência viva com as crianças; do terreno virgem que as crianças oferecem, da vida real” (p. 19).

musical na mesma escola onde havia estudado com Koessler. Já em 1913 Kodály e Bartók publicaram o primeiro trabalho em conjunto sobre canções populares. Sua carreira como compositor foi brilhante, mas é como pedagogo que mais interessa sua atuação neste trabalho. Para isto duas visões devem ser explicitadas. Em primeiro lugar o educador viu a cultura popular de seu país enfrentar dificuldades para resistir às investidas da música ocidental e das diversas invasões e domínios políticos que ocorreram no passado. Para isso atuou no resgate desta tradição e divulgação entre a população urbana. Em segundo lugar Kodály cria na necessidade de fomentar a cultura musical nas pessoas, devido aos múltiplos benefícios que esta pode trazer no âmbito pessoal ou social, como a formação de público⁹².

Szönyi (1996) indica alguns pontos sobre a educação musical salientados pelo educador: A educação musical deve se estender e ser acessível a todos, pois é de vital importância na formação geral. Para isto deve fazer parte da educação proposta pelo Estado, com organização e controle adequado. Além disso, deve haver uma boa formação de professores e um diálogo internacional com cooperação e intercâmbio de idéias.

Como herança bibliográfica deixada por Kodály pode-se salientar *The selected writing of Zoltan Kodaly* e uma compilação realizada por Katalin Forrai, *Musical education in Hungary*, que segundo Fonterrada (2005) é uma das mais importantes fontes do pensamento do mestre e de seu método.

O canto é um dos pilares do método, pois como a proposta é educar musicalmente a toda a população, seria necessária uma estratégia economicamente viável, sem a necessidade de comprar instrumentos para todos, já que a voz é o instrumento natural e mais intimamente ligado à cultura. Entre os conteúdos que trabalha tem-se a leitura e a escrita musicais, a percepção musical e a rítmica. Para isto são realizadas atividades com jogos entre


⁹² SZÖNYI (1996) salienta bastante a questão da formação de público. Sem um investimento a longo prazo a tendência é que não haja público interessado em prestigiar apresentações musicais e artísticas, e de forma inversa seria grande o benefício em termos culturais.

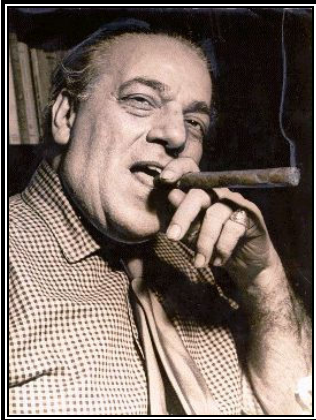
outras, incluindo a improvisação. O aprendizado inicia com poucas notas e pouca dificuldade rítmica até que haja maturidade musical para aumentar a complexidade exigida. Como metodologia o sistema ainda utiliza o manossolfa⁹³, o sistema tônica solfa (ou dó móvel) e um sistema sílabas com inter-relações rítmicas.⁹⁴ Rudimentos deste sistema já eram utilizados em muitas ocasiões no passado, como em Guido de Arezzo; o mérito de Kodály foi difundi-los e utilizá-los amplamente.

Quadro 3.7 – Síntese da proposta de Kodály (adaptado de VALIENGO, 2006, p. 40-41)

Idéias-chave	Canto coletivo, folclore, dó móvel, educação musical na Hungria
Objetivos	Aproximar o povo húngaro de suas raízes culturais através da música e tornar a atividade musical constante do cotidiano popular.
Enfoque metodológico	Manossolfa e tônica solfa (ou dó móvel)
Público alvo	Crianças e adolescentes do sistema escolar regular
Pontos salientes	Conseguiu a alfabetização musical em massa da Hungria
Tipos de atividades	Prática vocal (prioritariamente) e instrumental por meio de leitura e escrita, treinamento auditivo, rítmica e percepção.
Embasamento	Pesquisas etno-musicológicas e técnicas de educação musical de diversos países.
Conformidade com o conceito de método ativo	Auto-educação <input checked="" type="checkbox"/> ; Adequação ao indivíduo ou grupo <input checked="" type="checkbox"/> ; Formação completa do indivíduo <input checked="" type="checkbox"/> ; Organização eficaz dos conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> ; Fatos do mundo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> ; Fina coordenação didática das disciplinas <input checked="" type="checkbox"/> ; Socialização do aprendizado entre os alunos <input checked="" type="checkbox"/> ; Respeito à individualidade <input checked="" type="checkbox"/> ; e Consideração às teorias psicológicas sobre a música e sobre o aluno <input checked="" type="checkbox"/> .

⁹³ Manossolfa é um sistema inspirado na *mão guidoniana* com o qual é possível se indicar aos alunos em um grande grupo, mesmo aos que estão mais distantes, a nota musical a ser cantada, por auxílio de gestos com a mão.

⁹⁴ Por exemplo: Tá-ti-ti-tá representando .

Heitor Villa-Lobos (1887-1959)

O compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos, nascido em 5 de março de 1887, no Rio de Janeiro, foi o responsável por um movimento de educação musical no Brasil, que, de certa maneira, desejava realizar fato semelhante ao que ocorria na Hungria com Kodály. Todavia o programa em terras brasileiras não obteve o mesmo êxito que o programa húngaro, por diversos fatores que não podem ser discutidos neste momento, mas que de qualquer forma devem estar relacionados com as diferenças culturais, regionais, geográficas, políticas e sociais entre as duas nações. Embora o projeto não tenha continuado, realizou uma grande movimentação na época e até hoje são lembrados vários pontos positivos que ocorreram de fato. Como ilustra a grande aglomeração orfeônica dirigida por Ruy Botti Cartolano em 1975, no qual se reúnem trinta mil alunos para comemorar a Semana da Pátria, mostrada na figura 3.28.

Villa-Lobos, em seu papel de educador, buscou utilizar procedimentos que já eram de alguma forma realizados no Brasil como o canto orfeônico e buscou influências de outras práticas, como aquelas utilizadas na Hungria.



Figura 3.28 – Aglomeração orfeônica (CARTOLANO, 1968, p. 101)

A organização curricular musical proposta na época é indicada no quadro 3.8 com o programa básico de iniciação musical⁹⁵ do curso primário e do curso ginásial⁹⁶, segundo Paz (2000), isto excluindo-se itens que diziam respeito à prática orfeônica, à história da música e à apreciação musical.

Quadro 3.8 – Conteúdo programático do ensino de canto orfeônico

Série	Conteúdos			
	Elementos gráficos	Elementos rítmicos	Elementos melódicos	Elementos harmônicos
Curso primário				
1. ^a	Gráficos das cantigas de roda, clave de sol, pauta e notas.	Unidade de movimento e declamações rítmica das cantigas de roda.	Exercícios de entoação dos sons da escala.	Intervalos
2. ^a	Clave de sol, pauta, valores e cópias.	Unidade de movimento, suas subdivisões e múltiplos e ditados rítmicos	Primeiros exercícios de solfejo, nomenclatura e graus de escala	Intervalos
3. ^a	Cópia de melodias fáceis e canções a serem estudadas e pausas	Compassos simples, declamação rítmica e ditados rítmicos	“Ver nota de rodapé” ⁹⁷	Intervalos
4. ^a	Acidentes, ligaduras,	Declamação rítmica, leitura	Escala maior e suas	Tonalidade e

⁹⁵ teoria e prática musical no sentido tradicional, utilizado na época.

⁹⁶ Na época as series eram divididas da seguinte forma: Curso primário (atualmente é o equivalente às séries de 1.^a a 4.^a do ensino fundamental) e curso ginásial (atualmente séries de 5.^a a 8.^a do ensino fundamental).

⁹⁷ Na fonte secundária (PAZ, 2000, pp. 18-19) não se encontra este dado. Não se sabe se no original (Boletim latino-Americano de música p. 551 e 554-6) haveria o dado. Aparentemente deveria existir, já que é comum a todas as séries.

	linhas suplementares, cópias de canções estudadas e sinais de intensidade.	métrica, compassos simples e ditados rítmicos.	armaduras, intervalos, solfejos, intensidade e ditados cantados.	acordes de três sons.
5. ^a	Clave de fá, na 4. ^a linha, sinais de abreviatura, repetição <i>Da Capo</i> e salto para <i>Coda</i> .	Compassos compostos, declamações rítmicas, ponto de aumento, quiálteras, leitura métrica e ditados rítmicos.	Escalas menores e suas armaduras, intervalos, graus conjuntos e disjuntos, solfejos a 1 e 2 vozes, leitura à primeira vista e ditado cantado.	Tonalidade, acorde de 4 sons, meio de conhecer a tonalidade de um trecho.
Curso ginásial				
1. ^a	Pauta, linhas suplementares, claves, valores, pausas, ponto de aumento e de diminuição, ligaduras, acidentes, armaduras e cópias de hinos e canções a serem estudados.	Unidades de movimento, compassos simples, leitura métrica, ditados rítmicos fáceis, declamações rítmicas, quiálteras e anacruse.	Intervalos, graus, escalas maiores e suas relativas (teoria e prática)	Intervalos harmônicos
2. ^a	Sinais de expressão, cópias de canções a serem estudadas e sinais de repetições.	Leitura métrica, ditado rítmico, compassos compostos, síncope e declamação rítmica.	Escalas maiores e menores (teoria e prática), solfejos a 1 e 2 vozes, ditado cantado, intervalos e suas inversões.	Tonalidade (teoria e prática), arpejos e acordes de 3 sons.
3. ^a	Cópias e canções a 4 vozes.	Leitura métrica, ditados de ritmos variados, declamação rítmica, correlação entre compassos simples e compostos, contratempo e andamento.	conhecimento mais completo das escalas maior e menor (teoria e prática), ditados cantados, construções de frases curtas, solfejos fáceis à primeira vista, a 1 voz, solfejos na clave de fá, na 4. ^a linha, intervalos cromáticos e enarmônicos e ornamentos.	Acordes perfeitos maior e menor e suas inversões (teoria e prática) e noções de tons vizinhos.
4. ^a	Cópias de canções a 3 e 4 vozes.	Leitura métrica, andamentos, metrônomo (teórico e prático), ditados rítmicos mais desenvolvidos, compassos mistos, alternados e fracionários.	Escalas cromáticas (teoria e prática), ornamentos, prosódia, aplicação das palavras nas melodias, escala geral, escalas enarmônicas, ameríndias, ditados cantados a 1 e 2 vozes, solfejos à 1. ^a vista, a 1 e 2 vozes.	Acordes de 4 sons, tons vizinhos e série harmônica.

É interessante comparar o quadro 3.8, sobre o conteúdo programático do educador brasileiro, com o quadro 3.10 que demonstra o conteúdo das primeiras séries no método Orff.

Segundo Valiengo (2006), para o educador as disciplinas musicais deviam incentivar a consciência do ritmo (utilizando o metrônomo e fazendo subdivisões), dos sons

(por meio de atividades nas quais “os alunos emitiam sons com seus nomes correspondentes” (p. 46)), dos timbres (com exercícios cantados com diferentes vogais), da dinâmica (crescendos e decrescendos), do intervalo (canto de escalas e arpejos) e do acorde (com a utilização de várias vozes simultâneas).

Segundo Paz (2000), Villa-Lobos se preocupava ainda com os deficientes visuais, propondo inclusive metodologias alternativas para serem utilizadas com estes. O educador também utilizava a teoria apenas como uma meio, isto é, deveria ser uma teoria aplicada. O manossolfa também foi utilizado embora não tenha sido bem aceito no Brasil, como o foi em outros países do mundo quando utilizado. A figura 3.29 ilustra o esquema de gestos manuais do manossolfa, para a oitava central (com a parte interna da mão voltada para os alunos).

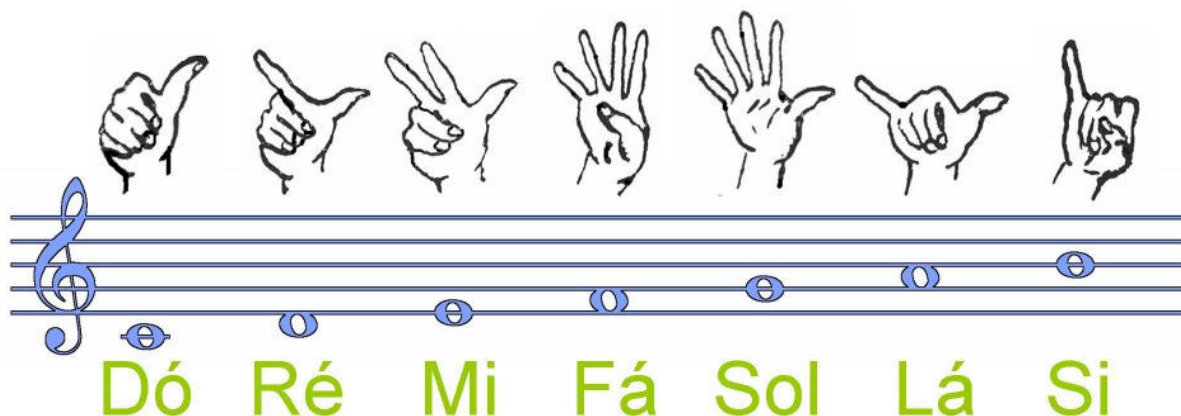


Figura 3.29 – Esquema do manossolfa de Villa-Lobos⁹⁸

As notas em outras oitavas eram representadas da seguinte forma: quando a nota fosse oitava acima a mão deveria girar de modo que a parte externa da mão ficasse voltada para os alunos, quando fosse oitava abaixo os dedos deveriam ficar voltados para baixo (exceto o polegar que ficaria mais na direção horizontal) e com as costas da mão também voltadas para os alunos.

⁹⁸ As figuras das mãos foram extraídas de Priolli (2001, p. 116).

Outra contribuição do mestre foi a *melodia das montanhas* que se trata de uma transcrição do aspecto visual de uma paisagem (montanha ou acidente geográfico) para o aspecto visual de uma partitura. O compositor utilizava à vezes este artifício em suas obras e agora estava indicando para as atividades de canto orfeônico. Esta técnica, segundo Paz (2000), tem relação com autores mais recentes como George Self, John Paynter e Murray Schafer. A figura 3.30 indica um fragmento do gráfico utilizado para relacionar a melodia ao delineamento geológico da “Serra da Piedade” no Estado de Minas Gerais e a melodia *milimetrada* por Villa-Lobos. A cada altura das notas da escala cromática era estabelecida uma proporção, assim como a cada distância na horizontal era estabelecida uma duração.

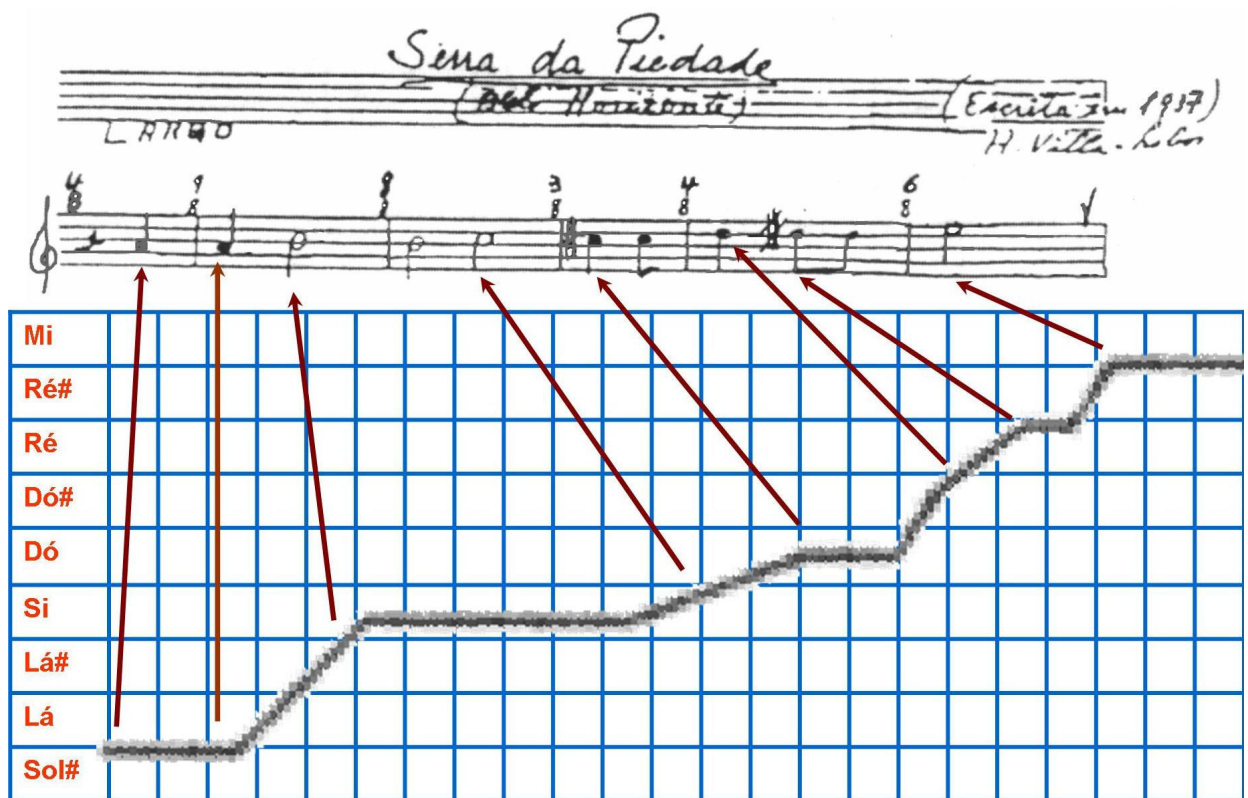


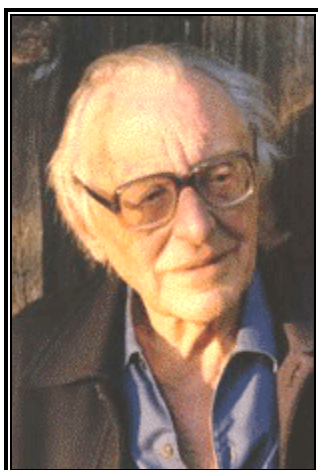
Figura 3.30 – Melodia das montanhas⁹⁹

O Quadro 3.9 apresenta a síntese da proposta do educador brasileiro.

⁹⁹ A figura foi concebida utilizando-se como referência Paz (2000, pp. 266 e 269)

Quadro 3.9 – Síntese da proposta de Villa-Lobos (adaptado de VALIENGO, 2006, p. 49-50)

Idéias-chave	Canto coletivo, canto orfeônico, educação musical no Brasil
Objetivos	Preservar os valores culturais do povo brasileiro, valorizar a disciplina, desenvolver o lado artístico da criança e produzir adultos alfabetizados musicalmente.
Enfoque metodológico	Prática do canto orfeônico
Público alvo	Crianças e adolescentes do sistema escolar regular e seus educadores
Pontos salientes	Disseminação da cultura musical
Tipos de atividades	Canto coletivo e teoria aplicada (disciplina em que se trabalhavam aspectos teóricos como ritmo, timbre, dinâmica, intervalos e acordes)
Embasamento	Pesquisas etno-musicológicas e técnicas de educação musical de diversos países.
Conformidade com o conceito de método ativo	Auto-educação <input checked="" type="checkbox"/> ; Adequação ao indivíduo ou grupo <input checked="" type="checkbox"/> ; Formação completa do indivíduo <input checked="" type="checkbox"/> ; Organização eficaz dos conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> ; Fatos do mundo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> ; Fina coordenação didática das disciplinas <input checked="" type="checkbox"/> ; Socialização do aprendizado entre os alunos <input checked="" type="checkbox"/> ; Respeito à individualidade <input checked="" type="checkbox"/> ; e Consideração às teorias psicológicas sobre a música e sobre o aluno <input checked="" type="checkbox"/> .

Carl Orff (1895-1982)

No dia 10 de julho de 1895 nasceu Carl Orff, em Munique. Ainda com 5 anos de idade inicia seus estudos de piano e aos 9 inicia atividades de composição musical. Em 1912 inicia seu estudo formal de composição e pouco depois passa a atuar como *Kapellmeister* no *Munich Chamber Theater*. O ano de 1923 foi marcado pelo seu encontro com Dorothee Günther que foi a principal articuladora do seu método de educação musical e

no ano seguinte foi fundada a escola Günther em Munique, onde atuou na área de educação musical e construiu vários instrumentos com esta finalidade específica (ver figura 3.31).



Figura 3.31 – Instrumental Orff

Por esta época Orff já havia se tornado um próspero compositor com as estréias de *Orpheus*, *Entrata after William Byrd*, *Carmina Burana*, *Der Mond*, *Die Kluge*, *Die Bernauerin* e *Antigona*. No ano de 1948 inicia-se a radiodifusão do seu primeiro programa de educação musical: O *Orff Schulwerk – Música para crianças*. Nos anos seguintes ocorreram as publicações do seu *Orff Schulwerk*. Em 1962 com 67 anos Orff realiza conferências sobre o *Schulwerk* no Japão, Canadá, em Portugal, no Egito e no Senegal. Durante os anos de 1971 a 1981 foi realizado um trabalho de documentação do oitavo volume de Orff e de sua obra. No dia 29 de março de 1982, Carl Orff falece, aos 87 anos.

O *Orff Schulwerk* – *Música para crianças* consiste em uma série de manuais com atividade e peças para serem realizadas na educação musical. Fora isto o educador não deixou muita coisa escrita; suas idéias foram mais difundidas e interpretadas por seus seguidores. Além disso, foram criadas versões adaptadas do *Orff Schulwerk* para diversos países, contendo a herança cultural local. A figura 3.32 mostra um exemplo de uma peça musical arranjada por Jane Frazee segundo o método Orff, mas dentro da tradição estadunidense.

Page's Train

American/ arr. JF

The musical score for 'Page's Train' is written in 2/2 time and B-flat major. It consists of four staves. The vocal line (V) has the lyrics: 'Pa-ge's train runs so fast, Can't see nothing but the win-dow glass.' The string/woodwind line (SX/SM) provides harmonic support with a simple melody. The xylophone line (X) features a rhythmic pattern of eighth notes. The bass drum line (BM) provides a steady accompaniment of quarter notes.

Figura 3.32 – Exemplo de conteúdo do *Orff Schulwerk* por Frazee (1987, p. 39)

Segundo Frazee (1987), “a abordagem de Orff para a aprendizagem elementar musical trata de vários aspectos do comportamento musical: performance, criação, escuta e análise. [...] Mas isto tudo de uma maneira bastante prazerosa. “O desafio original de ampliar a visão da educação musical em oposição à preocupação preponderante com símbolos impressos veio de Orff quando ele definiu o tipo ideal de música para as crianças como ‘jamais música sozinha, mas música conectada com movimento, dança e fala – não para ser

meramente ouvida, é significativa apenas em uma participação ativa”¹⁰⁰ (p. 14). Para realizar este fim são utilizados os seguintes meios: fala, movimento, canção, instrumentos e escuta.

Com respeito à fala são utilizadas rimas¹⁰¹, jogos de palavras, adivinhações, provérbios e poemas da herança da criança por meio de atividades como: transferência do ritmo da fala para instrumentos ou percussão corporal¹⁰², exploração de texturas musicais, exploração vocal da linguagem (vogais e consoantes), exploração de dinâmicas etc. Sobre o movimento é reconhecida a importância do corpo na relação do homem com a música, por isso ele é utilizado como coadjuvante na atividade musical sendo muito útil para trabalhar o ritmo, o pulso, os padrões rítmicos, os compassos, os andamentos, direção melódica, dinâmicas etc.

Neste aspecto assemelha-se à idéia de Dalcroze. Assim como para Kodály, para Orff a voz é o instrumento primordial e deve ser tratado com o mesmo cuidado com que se ensina um outro instrumento qualquer. Para o trabalho com o canto o método prevê um desenvolvimento gradual desde poucas notas até solfejos mais complexos. Fraee (1987) traz possibilidades com a utilização de canções como: isolar-se o ritmo, o compasso e o andamento, explorar texturas, introduzir o contraponto com a utilização de cânones e de ostinatos, trabalhar-se com mudanças harmônicas simples de podem ser acompanhadas pelo canto de fundamentais dos acordes ou pela entonação do acorde completo, e auxiliar no estudo das formas musicais, da dinâmica e do timbre.

Os instrumentos são utilizados como uma importante ferramenta metodológica e cativante do prazer pela música devido à sua novidade, características e beleza sonora. Os instrumentos podem ser apreciados individual e coletivamente em sonorização de poemas e histórias, execução de peças instrumentais ou instrumentais e vocais. São considerados os

¹⁰⁰ Tradução do autor desta tese.

¹⁰¹ Uma utilização interessante das rimas se dá na formação de compassos.

¹⁰² Estalo de dedos, palmas, batidas com a mão na coxa etc.

seguintes grupos de instrumentos: voz (efeitos sonoros ou vocálicos e canto) e corpo (com estalos de dedos, palmas, batidas com a mão na coxa e passos); Instrumentos de percussão de som indeterminado (triângulo, crótalo, sino de vaca, reco-reco, bloco sonoro, clavas, guiro, tambores, bongô, tímpanos, gongo, pratos de mão etc.); Instrumentos de “lâmina” (*glockenspiels* soprano e contralto e metalofones soprano, contralto e baixo; e xilofones soprano, contralto e baixo; além destes podem ser acrescentados a flauta doce e outros instrumentos (cromornos, charamela, violão, *bowed psalty*, *bordun cello* e o saltério).¹⁰³ A figura 3.27 mostrou o instrumental Orff e dentre os instrumentos se pode notar os xilofones diatônicos¹⁰⁴ com “teclas” removíveis, o que traz muitas vantagens no trabalho de educação musical, como a possibilidade de utilização de apenas algumas notas de cada vez, visualização entre o tamanho da tecla e a altura do som e visualização da localização da tecla e a altura entre as notas, fácil emissão sonora, não possui problemas de afinação sendo um bom guia para a audição das crianças. Estes instrumentos foram inspirados nas marimbas¹⁰⁵ africanas que são ilustradas na figura 3.33.



Figura 3.33 – Xilofones africanos (NAVARRO, 1984, p. 36)

¹⁰³ O uso do piano não é incentivado.


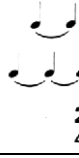
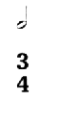

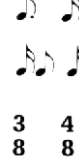
¹⁰⁴ São chamados de diatônicos, pois possuem apenas as notas da escala diatônica de dó maior com a possibilidade adicional de se trocar as notas fá por fá sustenido e a nota si por si bemol.

¹⁰⁵ Embora o nome dos instrumentos seja xilofone o seu som se parece mais com o som da marimba moderna de orquestra e não com o som do xilofone moderno.

Por fim o último meio que Orff utiliza para proporcionar uma boa integração entre a criança e as atividades musicais é a audição, onde o aluno é levado a apreciar ativamente a música com os ouvidos atentos e a percepção aflorada.

No método Orff o aprendizado é feito por um caminho gradual e adequado à faixa etária da criança. Conforme se pode ver no quadro 3.10 que resume as habilidades musicais e conhecimentos indicados para cada série escolar.

Quadro 3.10 – Resumo das habilidades musicais e conhecimentos por série segundo Orff (FRAZEE, 1987, p. 222)¹⁰⁶

Série	Ritmo	Melodia ¹⁰⁷	Textura	Harmonia	Forma
1		Pentatônica: l s m r d (auditivo somente)	Monofônica e Contraponto	Bordão simples de tônica: acorde e nível	Motivo, AA e AB
2		Pentatônica: d ¹ l s m r d (auditivo e escrito)	Polifônica (cânone a duas vozes) e Ostinatos vocais	Bordões móveis (dois instrumentos), Três bordões: acorde, quebrado e de nível	De motivos para frases e ABA
3		Nomes das linhas e espaços, Hexatônica: d ¹ l s f m r d s ₁ l ₁ , Pentatônica centrada em Dó, Pentatônica centrada em Lá e Clave de sol	Cânones a 3 vozes	Bordões arpejados e Bordões móveis (um instrumento)	Frases de quatro compassos, Frases repetidas e Rondó
4		Diatônica: d t l s f m r d	Cânones a 4 vozes	I-V	Chaconne
5		Diatônica menor: l s f m r d t ₁ l ₁	Terças paralelas e Sextas paralelas	I-IV-V	Frases com tamanhos desiguais e Tema e variações

Para cada aula o método prevê a utilização de quatro estágios de atuação dos alunos: imitação, exploração, alfabetização e improvisação.

¹⁰⁶ Tradução do autor desta tese.

¹⁰⁷ Quanto a melodia este quadro apresenta a notação simplificada utilizada por Orff na qual as notas musicais são representadas da seguinte forma: dó = d, ré = r, mi = m, fá = f, sol = s, lá = l, si (ti) = t. os números "1" acima ou abaixo após as letras indicam a nota oitava a cima ou abaixo. E as escalas estão sempre sendo apresentadas de cima para baixo (descendentemente).

Segundo Frazee (1987), as atividades de imitação são ótimas para auxiliar alunos de todas as idades e capacidades a desenvolverem suas habilidades musicais. Esta imitação pode ser simultânea (muito indicada para atividades com movimento, expressão corporal e percussão), lembrada ou em eco (muito eficaz para trabalhar a memória tonal e rítmica) e sobreposta (que ainda podem incentivar muita participação e descontração nas aulas). No estágio de exploração os alunos são incentivados a encontrarem novas maneiras de utilização do material musical proposto como variação de dinâmicas, acentos, timbres, andamentos, compassos e registro. Isto irá preparar os alunos para a etapa final de improvisação. Sobre a alfabetização musical o método prevê que ela se inicie mais tarde mas sem dificuldades pois, segundo o mestre, “não é difícil convencer uma criança sobre a necessidade da notação, particularmente se a improvisação contínua cria o desejo de se deixar um registro para as melodias inventadas. Ao longo do caminho não é possível fazer progresso sem o conhecimento da notação”¹⁰⁸ (FRAZEE, 1987, p. 30). De qualquer forma Orff utiliza uma idéia contemporânea ao indicar a realização de partituras com uma notação não tradicional que se assemelha com os grafismos da notação de muitas das vanguardas do século XX. Conforme revelam as figuras 34, 35 e 36 com as quais se pode comparar um exemplo de escrita não tradicional segundo o método Orff e dois exemplos de música de vanguarda, sendo uma página de partitura de Penderecki¹⁰⁹ e outra de Stockhausen¹¹⁰.

¹⁰⁸ Tradução do autor desta tese.

¹⁰⁹ **Krzysztof Penderecki** – Compositor polonês nascido em Debica em 1933.

¹¹⁰ **Karlheinz Stockhausen** – Compositor alemão nascido em Burg Mödrath no ano de 1928.

Voices (as deep as possible)

Deep in the jun - gle

Instruments

V Big. fat. grey elephants live. Snorting

I

V and grunting.

I

V

I

Figura 3.34 – Exemplo de notação não tradicional no método Orff (FRAZEE, 1987, p. 18)

Figura 3.35 – Exemplo de notação não tradicional de Penderecki (ALBERT, 1979, p. 124)

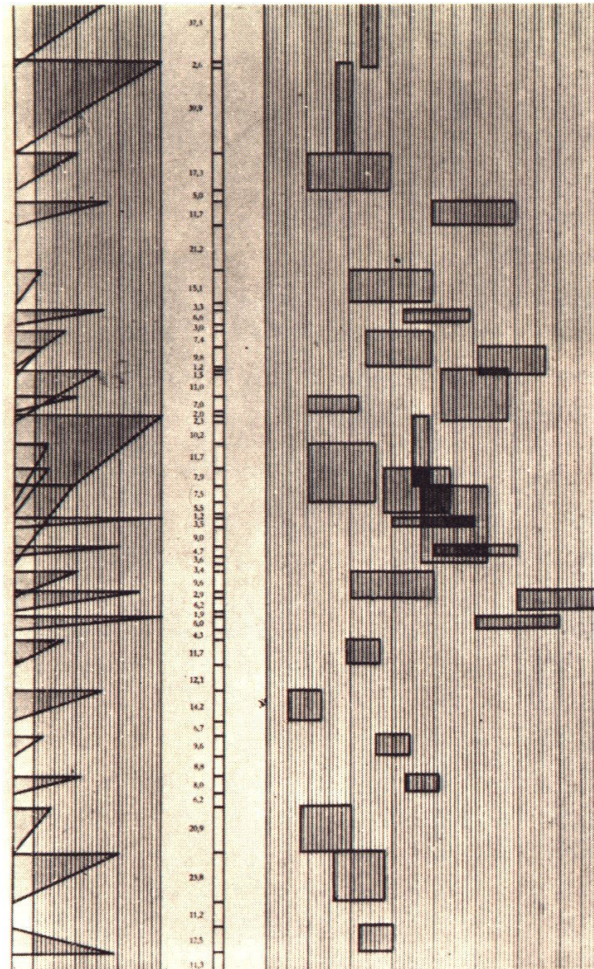


Figura 3.36 – Exemplo de notação não tradicional de Stockhausen (ALBERT, 1979, p. 124)

Após estes passos iniciais (imitação, exploração e alfabetização) o aluno está preparado para realizar a improvisação que é o momento no qual o aluno mais pode demonstrar suas independências musicais em relação ao professor.

O quadro 3.11 sintetiza a proposta do educador.

Quadro 3.11 – Síntese da proposta de Orff (adaptado de VALIENGO, 2006, p.32-33)

Idéias-chave	Imitação, exploração, alfabetização, improviso, início com a escala pentatônica, instrumental Orff, música elemental, ensino coletivo
Objetivos	Desenvolver a musicalidade e possibilitar uma vivência musical
Enfoque metodológico	Improvisação, ensino coletivo utilizando sons do corpo, instrumentos musicais e voz.
Público alvo	Inicialmente era para professores do ensino regular depois se destinou a criança.
Pontos salientes	Integração das artes buscando qualidade na simplicidade e resgate de elementos culturais locais.
Tipos de atividades	Imitação, exploração, alfabetização, improviso por meio da fala, do canto, do movimento, da percussão (com instrumentos ou corporal) e da audição.

Embasamento	Origem única da música e da palavra e a integração das artes, do ritmo, do movimento e pensadores e cientistas do século XIX (como Darwin, por exemplo)
Conformidade com o conceito de método ativo	Auto-educação <input checked="" type="checkbox"/> ; Adequação ao indivíduo ou grupo <input checked="" type="checkbox"/> ; Formação completa do indivíduo <input checked="" type="checkbox"/> ; Organização eficaz dos conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> ; Fatos do mundo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> ; Fina coordenação didática das disciplinas <input checked="" type="checkbox"/> ; Socialização do aprendizado entre os alunos <input checked="" type="checkbox"/> ; Respeito à individualidade <input checked="" type="checkbox"/> ; e Consideração às teorias psicológicas sobre a música e sobre o aluno <input checked="" type="checkbox"/> .

Shinichi Suzuki (1898-1998)



Shinichi Suzuki nasceu no ano de 1898 em Nagoya, Japão. Desde cedo entrou em contato com o violino, já que seu pai possuía uma grande fábrica do instrumento. Sua paixão e aprendizado inicial se deu através de gravações de grandes violinistas ocidentais. Mais tarde iniciou seu aprendizado formal no instrumento e na teoria musical. Aos 22 anos mudou-se para a Alemanha, evento que modificou bastante sua vida, pois ali teve aulas e experiências com grandes mestres e pensadores europeus e conheceu sua esposa. Seu método foi criado a partir de suas necessidades, experiências e reflexões pessoais¹¹¹, por exemplo: em 1931 teve que ensinar um garoto de apenas 4 anos a tocar violino¹¹², em outro momento teve que ensinar uma criança cega, em outro uma criança com problemas motores etc. Depois de um tempo seu método ganhou notoriedade nacional e depois internacional.

¹¹¹ Muitas de suas reflexões são baseadas no Budismo.

¹¹² Na época o normal era a iniciação no instrumento com 8 ou 9 anos.

Um dos principais escritos que Suzuki legou foi *Educação é Amor*, que expõe de uma maneira heterodoxa de método. O texto é uma espécie de depoimento biográfico no qual narra fatos de sua vida que ilustram ou revelam de onde surgiram suas idéias sobre a música e sobre a vida. Suzuki (1994) revela os pressupostos do método: “Talento não é hereditário” (p. 17), “boas condições ambientais produzem habilidades superiores” (p. 20); “habilidades naturais aparecem através do treinamento” (p.27); “talento não é inato” (p. 40), a repetição e a persistência são fundamentais no seu desenvolvimento; “a educação tem que ser baseada no amor para que desenvolva a verdade, a alegria e a beleza como parte do caráter da criança” (p. 59). O objetivo geral do método Suzuki é “treinar as crianças, não a serem músicos profissionais, mas a serem bons músicos e mostrar toda sua habilidade em qualquer profissão que escolherem” (p. 76).

Suzuki desenvolveu seu método, que chamou de *Educação do Talento*, a partir da visão de que a língua materna de qualquer criança, mesmo sendo uma coleção complexa de conhecimentos de estruturas e signos, é aprendida com facilidade por todas. Mas porque todas as crianças não tocam tão bem como falam? A resposta do educador era que não existiam as mesmas condições de incentivo e imersão. Até um papagaio aprende a falar ao ouvir alguém falando, porque uma criança não aprenderia a tocar ouvindo e vendo alguém tocar? Desta forma seu método pressupõe a criação de um ambiente musical que seja formalmente¹¹³ natural. A criança desde pequena ouve algumas peças musicais e vê seus pais as tocarem ou às incentivarem a tocar, mesmo sem a leitura de partitura, isto em casa. Com o professor, que pode ministrar aulas em grupo, o aluno novamente é inserido neste contexto e tem sua técnica instrumental desenvolvida e o seu repertório aperfeiçoado. Segundo Santos (1994) “nunca se abandona uma peça musical, no método Suzuki. Ela cresce em domínio técnico e interpretação.

¹¹³ Fala-se “formalmente” pois não se trata de uma naturalidade real e sim produzida pelos pais e professores.

‘*Twinkle, twinkle little star*’¹¹⁴, a primeira peça executada, deve ser tão musical e tão bem tocada quanto a peça mais avançada num programa. A musicalidade da interpretação, evidência de uma relação viva com a linguagem, é pré-requisito para o início das atividades de leitura e escrita musical. Estas, devem ser retardadas até que se constate que o aluno toca bem e sente-se confortável no instrumento. O importante é caminhar passo a passo” (p. 65).

Como se notou no parágrafo acima os pais têm papel fundamental, ao lado do aluno e do professor, para que a *Educação do Talento* se desenvolva (ver ilustração na figura 3.37). Os pais devem utilizar seu laço afetivo e presença para auxiliar as crianças; desta forma, mesmo antes dos seus filhos, devem ser orientados quanto ao método e ao instrumento, inclusive tocando-o. De qualquer forma, atualmente, devido às mudanças na sociedade e adaptações regionais, a família tem sido substituída, em parte, pelo trabalho em grupo.



Figura 3.37 – Elementos necessários para a educação do Talento

O método conta com alguns volumes de livros de partituras para violino¹¹⁵, com acompanhamento de piano, e gravações que são utilizadas para os alunos ouvirem e memorizarem as peças. O quadro 3.12 lista as peças de cada um dos volumes publicados.

¹¹⁴ Esta é a peça inicial que o método trabalha, é o primeiro contato da criança com o método. Sobre esta peça é interessante ressaltar que em português temos uma versão que é “Brilha, brilha estrelinha”. Esta era uma peça ocidental infantil que foi levada para o Japão no século XIX por missionários ocidentais e que na época em que Suzuki atuava era bastante conhecida pelas crianças japonesas.

¹¹⁵ O método Suzuki foi inicialmente proposto para o ensino de cordas (violino, viola, violoncelo), atualmente é adaptado também para outras possibilidades instrumentais.

Quadro 3.12 – Listagem das peças componentes do método Suzuki para violino¹¹⁶

Volume	Listagem das peças
1	Twinkle, Twinkle, Little Star Variations (S. Suzuki); Lightly Row (Folk Song); Song of the Wind (Folk Song); Song of the Wind (Folk Song); O Come Little Children (Folk Song); May Song (Folk Song); Long, Long Ago (T.H. Bayly); Allegro (S. Suzuki); Perpetual Motion (S. Suzuki); Allegretto (S. Suzuki); Andantino (S. Suzuki); Etude (S. Suzuki); Minuet 1 (J. S. Bach); Minuet 2 (J. S. Bach); Minuet 3 (J. S. Bach); The Happy Farmer (R. Schumann); Gavotte (F.J. Gossec)
2	Chorus from “Judas Maccabaeus” (G.F. Handel); Musette (J. S. Bach); Hunter’s Chorus (C.M. von Weber); Long, Long Ago (T.H. Bayly); Waltz. (J. Brahms); Bourrée (G.F. Handel); The Two Grenadiers (R. Schumann); Theme from “Witches Dance” (N. Paganini); Gavotte from “Mignon” (A. Thomas); Gavotte. (J.B. Lully); Minuet in G (L. van Beethoven); Minuet (L. Boccherini)
3	Gavotte (P. Martini); Minuet (J. S. Bach); Gavotte in G Minor (J. S. Bach); Humoresque (A. Dvořák); Gavotte (J. Becker); Gavotte in D Major (J. S. Bach); Bourrée (J. S. Bach)
4	Concerto No. 2, 3rd Movement (F. Seitz); Concerto No. 5. 1st Movement (F. Seitz); Concerto No. 5, 3rd Movement (F. Seitz); Concerto in A Minor, 1st Movement (A. Vivaldi); Concerto in A Minor, 3rd Movement (A. Vivaldi); Concerto for Two Violins, 1st Movement, Violin II. (J. S. Bach)
5	Concerto in A Minor 2nd Mvt. (A. Vivaldi); Concerto in G minor (A. Vivaldi); Country Dance (C. M. von Weber); German Dance (K. D. Dittersdorf); Gigue from Sonata in D minor (F. M. Veracini); Concerto for Two Violins (J. S. Bach)
6	La Folia (A. Corelli); Sonata No. 3, (G. F. Handel); Allegro (J. H. Fiocco); Gavotte (J. Ph. Rameau); Sonata No. 4 (G. F. Handel);
7	Minuet (W. A. Mozart); Courante (A. Corelli) ; Sonata No. 1 (J. S. Bach) ; Gigue (J. S. Bach) ; Courante (J. S. Bach) ; Allegro (A. Corelli).
8	Sonata in G Minor (H. Eccles); Tambourin (A. E. Grétry); Largo 1 (J. S. Bach); Allegro (J. S. Bach); Largo Espressivo (G. Pugnani); Sonata (F. M. Veracini)
9	Concerto in A Major (W. A. Mozart)
10	Concerto in D Major (W. A. Mozart)

Além destas peças o professor pode sugerir outras, inclusive peças mais intimamente ligadas à cultura de origem da criança.

O método Suzuki apregoa, e mostra provas, que crianças desde muito pequenas podem tocar com maestria um instrumento como o violino, por exemplo. O próprio Suzuki (1994) em seu depoimento indica o repertório que suas crianças podiam desenvolver, como Koji, um garoto de 3 anos, tocar bem *Humoresque* de Dvořák (ver figura 3.38), ou Toshiya que com sete anos tocava com perfeição o *Concerto para Violino n.º 3* de Seitz (ver figura 3.39).

¹¹⁶ Conforme SUZUKI (1978, v. 1-10)



Figura 3.38 – Fragmento da partitura de *Humoresque* de Dvořák (SUZUKI, 1978, v. 3, p. 14)

The image displays a multi-staff musical score for the Concerto for Violin No. 5 by Franz Seitz. The score is divided into systems, with measure numbers 132, 137, 143, 151, and 158 clearly marked. The dynamics range from *f* (forte) to *pp* (pianissimo), including *mf*, *ff*, *ten.* (tension), *meno mosso*, *ritard.* (ritardando), *a tempo*, *cresc.* (crescendo), and *fp* (fortissimo). The tempo changes include *meno mosso* and *più mosso*. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and fingerings.

Figura 3.39 – Fragmento da partitura do concerto para violino n.º 5 de F. Seitz (SUZUKI, 1978, v. 4, p. 13)

O método Suzuki permitiu e permite a formação em massa de instrumentistas com um surpreendente nível técnico, mas segundo o mestre, este não é o objetivo final e sim a formação do caráter e o desenvolvimento do ser humano através deste processo de auto-conhecimento, persistência, determinação, moldagem, respeito aos outros e, sobretudo, amor. O quadro 3.13 sintetiza as idéias do mestre.

Quadro 3.13 – Síntese da proposta de Suzuki (adaptado de VALIENGO, 2006)

Idéias-chave	Educação para o talento (um ambiente musicalizante pode ser criado), educação é amor (o trabalho com a música representa benefícios extra musicais), repetição, violino, ensino coletivo de instrumentos.
Objetivos	Estimular a auto-estima e a formação de seres humanos completos e felizes e tocar um instrumento musical com alto nível técnico.
Enfoque metodológico	Numerosas audições e repetições. Aprendizagem da leitura musical somente após o domínio da técnica instrumental.
Público alvo	Crianças desde a mais tenra idade
Pontos salientes	Os pais e os professores devem criar ambientes que estimulem a criança a ouvir e a tocar e utiliza-se peça musicais clássicas do repertório europeu.
Tipos de atividades	Audições de peças, jogos (no sentido tradicional), tocar de ouvido ¹¹⁷ , ler partitura e interpretar a peça musical.
Embasamento	Aprendizagem musical seguindo o exemplo do aprendizado da língua materna e a filosofia budista.
Conformidade com o conceito de método ativo	Auto-educação <input checked="" type="checkbox"/> ; Adequação ao indivíduo ou grupo <input checked="" type="checkbox"/> ; Formação completa do indivíduo <input checked="" type="checkbox"/> ; Organização eficaz dos conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> ; Fatos do mundo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> ; Fina coordenação didática das disciplinas <input checked="" type="checkbox"/> ; Socialização do aprendizado entre os alunos <input checked="" type="checkbox"/> ; Respeito à individualidade <input checked="" type="checkbox"/> ; e Consideração às teorias psicológicas sobre a música e sobre o aluno <input checked="" type="checkbox"/> .

George Self (1921)

George Self é um inglês nascido no ano de 1921. Sua principal atuação foi como educador, e o trabalho como professor de música em escolas lhe permitiu uma série de reflexões sobre a sala de aula e a música de vanguarda. Como obras principais, que versam sobre seus princípios tem-se: *Nuevos sonidos en sala de aula* e *Make a new sound*.

Sua abordagem não visa substituir outros tipos de visão, apenas pretende ampliá-las. O educador percebe uma carência no ensino musical que é o descompasso entre este e o estágio atual da música. Segundo Fonterrada:

“O que intriga Self, levando-o a formular sua proposta, é que, nas ciências e em outras formas de arte, os alunos trabalham com a linguagem contemporânea e estão alinhados às mais recentes descobertas científicas ou às últimas produções artísticas, enquanto na aula de música, em seu país, sucede justamente o contrário: o foco da aula está voltado para a produção musical do passado e o aluno aprende a tocar e a ouvir quase exclusivamente a música de dois ou três séculos anteriores. Self, inspirado no modelo das artes plásticas, busca encontrar maneiras de envolver os alunos das escolas em que trabalhava nos procedimentos da música do século XX,

¹¹⁷ Tocar de ouvido significa tocar sem ler a música em partituras.

estimulando-os a ouvi-la ‘com novos ouvidos’ e a desenvolver habilidades de criação e invenção de partituras” (FONTERRADA, 2005, p. 166).

Assim, George Self busca trabalhar com alunos em escolas não especializadas para que eles desenvolvam a audição e suas habilidades de criação de músicas e partituras; propondo para este fim um sistema de notação musical alternativo e adaptado às necessidades de expressão musical utilizada pelos seus alunos. É interessante observar que estas idéias já estavam presentes no método Orff e as partituras apresentadas por Self são semelhantes às aquelas que são propostas pelo compositor alemão (ver novamente a figura 3.34). As partituras de Self são baseadas em sinais que representam a envoltória¹¹⁸ do som como: Som curto, *tremolo*, som que extingue gradualmente, som tenuto e efeitos especiais, além de notações simples de dinâmica (*f* e *p*). Para suas necessidades o educador também propõe uma classificação dos instrumentos em instrumentos que produzem sons curtos (placas de madeira, pandeiros, clavas, garrafas...), instrumentos que produzem sons de extinção gradual (piano, triângulos, campanas...) e instrumentos que produzem sons sustentados (violino, trompete, clarinete, flautas...).

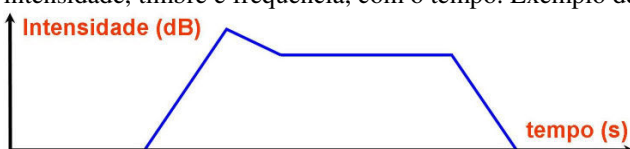
Em seu trabalho, Self busca não direcionar a educação dos alunos a modelos tradicionais, por exemplo, com o não incentivo da utilização da pulsação regular e a liberdade de interpretação da partitura.

O quadro 3.14 sintetiza a proposta do educador.

Quadro 3.14 – Síntese da proposta de Self

Palavras-chave	Novos sons na sala de aula
Objetivos	Desenvolver habilidades e audição e criação musical inclusive as necessárias ao trabalho com a música de vanguarda.
Enfoque metodológico	Liberdade de expressão e criação sonora do aluno sem utilização de paradigmas tradicionais.
Público alvo	Alunos de escolas não especializadas.

¹¹⁸ A envoltória ou envelope (advindo do inglês *envelope*) está ligada à interação dos parâmetros do som, como intensidade, timbre e frequência, com o tempo. Exemplo de gráfico de envoltória:



Pontos salientes	Não incentivo da pulsação regular, notação alternativa (simples e não precisa), classificação dos instrumentos musicais de acordo com sua envoltória e incentivo à composição.
Tipos de atividades	Exploração sonora, notação não tradicional, prática musical em conjunto, composição.
Embasamento	Estética da arte no século XX e princípios da música de vanguarda.
Conformidade com o conceito de método ativo	Auto-educação <input checked="" type="checkbox"/> ; Adequação ao indivíduo ou grupo <input checked="" type="checkbox"/> ; Formação completa do indivíduo <input checked="" type="checkbox"/> ; Organização eficaz dos conteúdos <input checked="" type="checkbox"/> ; Fatos do mundo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> ; Fina coordenação didática das disciplinas <input checked="" type="checkbox"/> ; Socialização do aprendizado entre os alunos <input checked="" type="checkbox"/> ; Respeito à individualidade <input checked="" type="checkbox"/> ; e Consideração às teorias psicológicas sobre a música e sobre o aluno <input checked="" type="checkbox"/> .

John Paynter (1931-1996)

John Paynter nasceu em 1931 e, assim como George Self, era um educador inglês que atuou em escolas regulares e questionou a utilização de música do passado na educação do presente. Para o educador, segundo Fonterrada (2005), “o século XX assistiu a um aumento da responsabilidade individual e uma diminuição do autoritarismo e, desse modo, pôs à prova dogmas e situações eternizadas. [...] A grande marca do século foi a valorização da experiência individual e de escolas estéticas baseadas na experiência do sujeito, e não na manutenção das tradições” (p. 170). O educador indica, dentro da concepção de música de vanguarda, que qualquer som (ouvido ou imaginado) pode se tornar música, se passar por um processo de exploração por meio de quaisquer critérios (individuais ou coletivos); isto representa liberdade e não anarquia. Segundo Fonterrada, o educador:

“quer construir música ou fragmentos musicais a partir de uma atividade de escuta ativa e experimental. A atividade musical é o reino das descobertas e do jogo exploratório, em que os materiais se mostram ao ouvinte atento e o instigam a tomá-los, para, com eles, criar estruturas sonora. A consequência direta desse tipo de postura é a transformação da própria natureza da aula de música, que se torna ‘oficina de experimentação’” (FONTARRADA, 2005, p. 171-172).

As primeiras idéias de Paynter se assemelham bastante às de Self, mas contribui com novidades como escuta ativa, escuta experimental, oficinas e procedimentos em rede. Apenas para ilustrar as idéias de oficinas e procedimentos em rede será apresentado um

exemplo extraído de Fonterrada (2005), um esboço de esquema de oficina proposto pela educadora brasileira e que foi realizado no âmbito da FEBEM. A figura 3.40 mostra este esboço.

a) Oficina 1 – Explorando diferenças

Texto introdutório:
Nesta oficina, o foco é a percepção das diferenças. Com isso, damos início a um processo que, pouco a pouco, vai nos conduzir à transformação. Para perceber as diferenças, temos que começar a explorar sentimentos que temos em relação a nós mesmos, às outras pessoas e ao ambiente em que vivemos [...]

1. Aquecimento e integração
Em roda, sentados lado a lado, um dos jovens inicia sua apresentação, dizendo aos demais com voz clara e firme:
-seu nome;
-cidade de origem;
-uma coisa de que gosta e outra de que não gosta.

O próximo jovem, situado à esquerda do primeiro, persegue, repetindo o que acabou de ouvir do companheiro do lado, acrescentando, a seguir as mesmas informações a respeito de si. [...]
Obs. Estas propostas são meramente sugestivas. O educador pode alterá-las ou propor outras.[...]
Nota: Se o número de participantes for muito numeroso, a atividade pode ser prejudicada; recomenda-se que o exercício seja feito, no máximo, com 15 pessoas. [...]

2. Atividade exploratória do corpo e do espaço
Para esta atividade, é importante um espaço livre.
Andar à vontade pela sala, cada um escolhendo a direção a ser seguida e a velocidade do andar, sem formar filas e sem seguir ninguém. [...]
Não deixe de observar o trabalho durante todo o tempo, dando sugestões gerais [...]

Variantes:
V. 1: Após algumas vezes, torne a atividade mais complexa [...]
[...]
V. 4: Caso persista o interesse e haja tempo [...]

Figura 3.40 – Exemplo de roteiro de Oficina¹¹⁹

Os materiais utilizados pelo educador abrange gravações de música de vanguarda, instrumentos musicais diversos e partituras com notação não tradicional. Existe ainda a exploração da voz e do corpo, elemento fundamental para a exploração interior do aluno. Como procedimentos metodológicos o educador adota um método com quatro partes: sons na música, idéias musicais, pensar e fazer música e modelos de tempo. Cada uma destas

¹¹⁹ Adaptado de Fonterrada (2005, p. 279-280)

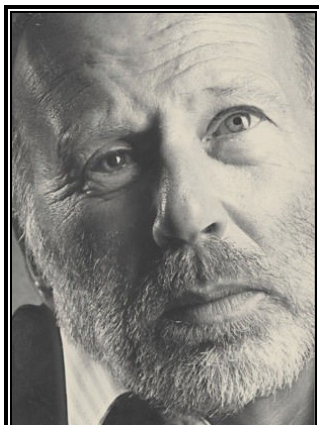
partes pode ser ligada a qualquer uma outra e sempre resultarão em um ponto central de controle chamado “resposta e compreensão”.

As principais obras sobre educação musical que Paynter deixou foram: *Sound and Silence*, *Hear and Now* e *Sound and Structure*.

O quadro 3.15 sintetiza a proposta do educador e é interessante notar que na conformidade com o conceito de método ativo ficaram excluídas as alternativas: Organização eficaz dos conteúdos, Fina coordenação didática das disciplinas e Formação completa do indivíduo. Isto porque os procedimentos em rede são justamente a oposição a estes valores ou porque, no caso da Formação completa do indivíduo, a proposta do educador não tem a pretensão de abarcar todas as necessidades musicais (do passado e do presente) e sim pontuar algumas questões adicionais. Nos autores seguintes estas idéias se renovarão.

Quadro 3.15 – Síntese da proposta de Paynter

Idéias-chave	Escuta ativa, escuta experimental, projetos, procedimentos em rede
Objetivos	Desenvolver habilidades e audição e criação musical inclusive as necessárias ao trabalho com a música de vanguarda.
Enfoque metodológico	Liberdade de expressão e criação sonora do aluno, sem utilização de paradigmas tradicionais, por procedimentos e projetos
Público alvo	Alunos de escolas não especializadas.
Pontos salientes	Procedimentos em rede, projetos
Tipos de atividades	Sons na música, idéias musicais, pensar e fazer música e modelos de tempo
Embasamento	Estética da arte no século XX e princípios da música de vanguarda, teóricos da educação do final do século XX
Conformidade com o conceito de método ativo	Auto-educação <input checked="" type="checkbox"/> ; Adequação ao indivíduo ou grupo <input checked="" type="checkbox"/> ; Formação completa do indivíduo <input type="checkbox"/> ; Organização eficaz dos conteúdos <input type="checkbox"/> ; Fatos do mundo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> ; Fina coordenação didática das disciplinas <input type="checkbox"/> ; Socialização do aprendizado entre os alunos <input checked="" type="checkbox"/> ; Respeito à individualidade <input checked="" type="checkbox"/> ; e Consideração às teorias psicológicas sobre a música e sobre o aluno <input checked="" type="checkbox"/> .

Raymond Murray Schafer (1933)

Raymond Murray Schafer nasceu em 1933 em Sarnia, Canadá. Estudou na *Royal Schools of Music* na Inglaterra, no *Royal Conservatory of Music* e na Universidade de Toronto. Na década de 1950 realizou diversas atividades na Europa e na década seguinte publicou *The British Composer Interview*. Também foi professor de Estudos da Comunicação na Universidade Simon Fraser na Colúmbia Britânica, onde tem realizado projetos de pesquisa entre os quais seu trabalho com pesquisa do ambiente sonoro. Sobre isto temos o seguinte relato:

“Em meados da década de 1960 teve início no Canadá, mais precisamente na Simon Fraser University, um movimento que se propunha realizar uma análise do ambiente acústico como um todo. Tal projeto foi denominado *Word Soundscape Project* e foi encabeçado pelo compositor canadense R. Murray Schafer. A palavra *Soundscape* foi um neologismo introduzido por Schafer que pretendia criar uma analogia com a palavra *Landscape* (paisagem). [...]. Inicialmente o *Word Soundscape Project* (WSP) tinha como preocupação analisar o ambiente acústico a sua volta e realizar um mapa sonoro das regiões estudadas (geralmente o próprio Canadá) criando um catálogo dos sons característicos de cada região. Decorrente direta desse estudo foi a preocupação com as mudanças que estavam acontecendo nos ambientes acústicos gerados pela industrialização das sociedades, e a correspondente inserção do som contínuo ou repetitivo (sons com características tipo-morfológicas estáveis) na paisagem sonora desses ambientes, sons produzidos pelos maquinários da era industrial, e que não são encontrados na natureza” (TOFFOLO, 2003, p. 1).

Toda esta atividade com a paisagem sonora influenciou e faz parte das idéias de Schafer sobre educação musical. O seu trabalho é bem aceito no Brasil de forma que ele já realizou diversas palestras e atividades em território nacional. No Canadá é um dos compositores vivos mais respeitados.

De maior interesse para a educação musical pode-se citar os seguintes trabalhos: *Ariadne*; *Requiem to the party girl*; *The Chaldean inscription*; *Dicamus et labirintos*; *Educação sonora*; *Patria and the theatre of confluence*; *O ouvido pensante*; *Voices of tyranny, temples of silence*; *Eu nunca vi um som*; *A floresta encantada*; e *A afinação do mundo*.

A melhor maneira de se entender a proposta de Schafer é ligá-la mais à idéia de educação sonora que à de educação musical. Visto que suas preocupações estão mais ligadas à relação do que o homem ouve em seu ambiente que com ensino de conhecimentos musicais, é justamente por esta última característica que tem chocado alguns educadores musicais. Schafer também deixa a questão do gosto musical por conta das crianças, não se importando se é música tradicional ou de vanguarda. O educador não trabalhou em contato direto com as crianças de forma mais intensiva, seu contato se deu mais de maneira esporádica e a partir de projetos, mas mesmo assim, tornou-se um importante contribuinte para o desenvolvimento da educação musical contemporânea.

Muitas das idéias de Schafer coincidem com as de Self e Paynter, como a música de vanguarda, a liberdade de criação e expressão musical e sonora, e a notação não tradicional. As atividades que propõe podem ser realizadas em ambientes fechados ou abertos e podem ainda ser utilizadas em procedimentos curriculares ou em projetos e oficinas nas quais o “brincar com os 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, 2005, p. 179-180).

Seu trabalho intitulado *O Ouvido Pensante*, traz um apanhado de suas idéias e no prefácio o próprio autor indica sobre o que é tratado:

“O livro tem seis partes. ‘O Compositor na Sala de Aula’ basicamente ocupa-se da criatividade, talvez o assunto mais negligenciado na educação musical do Ocidente. ‘Limpeza de Ouvidos’ expande os conceitos tradicionais de treinamento auditivo, de modo a preparar o aluno para as mais novas formas de música de hoje e para o

ambiente acústico como um todo. Em 'A Nova Paisagem Sonora, a aula de música toca em outras áreas de estudo: Geografia, Sociologia, Comunicação, Assuntos Públicos. Uso a palavra *soundscape* para referir-me ao ambiente acústico. Parece-me absolutamente essencial que comecemos a ouvir mais cuidadosa e criticamente a nova *paisagem sonora* do mundo moderno. Somente através da audição seremos capazes de solucionar o problema da poluição sonora. Clariaudiência nas escolas para eliminar a audiometria nas fábricas. Limpeza de ouvidos, em vez de entorpecimento de ouvidos. Basicamente, podemos ser capazes de projetar a *paisagem sonora* para melhorá-la esteticamente – e que deve interessar a todos os professores contemporâneos.

O título da quarta parte do livro, 'Quando as Palavras Cantam', me foi dado por um garoto de 6 anos de idade, quando lhe pedi para descrever poesia. 'Poesia é quando as palavras cantam', disse. Essa parte investiga o meio caminho entre música e palavras, uma área que tanto os compositores contemporâneos como os poetas 'concretistas' estão nos revelando. No capítulo seguinte, 'O Rinoceronte na Sala de Aula', tentei resumir algo do meu pensamento filosófico sobre a música e suas relações com as outras artes e com a vida. O Capítulo final, 'Além da Sala de Música', constitui-se de ensaios escritos depois que deixei o mundo do ensino profissional e fui viver no campo. Essa mudança estimulou meu pensamento em muitas direções, levando-me eventualmente a me tornar algo como um animador de música da comunidade, no ambiente rural" (SCHAFER, 1991, p. 13-14).

No capítulo final o autor apresenta também, idéias relativas às esculturas sonoras que pretendem ser uma importante ponte entre a consciência sonora e o ambiente. A figura 3.41 ilustra um exemplo de esquema de escultura sonora apresentado por Schafer.

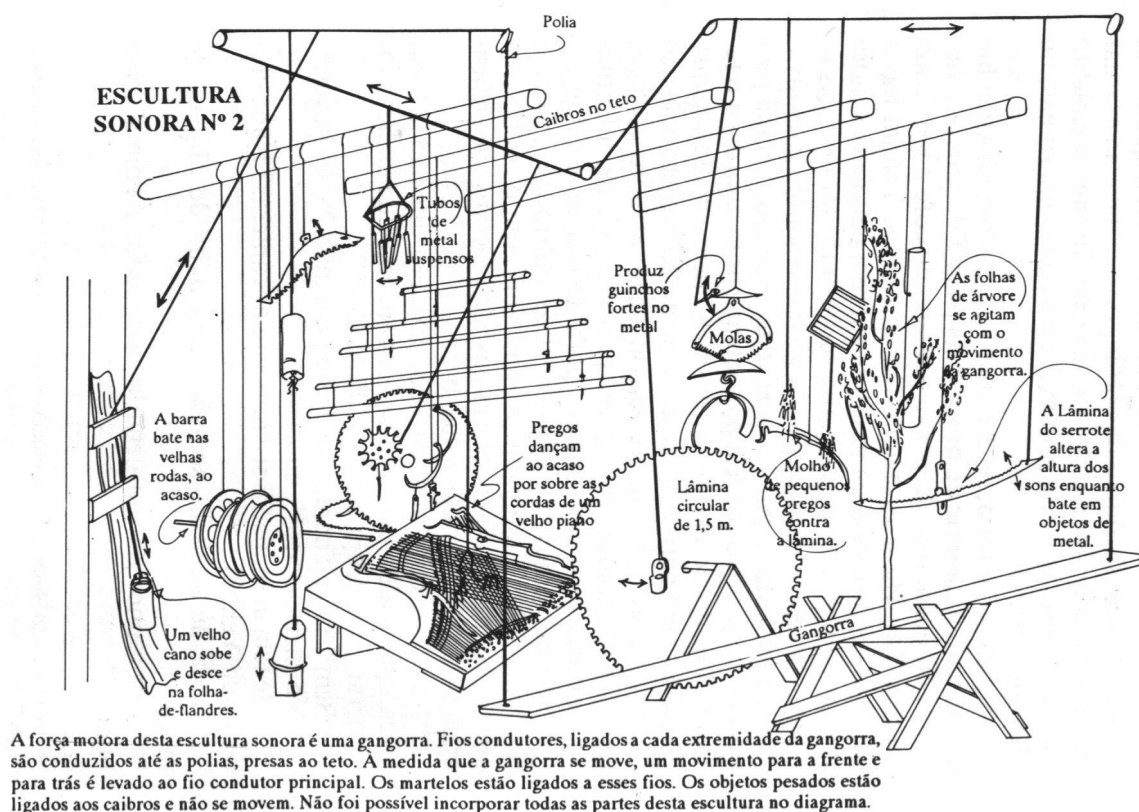


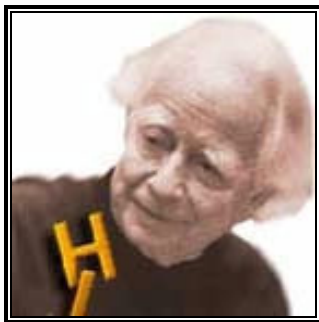
Figura 3.41 – Escultura sonora (SCHAFER, 1991, p. 347)

Mais recentemente o autor lançou *A Afinação do Mundo*, no qual aprimora algumas idéias sobre a ecologia sonora ou sobre a acústica ambiental. Questões de como o mundo era e como é atualmente em termos de ruídos, sobre a poluição sonora no planeta, sobre o homem e o seu ambiente sonoro (como o ambiente sonoro afeta o homem). O autor acredita que se deve partir para o combate da poluição sonora eliminando ruídos e criando, preservando ou encorajando os sons desejáveis. Esta proposta até lembra um pouco a visão grega de mundo e música na qual ambos estão em “harmonia” entre si, e o homem também deveria se espelhar e buscar esta harmonia. São indicados processos como audição, análise e distinções dos sons. O autor, neste livro, traz ainda um relato sobre as diversas paisagens sonoras na história da humanidade e faz sugestões de uma notação musical alternativa para ser utilizada em atividades envolvendo o tema.

O quadro 3.16 resume a proposta de Schafer.

Quadro 3.16 – Síntese da proposta de Schafer

Idéias-chave	Ambiente sonoro, paisagem sonora e <i>O ouvido pensante</i> .
Objetivo	Conscientizar as pessoas sobre a questão sonora
Enfoque metodológico	Nenhum método específico, apenas sugestões de exercícios simples e atividades.
Público alvo	Qualquer pessoa de qualquer faixa etária
Pontos salientes	Reflexão profunda sobre o papel e a influência do som na vida humana.
Tipos de atividades	Audição, classificação de sons, notação utilizando-se notações alternativas, criadas pelos alunos.
Embasamento	Estética da arte no século XX, princípios da música de vanguarda e ecologia.
Conformidade com o conceito de método ativo	Auto-educação <input checked="" type="checkbox"/> ; Adequação ao indivíduo ou grupo <input checked="" type="checkbox"/> ; Formação completa do indivíduo <input type="checkbox"/> ; Organização eficaz dos conteúdos <input type="checkbox"/> ; Fatos do mundo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> ; Fina coordenação didática das disciplinas <input type="checkbox"/> ; Socialização do aprendizado entre os alunos <input checked="" type="checkbox"/> ; Respeito à individualidade <input checked="" type="checkbox"/> ; e Consideração às teorias psicológicas sobre a música e sobre o aluno <input checked="" type="checkbox"/> .

Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005)

Hans-Joachim Koellreutter nasceu no segundo dia de setembro de 1915, em Freiburg, Alemanha. Teve contato com Paul Hindemith na área de composição, e com o regente Hermann Scherchen. Ainda muito novo iniciou sua carreira musical atuando como regente, compositor e flautista. Em 1937, devido ao regime Nazista, deixou sua terra natal e veio para o Brasil. Logo depois começou a ministrar disciplinas no Conservatório de Música do Rio de Janeiro. Dois anos depois de sua chegada, criou o movimento Música Viva que divulgava as composições de vanguarda. Viveu uma época no exterior, atuando em diversos países. Em 1975 voltou para o Brasil e realizou atividade docente tendo entre seus alunos importantes nomes da música atual. Também foi diretor do Conservatório Dramático e Musical de Tatuí e professor da Universidade de São Paulo. Faleceu a 13 de setembro de 2005, com 90 anos de idade. Kater (1997, p. 8-24) traz uma cronologia bastante completa com dados bibliográficos do músico e educador, na qual se visualiza melhor suas atividades ligadas diretamente à educação musical.

Entre seus escritos na área de educação musical pode-se citar: *Um novo diletantismo musical*; *Educação musical no Terceiro Mundo*; *Educação musical hoje, quiça amanhã*; *Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz*; e *O centro de pesquisa de música contemporânea da escola de música da universidade Federal de Minas Gerais – uma nova proposta de ensino musical*.

O educador não criou um método, no sentido dos métodos ativos ou dos métodos instrumentais. Na realidade ele mesmo se dizia contra os métodos. Talvez sua maior

contribuição para a educação musical no Brasil seja a divulgação de idéias que ainda não haviam chegado ao país e formular reflexões adaptadas às nossas problemáticas e características. O educador via a educação musical não como um meio de formação musical em si ou adestramento do músico, mas sim como meio importante para fazer com que a sociedade expresse sua arte, refletindo suas características e tipicidades. A educação musical deve se prestar ao desenvolvimento geral do ser humano, incluindo as faculdades de percepção, de comunicação, de concentração, de trabalho em equipe, análise, síntese, discernimento, desembaraço, autoconfiança, “a redução do medo e da inibição causadas por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão” (KOELLREUTTER, 1998, p. 43-44). Como se vê a preocupação do educador clarifica e dá novos valores e responsabilidades para a educação musical.

Um dos conceitos que o educador utiliza é o ensino pré-figurativo, que segundo ele é:

“um método de delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, ou seja, figurar imaginando. Entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir ou se receia que exista.

Este método de ensino, naturalmente, não rejeita os métodos tradicionais, mas sim, os complementa. O caminho é a ampliação, o alargamento do ensino tradicional pelo ensino pré-figurativo.

Por isso, alunos [...] apelo a vocês: deixem-se levar pela consciência das relações entre as coisas – é que a ciência moderna comprovou que não há objetos ou fatos, mas sim, exclusivamente relações – deixem-se levar pela consciência destas relações, pela verdade de que nenhuma atividade intelectual pode ser isolada. Deixem-se levar pelo verdadeiro interesse e não apenas pela simples curiosidade. Deixem-se levar pelos fundamentos essenciais dos nossos conhecimentos e pela força da problemática que nos envolve e que dá sentido à atuação do artista de nosso tempo [...] O ensino pré-figurativo das artes é 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 [...] (KOELLREUTTER, 1997a, p. 55).

Embora não traga nenhum método, o educador indica procedimentos e conceitos interessantes como a improvisação, a notação, a audição e o movimento corporal como ferramentas pedagógicas. De certa forma esta idéia é comum a muitos dos educadores do século XX. Com a improvisação muitas coisas podem ser trabalhadas, inclusive elementos da teoria musical tradicional, já que os grupos de alunos são estimulados a refletir sobre os fatos musicais a partir da multiplicidade de situações desfrutadas por eles durante as atividades. A figura 3.42 ilustra um modelo para a utilização da improvisação como fio condutor de uma disciplina que aborda vários conceitos musicais.



Figura 3.42 – Modelo de um programa de disciplina partindo da improvisação (PAZ, 2000, p. 272)

Dentro desta proposta o educador propõe diversos exercícios preliminares aos jogos de improvisação que servirão de convite à participação e à percepção. Nesta fase o professor faz com que o aluno represente, gestualmente ou sonoramente, situações do cotidiano como “provar o prato predileto”, “passear pela cidade deparando com algo estranho

ou singular”, “provocar uma experiência que cause medo”, “pisar na poça d’água e sujar os outros” e “passear em locais públicos” (BRITO, 2001, p. 98-99). Após estas atividades a improvisação pode tomar lugar. Para isso são utilizados alguns jogos como *O palhaço*, *Solo-fantasia*, *Fla-Flu*, *Loja de relógio*, *Projeto papel*, *Fases de tamborilada*, *Rufar o tambor*, *A Via Dutra enfeitada*, *Seres de outros astros* e *Os vizinhos desconhecidos*. Brito (2001) explica o funcionamento de cada um destes jogos e fornece muitas ilustrações que facilitam a compreensão.

Além da improvisação, Koellreutter dá atenção para a exploração de sons e de novas sonoridades com atividades de construção de instrumentos e estas atividades podem ocorrer simultâneas às de improvisação. Outra contribuição são os exercício de comunicação que partem do conceito de relacionamento dialogal. Segundo Brito (2001) são as seguintes possibilidades de realizações dialogais propostas pelo educador: Imitação, complementaridade, concordância, discordância, contradição, indiferença, neutralidade, abandono de um tema para um novo e não deixar o outro falar. Algumas idéias de jogos dialogais propostas pelo educador podem ser encontradas em Kater (1997). A figura 3.43 ilustra um deles chamado de *Permitido – Proibido*. Neste jogo é estabelecido dois sinais, um para “permitido” e outro para “proibido”. Musicalmente estes sinais podem ser respectivamente um toque de *wood-block* agudo e o outro de *wood-block* grave. A ação que será ou não permitida é a percussão de um trinado forte e rápido, em lata de feijão. Três momentos são propostos: no momento A, I motiva a ação de II (por meio do sinal sonoro); no momento B, I motiva VIII e II motiva III (na mesma maneira que foi tratado por I); no momento C, I dirige VI, II dirige V, III dirige IV e VIII dirige VII.

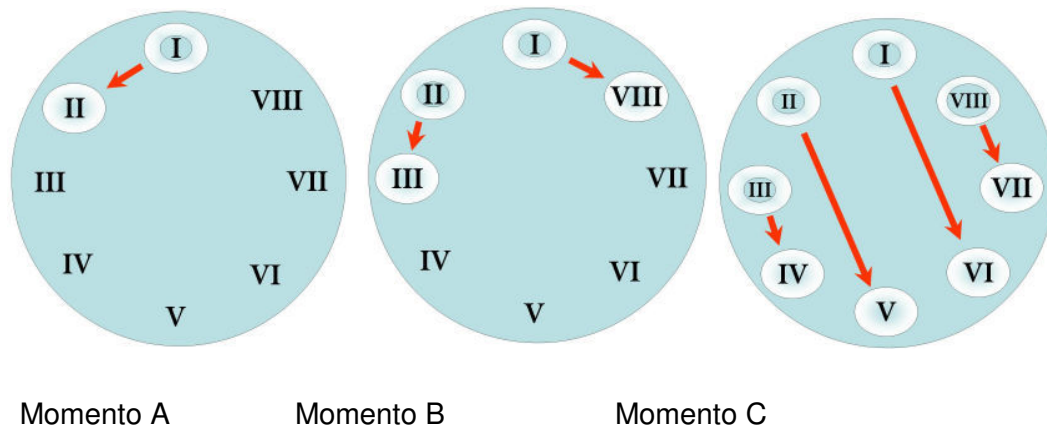


Figura 3.43 – Jogo dialogal: Permitido – Proibido (KATER, 1997, p. 146)

A figura 3.44, por sua vez ilustra o jogo dialogal Obedientes e Desobedientes. “V bate o chicote ou apita. Em seguida, I, IV, VI, VII e VIII dão início a sons graves em *ff* (voz, tam-tam, bombo etc.). V determina com suas batidas a duração tanto dos acordes quanto das pausas. De lado II e III mantêm um bate-papo, sem ligar para os outros.

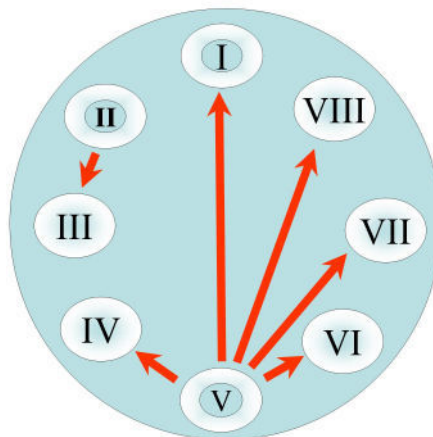


Figura 3.44 – Jogo dialogal: Obedientes e Desobedientes (KATER, 1997, p. 149)

O quadro 3.17 traz uma síntese das propostas do educador.

Quadro 3.17 – Síntese da proposta de Koellreutter

Idéias-chave	A educação musical deve se prestar ao desenvolvimento geral do ser humano, ensino pré-figurativo, improvisação e relacionamento dialogal.
Objetivo	Desenvolvimento geral do ser humano,
Enfoque metodológico	Improvisação e ausência de “método”.

Público alvo	Qualquer pessoa
Pontos salientes	Reflexão sobre a função da educação musical no Brasil
Tipos de atividades	Jogos de comunicação, improvisação, construção de instrumentos.
Embasamento	Etnomusicologia, musicologia, psicologia, estética da arte no século XX e princípios da música de vanguarda.
Conformidade com o conceito de método ativo	Auto-educação <input checked="" type="checkbox"/> ; Adequação ao indivíduo ou grupo <input checked="" type="checkbox"/> ; Formação completa do indivíduo <input type="checkbox"/> ; Organização eficaz dos conteúdos <input type="checkbox"/> ; Fatos do mundo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> ; Fina coordenação didática das disciplinas <input type="checkbox"/> ; Socialização do aprendizado entre os alunos <input checked="" type="checkbox"/> ; Respeito à individualidade <input checked="" type="checkbox"/> ; e Consideração às teorias psicológicas sobre a música e sobre o aluno <input checked="" type="checkbox"/> .

3.1.8 A educação e os educadores musicais no Brasil de hoje

No Brasil o ensino de música nas escolas se tornou obrigatório no século XIX, mas foi somente com Getúlio Vargas, nos anos 30 do século seguinte, que houve uma maior atenção para esta questão. Foi a época em que Villa-Lobos atuou na SEMA, conforme já foi comentado anteriormente. Porém, segundo Hentschke & Oliveira (2000), por volta dos anos 50 já havia ocorrido um arrefecimento da proposta. Mas foi nos anos 70 do século XX, na visão de talvez a unanimidade dos autores sobre o tema, que ocorreu um grande golpe contra a educação musical escolar em nosso país, a promulgação da Lei 5.692/71. Segundo Penna (2002) esta lei que implantou a educação artística intentava uma maior universalização das artes e um compromisso do Estado em fornecer por 8 anos formação artística para a população. A idéia era que não existiria mais uma disciplina de educação musical e sim uma de educação artística na qual um único professor polivalente contemplasse, com uma carga horária semanal de 1 hora aula, a música, o teatro e as artes visuais. Desta forma a postura do professor devia ser voltada mais para os processos envolvidos nas diversas opções artísticas e não para o produto artístico final.

Um relato bastante interessante é trazido por Joly (1998) em um texto sobre a trajetória vivida por uma educadora musical, Josette Silveira Mello Feres, que atuou na cidade de Jundiaí, no interior do Estado de São Paulo. A educadora vivenciou a experiência de transição quando entrou em vigor a Lei 5.692/71. Segundo Joly (1998) o professor de música ficou sem função e perdido. Segundo o depoimento da própria Dona Josette (como é conhecida) “quando veio a Lei 5.692, eu me neguei terminantemente a dar aulas práticas de teatro, aquelas coisas. Como tinha opção no currículo para dar aula de música, eu fiquei na educação musical e a matéria foi saindo do currículo” (JOLY, 1998, p. 104).

Fonterrada (1998) também concorda com os prejuízos causados pela perda de autonomia da disciplina Música desde 1971, e algumas provas disso são que atualmente poucas escolas possuem institucionalizada uma prática musical constante. Se o aluno não participa de algum grupo musical ou não está ligado a alguma igreja na qual a prática musical seja incentivada, a única influência musical que sofrerá será aquela efetuada pela mídia. E para piorar a situação, a atividade musical no seio familiar também é reduzida¹²⁰.

Penna (2002) traz um retrato sobre o panorama atual da educação musical nas escolas. O texto é um relato de uma pesquisa realizada entre 1999 e 2002 com os professores de Artes de todas as escolas públicas da área metropolitana de João Pessoa, Paraíba. Mas crê-se que serve de exemplo para o que tem ocorrido em outras localidades do país. A pesquisadora verificou que a maioria dos professores de artes têm formação específica na área, o que ao menos representa que são poucos os profissionais que atuam sem um aporte acadêmico mínimo. Por outro lado apenas uma minoria destes professores possuíam formação em música, mesmo a maioria deles ministrando algum conteúdo musical em suas aulas de educação artística. De qualquer forma estes professores tinham uma certa vivência musical, a

¹²⁰ Nas palavras da autora “poucos são os pais que cantam para e com seus filhos; as cantilenas e brincadeiras de roda estão pestes a desaparecer. No entanto, quão essenciais são os primeiros estímulos sonoros, acalantos e brincadeiras, como equilibradores e construtores da musicalidade. E esses procedimentos essenciais vêm sendo sistematicamente desconsiderados e substituídos” (FONTERRADA, 1998, p. 59).

despeito de sua formação, principalmente no que se refere à prática coral e à frequência em concertos de música popular. O texto explica a situação remetendo-se a um histórico da legislação nacional que se refere à educação. A autora ainda salienta que, diferentemente do que a legislação tinha como inspiração, o ensino das artes não tem ocorrido de maneira polivalente, pois existe uma maior utilização dos recursos das artes plásticas em detrimento de outras formas de expressão artística. Outro aspecto observado na pesquisa indica que, devido aos baixos salários dos professores do ensino regular, às condições de trabalho precárias (como salas de aula cheias) e outros fatores, os egressos dos cursos de graduação em música têm optado por trabalhar em escolas especializadas de música.

A situação indicada acima ilustra o estado em que ficou a educação musical nestas mais de três décadas em que se ausentou da escola. Com este hiato, e as práticas realizadas no passado não tiveram continuidade, não foram renovadas, não se adaptaram e por fim foram esquecidas. Um grande desafio da educação musical para o momento é esta retomada. E nesta direção, algumas articulações têm sido feitas, conforme o seguinte relato:

“Nos últimos anos, os fóruns e debates sobre educação musical realizados no Brasil têm evidenciado a importância do momento histórico que estamos vivendo em termos de educação. Desde a década de 60 não havíamos presenciado tal atenção à questões educacionais. Atualmente os debates estão extrapolando os muros das universidades, e com isso envolvendo os meios de comunicação e a comunidade com vistas à conscientização de que *educação* é um problema de todos e não só de profissionais e instruções diretamente envolvidos” (HENTSCHKE & OLIVEIRA, 2000, p. 48).

Uma entidade que tem contribuído para a reflexão e para a retomada na educação musical nas escolas é a Associação Brasileira de Educação Musical, fundada em 1991 “com o intuito de congrega profissionais de ensino de música, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação educativa na área de música no Brasil [...] Além disso, a ABEM pretende dirigir-se para a produção e publicações que instrumentalizem ou que sejam resultantes da prática pedagógico-musical” (ABEM, 2005, p. 9).

Outro evento que indica um reflorescimento potencial da educação musical escolar foi a homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), em dezembro de 1996. Com ela, entre outras coisas, foram criados documentos curriculares referenciais para os ensinos de bebês como menos de 1 anos até o final do ensino médio; foram criados novos sistemas de avaliações de cursos; e foram criadas as diretrizes curriculares para o ensino superior, nas mais variadas áreas de conhecimento.

Segundo Fernandes (2004) desde a Constituição Nacional de 1988 já havia um indicativo de retorno do ensino de artes como componente do ensino obrigatório e, portanto, com a indicação dos conteúdos. Assim, neste aspecto a LDBEN/96 surgiu para regulamentar o dispositivo constitucional, pois indica que o Estado, por meio da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), deve garantir a criação artística e que o ensino de arte fará parte do currículo obrigatório. Para dar forma às proposições desta Lei outras normalizações tiveram que ser feitas como o Referencial Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998c) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN¹²¹), para os ensinos fundamental e o médio. Ambos os regulamentos contemplaram, como se esperava, o ensino de artes. Fernandes (2004) traça um comentário comparando a situação da legislação educacional da década de 70 e a atual:

“Comparando a lei atual com a anterior, notamos que a lei atual trata do ensino da arte como que se refere à presença de diferentes linguagens artísticas na escola. Não se fala, porém, em educação artística, mas sim em arte e no seu ensino. O que significa essa mudança de nomes? Acreditamos que a troca de denominação nem sempre assegura a transformação de argumentos, pressupostos, idéias e práticas subjacentes, fazendo com que, na verdade, as linguagens não sejam mais integradas, mas sim separadas, embora enjauladas num campo chamado de “artes”. A presença de diferentes linguagens nem sempre acontece na prática e isso merece um exame cuidadoso. O que se encontra, na realidade, é, muitas vezes, a exclusividade da aula de artes plásticas, fazendo com que os alunos não entrem em contato com as outras linguagens artísticas com a música, a dança e o teatro” (FERNANDES, 2004, p. 76).

¹²¹ Segundo Fernandes (2004) “o correto seria usar a sigla PCN’s, pois se trata de plural e a regra na língua portuguesa é assim, mas no documento aparece PCN (ver, por exemplo, a capa dos PCN de Ensino Médio)” (p. 75).

Especificamente sobre os PCN, Fonseca (2001) esboça algumas idéias. Segundo o autor os parâmetros foram concebidos como auxiliares em atender as políticas neoliberais globalizantes que direcionam a educação para “imperativos de qualidade e produtividade, identificados como requisitos para uma inserção competitiva no contexto da economia globalizada” e para “promoção do equilíbrio social, para redistribuição de renda e redução da pobreza”. O autor aponta todas estas indicações como negativas para a sociedade.

Sobre a estrutura e organização dos PCN tem-se inicialmente 10 volumes para as séries de primeira à quarta do ensino fundamental: O volume 1 (introdução) traça um diagnóstico da educação brasileira no momento, os volumes de 2 a 7 (documentos de área) descrevem cada uma das áreas curriculares obrigatórias que são: Língua portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua estrangeira (ver parte superior da figura 3.45). Os volumes de 8 a 10 e mais dez outros volumes (documentos temáticos transversais) indicam temas adicionais que devem ser trabalhados transversalmente entre todas as áreas que são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural. Para Fonseca (2001), estes temas transversais representam uma inovação bastante positiva.

Os PCN possuem uma estrutura para implementação: O primeiro passo é o estabelecimento dos próprios PCN; o segundo se refere à uma utilização destes PCN pelos Estados e Municípios; o terceiro refere-se à organização da escola; e por fim, o quarto se refere à utilização pelo professor na elaboração de seu processo de ensino-aprendizagem. Todavia o que se percebe é que estes parâmetros têm chegado diretamente para os professores. Desta forma, assim como na sua elaboração, na sua execução os professores estão sendo deixados de lado. Para Fonseca (2001) embora seja fundamental a existência de parâmetros, o nível de detalhamento dos PCN engessa as possibilidades de flexibilização que e os próprios PCN dizem ter. O autor também impugna os mecanismos de avaliação criados

paralelamente aos PCN ligado ao fluxo de recursos, pois isto caracteriza uma imposição dos parâmetros, diferentemente do que se apregoa. E também denuncia a idéia de que o objetivo dos PCN é a melhoria da qualidade da educação etc, pois alterações curriculares não são suficientes para que isso ocorra. São necessárias ações mais abrangentes.

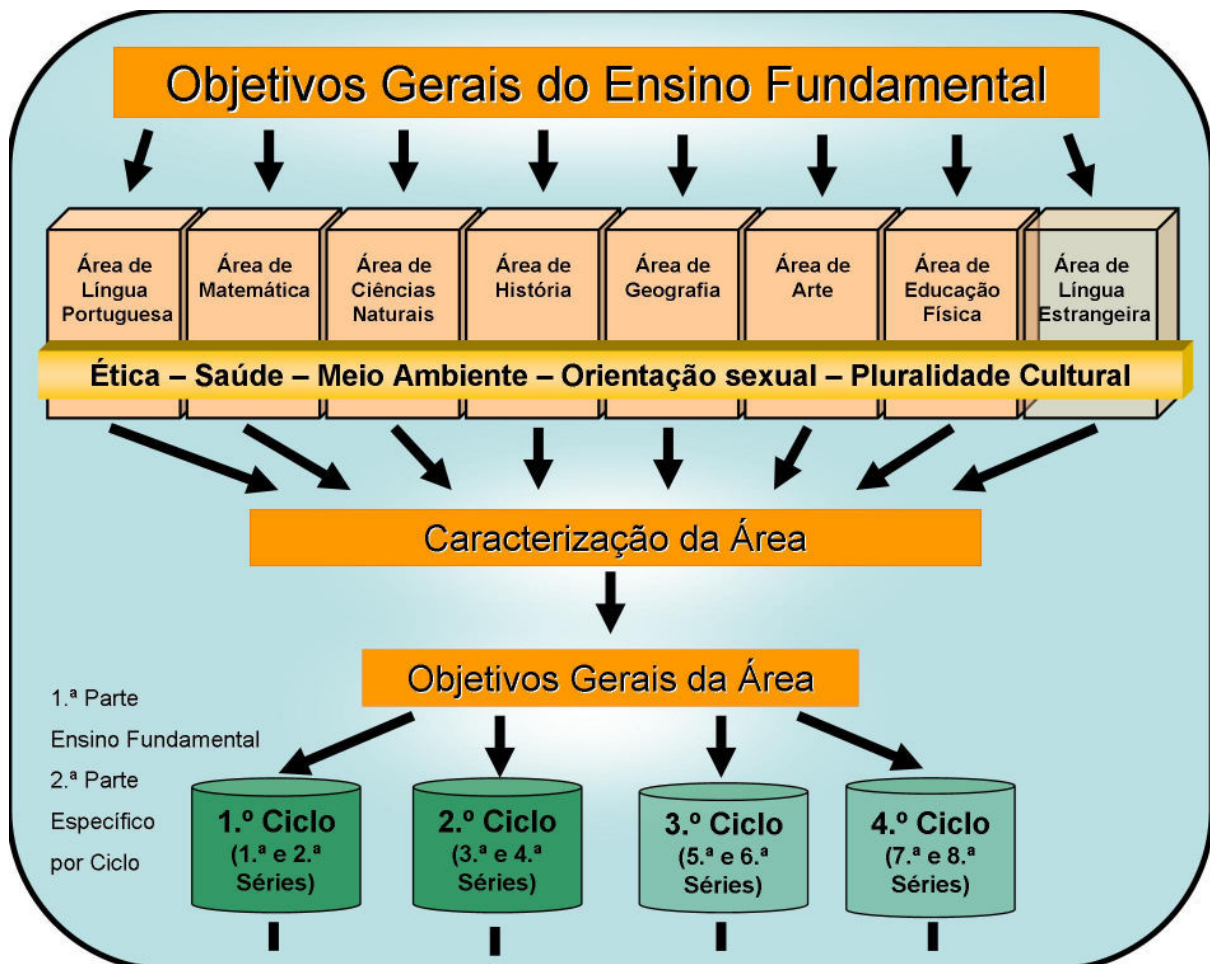


Figura 3.45 – Estrutura dos PCN para o Ensino Fundamental (Baseado em BRASIL, 1997, p. 111)

De qualquer forma com esta nova legislação tem-se a possibilidade de reutilização do educador musical com sua especificidade como professor nas escolas de ensino regular. Isto representa a possibilidade de um reflorescimento profissional da área, mas por outro lado um grande desafio, pois esta ausência de três décadas deverá apenas paulatinamente ser superada. E um destes grandes desafios é a formação do profissional, questão que tem sido constantemente levantada por diversos autores. Aliás, é dentro deste movimento que esta tese se engaja, pois visa fornecer uma ferramenta de análise de projetos

de curso para verificar a situação destes em relação aos atributos necessários à boa atuação profissional do educador musical egresso da graduação.

Entre as idéias sobre a formação do profissional será indicado o pensamento de Freire (1992) que faz uma reflexão aplicada ao ensino superior de música no Brasil. A Autora utiliza princípios dialéticos¹²² para postular sete diretrizes para o ensino superior de música, que são as seguintes:

- **Historicidade.** Que é a interação entre o passado, o presente e o futuro e os princípios sociais que regem a música.
- **Criação de conhecimento.** Com esta diretriz os cursos de graduação teriam constantemente que refletir sobre as idéias musicais, no lugar de simplesmente reproduzir o conhecimento do passado.
- **Preservação de conhecimento.** Não contrariando a diretriz anterior, mas apenas adicionando, procura-se aqui “assegurar o acesso ao acervo cultural da humanidade, revisitado a partir de reflexões críticas sempre renovadas, dando conta da dinâmica desse conhecimento num processo de recriação permanente” (p. 145).

¹²² São quatro os princípios dialéticos utilizados pela autora: “O primeiro princípio, o da totalidade, refere-se ao relacionamento recíproco que envolve todos os objetos e fenômenos, através do qual o método dialético busca entendê-los numa totalidade concreta. A tentativa de isolar fatos ou fenômenos para compreendê-los não está completada pela abordagem dialética, pois, segundo sua ótica, tal isolamento levaria à privação de sentido, de explicação, de conteúdo. Seria imobilização artificial, contrária ao pressuposto básico da dialética de que o sentido das coisas não está na consideração de sua individualidade, mas na sua totalidade. O segundo princípio, o desenvolvimento, relaciona-se diretamente à concepção de transformação, pois, a partir dele, a dialética considera para todas as coisas em seu devir. Ou seja, natureza e sociedade são entidades sempre inacabadas e em contínua transformação – o movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas. [...] O terceiro princípio, o da mudança qualitativa, relaciona-se também à concepção de transformação, e, logicamente, à de movimento, partindo da consideração de que essa mudança qualitativa decorre do acúmulo de elementos qualitativos que, num dado momento, produzem o qualitativamente novo. A transformação das coisas não se realiza num processo circular de eterna repetição do velho, mas numa espiral ascendente, em que cada retorno se dá a um outro plano.[...] O quarto princípio, o da contradição, também intrinsecamente ligado aos princípios anteriores, refere-se à transformação como decorrente de forças opostas e complementares que coexistem no próprio interior dos fatos e fenômenos. Essas forças tendem, simultaneamente, à unidade e à oposição (contradição), movimento esse (unidade e luta) que é universal, ou seja, inerente à todas as coisas materiais e espirituais” (FREIRE, 1992, p. 140-142). Grifos do autor desta tese.

- Reflexão crítica e elaboração teórica. Estes são procedimentos inerentes à prática, pois, dialeticamente, prática e teoria interagem. Não devem ser isoladas nos cursos de graduação.
- Prática atual. “Compromisso com a prática atual é compromisso com todas as modalidades que se mesclam na contemporaneidade, realizando os conflitos e contradições sociais que essas músicas representam” (p. 147). “Implica em abranger a totalidade de práticas musicais contemporâneas (que incluem do antigo ao novo), mas também implica em abranger a totalidade do ato artístico, que não se consuma só com a reprodução, mas que atinge seu ápice na criação” (p. 148).
- Implicação política. A idéia é que fique claro que a prática educativa e a política são indissociáveis. Desta forma os conteúdos devem ser inseridos nos seus contextos sociais e humanos e não isolados.
- Implicação estética. “Conceber a dimensão estética nos curso de graduação exclui a possibilidade de conteúdos e repertório descontextualizados, pois a manifestação estética jamais ocorre isenta de vínculos temporais e espaciais” (p. 150).

Como benefício da aplicação destas diretrizes a autora indica os seguintes pontos:

“Resgata-se, também, o papel do professor, conferindo-lhe um papel de gestor de um processo efetivamente criativo e produtivo, em que ele mesmo é elemento criador e produtor, em transformação permanente. Criador e produtor, sobre tudo, de música e de reflexão musicológica, e não de alunos apenas reprodutores de obras e de conhecimentos que lhes são simplesmente transmitidos, sem que se exija deles nenhuma ação construtiva, artística ou teórica, ou mesmo crítica.

Resgata-se, ainda, um ensino de efetiva implicação política, abandonando-se conteúdos pretensamente neutros, que apenas ocultam os conflitos sociais e refletem uma perspectiva unívoca. A fecundidade, teórica e artística, reside, justamente, em

abrangência das situações contraditórias, criticando-as, refletindo sobre elas, reprocessando-as criativamente na elaboração de novos conhecimentos. Da revelação de contradições, impulsiona-se, assim, a criação de saber, a consciência política e a ação transformadora, contribuindo para a formação dos alunos, num sentido pleno, como homens agentes de sua história.

E resgata-se, sobre tudo, a própria função social da música, que, como toda forma de arte, tem papéis sociais a cumprir, contribuindo para o desenvolvimento individual em sua totalidade, e para uma ação social efetivamente significativa” (FREIRE, 1992, p. 157).

Segundo Hentschke & Oliveira (2000), mesmo perpassando por tantas adversidades a educação musical tem ampliado sua atuação nas instituições de ensino regular, principalmente nas de iniciativa privada. A tendência ideal seria que a rede pública também iniciasse este processo de maneira mais efetiva, requisitando professores de música para todas as escolas. Por outro lado, devido à escassez de profissionais capacitados, isto poderia resultar em uma dificuldade para o preenchimento destes cargos. As autoras indicam que deve haver um processo gradual e sincronizado entre as demandas e a oferta de cursos na área de educação musical. Para isto devem ser tomadas medidas em todos os níveis envolvidos principalmente no ensino básico e no ensino superior (graduação e pós-graduação). Fonterrada (2005), por sua vez, indica que procedimentos realizados por não especialistas em educação musical, como as propostas de atividades em rede em oficinas e na sala de aula podem ser um caminho alternativo a se seguir.

3.1.9 Síntese sobre as origens e o desenvolvimento da educação musical

Ao final desta seção, deseja-se que fique claro a complexidade histórica e social na qual a profissão do educador musical está inserida. Bem como a compreensão das dificuldades e dos desafios que ele deve enfrentar. É necessária esta clareza para se prosseguir com a análise dos atributos do educador musical, já que este panorama direciona a abrangência geográfica, a visão ideológica, a identidade cultural e a pertinência histórica e

estética do conceito de educador musical que será utilizado e dos atributos que lhe são necessários.

Durante todo o histórico da humanidade a educação musical foi influenciada pela visão de mundo que se refletia no conceito de música, na importância que a ela era atribuída e em aspectos gerais da educação dos indivíduos e da formação profissional do músico. Assim, em qualquer época, inclusive no presente, o significado de educação musical é múltiplo e até certo ponto com limites imprecisos. Na Grécia antiga a música fazia parte do dia-a-dia dos cidadãos que passavam por uma ampla educação musical, mas mesmo assim pouco se sabe sobre outras práticas musicais, como a entre os não cidadãos. Na Roma antiga, da mesma forma, o conceito de educação musical era múltiplo e ainda faltam muitas lacunas a serem preenchidas para que o conhecimento atual seja mais amplo sobre aquela época e lugar, e quiçá jamais sejam preenchidas.

Na Idade Média a Igreja toma para si a responsabilidade maior do ensino que gera profundas alterações no que ocorrera na antiguidade clássica e que resultaram em diversos aspectos positivos e negativos se vistos do ponto de vista atual. Nesta fase, com uma quantidade maior de dados, pode-se verificar melhor a multiplicidade de conceitos sobre música que variavam desde a música matemática (científica), até o canto popular, passando pela atividade musical em igrejas e aquelas realizadas por trovadores. Séculos mais tarde se viu uma maior profissionalização do músico e o nascimento de uma preocupação pedagógica moderna com a criança.

No século XIX, tanto a música, quanto as ciências, incluindo a pedagogia, se desenvolveram profundamente, o que serviu de substrato para as principais mudanças no início do século seguinte. O século passado representou a quebra de todos os paradigmas anteriores sobre quase todas as questões, mas também representou uma resistência a muitos

deles, como no caso da música e da educação, onde o novo e o velho estão constantemente em conflito e interação.

Nesta altura do texto, foram incluídos muitas das propostas de educação musical criadas por este tempo, e o principal objetivo desta inserção foi a materialização para o leitor dos procedimentos e pensamentos acerca da matéria, para que ele possa, na continuação, se localizar entre as atividades do educador e os atributos para o exercício de sua profissão indicados pela literatura. Por fim, chegou-se no Brasil, como suas idiossincrasias culturais, geográficas, econômicas, sociais e políticas que resultaram no que hoje se entende por educador musical brasileiro.

E, como já foi dito, existem uma multiplicidade de idéias sobre o que é música e o que é educação musical de forma que sempre seria arrogante e preconceituoso restringir estes conceitos e abrangências profissionais a algo filtrado por uma visão de mundo unilateral e parcial. Logo que esta pesquisa foi iniciada foi verificada a necessidade de conceituar o que seria o educador musical e, para isso, acreditou-se que a melhor maneira seria perfazer todo este histórico e desenvolvimento da educação musical no ocidente e no Brasil contemporâneo, posto que não se desejava ser excludente. Na realidade, o conceito de educação musical que serviu de base para a pesquisa é o conceito múltíplice que está em constante mudança conforme se pôde apreender nas discussões ao final deste capítulo. E o educador musical de hoje, por sua vez, deve ser este profissional múltíplice e em constante renovação, aberto às idéias novas e velhas de maneira inteligente e engajada. Neste sentido, a contribuição de Freire (1992) pode ser melhor compreendida. Isto é, aquelas diretrizes que a autora propôs para cursos superiores de música (historicidade, criação de conhecimento, preservação de conhecimento, reflexão crítica e elaboração teórica, prática atual e implicação política) devem nortear inclusive os conceitos e abrangência da educação musical e da sua profissão precípua. Este quadro todo indica que o profissional para atuar na educação musical deve possuir uma

ampla formação e estar habilitado a lidar com situações novas e inclusive criar espaços de atuação alternativos ou ordinários.

A seguir serão introduzidos os atributos do educador musical baseados em uma série de idéias de variados educadores. Idéias estas que tiveram origem em reflexões destes educadores geralmente fomentadas por suas necessidades práticas e pelo contexto em que atuavam. Assim, um educador que estava trabalhando no ensino de música em escolas não especializadas indicará suas idéias a partir das necessidades neste contexto. Bem como um educador que trabalha em projetos sociais o fará tendo em vista sua experiência nestes projetos.

3.2 Atributos do educador musical

A bibliografia sobre os saberes docentes, capacidades, atitudes e pré-requisitos para o exercício do ofício do educador musical parecem relativamente fartas. Fala-se relativamente, pois, somente alguns autores se preocupam em indicar o que esperam do professor. A maioria concentra-se em indicar como devem ser os procedimentos e quais são os valores da própria educação musical eximindo-se de comentar sobre o educador. De toda maneira, o que se tem como dado, e até mesmo como senso comum entre os educadores, é que não é possível se criar uma listagem padrão contendo os *atributos*¹²³ do educador musical, pois, assim como a profissão, estes elementos são mutáveis e variáveis conforme as circunstâncias.

Contudo, no presente trabalho não se procura indicar uma listagem de atributos fechada e, pretensiosamente, detentora da verdade absoluta. Pretende-se sim, indicar uma vasta lista, passível de modificações, acréscimos e supressões, contendo idéias sobre os

¹²³ Nesta tese entende-se por atributo os saberes docentes, conhecimentos, capacidades, habilidades, competências, atitudes e pré-requisitos para o exercício do ofício.

atributos do educador musical oriundas das mais diversas origens e abrangências, mesmo que isto resulte em redundância ou contradição. É fundamental que fique claro ao leitor que esta listagem, para os propósitos deste trabalho, pode perfeitamente conter elementos contraditórios ou redundantes, já que não se prestará para criar juízos de valor ou classificação de projetos de curso de graduação em educação musical e sim será uma fonte de reflexão, auto-análise e indicações de possibilidades para os projetos pedagógicos destes cursos.

A escolha de atributos para qualquer profissão, obviamente, reflete a visão que se tem da área profissional, e, no caso de uma área de interface educacional, artística e cultural, com a qual se depara neste momento, as implicações ideológicas, filosóficas e políticas. Desta maneira, dependendo das escolhas de fontes que se tenha, a listagem de atributos será mais adequada para uma visão de mundo que para outra.

Para amenizar esta problemática, neste trabalho, optou-se por utilizar alguns autores do século XX até a atualidade e utilizou-se, ainda, artigos publicados na última década no Brasil¹²⁴ para que o contexto nacional seja bem embasado e considerado. Desta forma, os textos foram escolhidos pelos seguintes critérios:

- 1) Significância ou aplicabilidades de suas idéias no contexto brasileiro;
- 2) Grau de difusão de suas teorias no Brasil; e
- 3) Multiplicidade de contextos de atuação do educador musical no Brasil.

Crítérios estes justificados pelas possibilidades e modos de atuação profissional do educador musical brasileiro contemporâneo que foi delineado nas seções 3.1.7.c, 3.1.8 e 3.1.9. O quadro 3.18 apresenta uma visão geral dos textos utilizados como referência para os atributos. Na primeira coluna (Item/Autor) são indicados os autores de cada seção, que por sua vez foram separados segundo a seguinte lógica: Os itens de 3.2.1 a 3.2.4, que

¹²⁴ A maioria dos artigos sobre os atributos do educador musical foram extraídos a Revista da ABEM, que tem demonstrado grande interesse no desenvolvimento da área no Brasil, incluindo a formação de profissionais.

correspondem às seções de mesmo número, versam sobre os atributos do educador musical em alguns dos métodos ativos apresentados anteriormente. Os itens 3.2.5 e 3.2.6 representam um conjunto amplo de atributos gerais para o educador musical. Os itens de 3.2.7 a 3.2.19 apresentam idéias adicionais que ampliam, aprofundam ou diversificam as possibilidades do educador. O item 3.2.20 apresenta os atributos segundo as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em música. Já a coluna 2 (Diretriz) apresenta as linhas gerais ou um título que remeta o leitor, por exemplo, a um método ativo ou a uma categoria de atributos. A terceira coluna indica o contexto considerado e a coluna final a quantidade de atributos catalogados. É importante lembrar que a quantidade de atributos listados ao final (136), é um dado bruto, pois pode haver redundâncias ou aglutinações que serão efetuadas no capítulo seguinte.

Quadro 3.18 – Visão geral comparativa dos textos referenciais para os atributos

Item/Autor	Diretriz	Contexto considerado pelo texto	Quantidade de atributos catalogados
3.2.1. Rocha	Atributos do educador musical no método Willems	Educação musical para crianças.	20
3.2.2. Szönyi	Atributos do educador musical no método Kodály	Atividades de educação musical curricular na Hungria segundo o método Kodály	1
3.2.3. Frazee	Atributos do educador musical no método Orff	Educação musical de crianças nos Estados Unidos da América.	12
3.2.4. Suzuki	Atributos para o educador musical no método Suzuki	Não há contexto específico. O texto é destinado a qualquer interessado em música ou no desenvolvimento de talento.	6
3.2.5. Gainza	O educador musical infantil	Educação musical de crianças. (Uma proposta latino-americana)	28
3.2.6. Brito	O educador musical infantil	Educação musical infantil no Brasil	11
3.2.7. Beineke	A prática pedagógica	Educação musical no Brasil	1
3.2.8. Joly	A reflexão-na-ação e outros	Formação de professores de educação musical	10
3.2.9. Bellochio	Nas séries iniciais do ensino fundamental	Educação musical no Brasil	4
3.2.10. Del Ben e Hentschke	A natureza da música no ensino fundamental	Educação musical no Brasil	1
3.2.11. Harris e Crozier	Para bandas e orquestras escolares	Educação musical no ensino curricular de música em escolas inglesas com ensino coletivo de bandas e orquestras.	10
3.2.12. Kater e	Em projetos sociais	Educação musical de crianças e	6

Santos		jovens em projetos sociais.	
3.2.13. Koellreutter	“Aquilo que o aluno quer saber”	Educação musical no Brasil	1
3.2.14. Trope e Koellreutter	Cultura regional	Educação musical no Brasil	1
3.2.15. Arroyo, Penna, Wolffenbüttel e Freire	O olhar antropológico	Educação musical no Brasil	3
3.2.16. Ribeiro e Souza	olhar político-pedagógico	Educação musical no Brasil	2
3.2.17. Aharonián e Loureiro	Educação musical e música popular	Educação musical na américa-latina	1
3.2.18. Perrenoud, Machado e Freitas	Competências e a Educação do futuro	Educação musical em geral	12
3.2.19. Schafer	Competência sonológica	Educação sonora	1
3.2.20. Brasil	Atributos do graduado em música no Brasil	Cursos de graduação em música do Brasil	5
Total:			136

3.2.1 Rocha: Atributos do educador musical no método Willems

Carmen Maria Mettig Rocha¹²⁵ fala sobre o método Willems de educação musical para crianças em seu livro *Educação musical “Método Willems”: Minha experiência pessoal*. O texto visa trazer para o público lusófono os principais aspectos conceituais e operacionais do método deste conceituado educador. Do ponto de vista dos atributos do educador musical ou professor destacam-se muitos aspectos. Já na introdução o texto traz dois questionamentos: “Será preciso lembrar ao professor a importância de sua formação, da sua competência, da sua constante atualização, da perspicácia, da curiosidade e interesse pelo trabalho que desempenha?” (p. 7). E “será que o seu ‘elo’ com a música é bastante forte tornando-a indispensável à sua realização pessoal?” (p. 7). Destas perguntas pode-se perceber a indicação de alguns atributos para o professor. Que são: saber da importância de sua formação, saber da importância de sua competência, saber da importância de sua constante

¹²⁵ “Seu *currículo* passa por formação em Pedagogia, Licenciatura em Música e Piano na Faculdade Católica de Filosofia, Faculdade de Educação e Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, onde também obteve sua Pós-Graduação em Teoria Musical” (PAZ, 2000, p. 248).

atualização, saber da importância de sua perspicácia, saber da importância de sua curiosidade e interesse pelo trabalho que desempenha e ter a música como um elemento indispensável para a sua auto-realização. No capítulo que instrui sobre os princípios básicos do método Willems, a autora traz uma série de citações do próprio criador do método. Dentre elas temos que “O professor deve conhecer os princípios do método para poder ordenar o trabalho”. Mais à frente no texto, quando a autora aborda a aula de iniciação musical, é dito que “com domínio absoluto de tudo que se passava à sua volta, o professor Willems nos provou a importância de se ter o conhecimento psicológico das fases de desenvolvimento infantil e da psicologia da música” e ainda “defende ele o trabalho com grupos pequenos para que se possa dar uma atenção mais cuidadosa a cada criança, devendo o professor, entretanto se adaptar criativamente às condições de trabalho que surgirem” (p. 25). Ao final deste capítulo a autora lista uma série de condições para o professor; algumas delas são: “o professor deverá amar a música e a criança; deverá acreditar no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo, humano; e deverá conhecer os princípios [do método], saber o que fazer e como deverá fazê-lo” (p. 26). Quando fala sobre a canção, a autora indica que “o professor sempre será um modelo para a criança e por isso deve ter o cuidado de cantar melodiosamente, obedecendo o sentido de frase, realizando o canto de uma forma agradável e bonita” (p. 28). Quando trata do ritmo, indica que “o trabalho rítmico exige uma certa habilidade do professor, que além de despertar as forças vitais do aluno, deverá saber acatar sugestões das crianças adaptando-as e deverá também poder criar uma série de exercícios para o desenvolvimento progressivo da classe” (p. 31). No capítulo que fala sobre a audição Rocha (1990) indica que o “importante é o pedagogo se dar conta e acreditar que pela educação se poderá despertar e desenvolver o funcionamento do órgão auditivo” (p. 34). Quando aborda a música na educação a autora traz vários conceitos que em seu interior pode-se extrair

indicativos de atributos do educador musical; são eles: “Educar deve ser um ‘transbordamento do que se é de verdade’ e por isso mais vale ao educador não só o que ele faz mas o que ele é. É a sua atitude, sua maneira de ser, o seu potencial interior que faz despertar no aluno aquela empatia e admiração tão necessária ao processo educativo”; “Para ser educador é preciso ser educado e podemos dizer que a arte, a música em particular, propicia ao ser humano de uma maneira especial o seu desenvolvimento integral”; “Somente as técnicas não capacitam o professor a realizar eficientemente o seu trabalho que é sobretudo um trabalho de relacionamento, de pessoa para pessoa.”; e, por fim “O professor deve ser sensível ao processo artístico. Ele só transmitirá emoção naquilo que também ele sente, só conseguirá sensibilizar os alunos à medida que ele também seja sensível” (p. 61). Todas estas indicações foram transcritas e adaptadas na listagem que segue:

- 1) Saber da importância de sua formação.
- 2) Saber da importância de sua competência.
- 3) Saber da importância de sua constante atualização.
- 4) Saber da importância de sua perspicácia.
- 5) Saber da importância de sua curiosidade e interesse pelo trabalho que desempenha.
- 6) Ter a música como um elemento indispensável para a sua auto-realização.
- 7) Conhecer os princípios do método para poder ordenar o trabalho.
- 8) Ter o conhecimento psicológico das fases de desenvolvimento infantil.
- 9) Ter o conhecimento da psicologia da música.
- 10) Se adaptar criativamente às condições de trabalho que surgirem.
- 11) Amar a música e a criança.

- 12) Acreditar no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo, humano.
- 13) Deve ter o cuidado de cantar melodiosamente para ser um bom modelo para a criança.
- 14) Deve saber acatar sugestões das crianças adaptando-as.
- 15) Deve poder criar uma série de exercícios para o desenvolvimento progressivo da classe no aspecto rítmico.
- 16) Acreditar que pela educação se poderá despertar e desenvolver o funcionamento do órgão auditivo.
- 17) Ter atitude, maneira de ser e potencial interior para despertar no aluno aquela empatia e admiração tão necessária ao processo educativo.
- 18) Ser educado.
- 19) Saber que as técnicas não o capacitam suficientemente para a realização de um trabalho de relacionamento, de pessoa para pessoa.
- 20) Deve ser sensível ao processo artístico para poder sensibilizar os alunos.

3.2.2 Szönyi: Atributos do educador musical no método Kodály

Erzsébet Szönyi em seu livro, *A educação musical na Hungria através do Método Kodály*, versa sobre atividades de educação musical curricular na Hungria segundo o método Kodály. O texto visa mostrar para o público brasileiro as diretrizes básicas do método e o funcionamento da educação musical indicando a importância de ser aplicada a outros países como no Brasil. Sobre a formação do professor, para viabilizar uma educação musical ampla, dentro dos moldes deste método, de modo que toda a população entre em contato com esta prática, é necessário uma organização curricular e uma “educação verdadeiramente efetiva [...] em bases gerais e controladas pelo estado” (SZÖNYI, 1996, p. 30). Também deve

ser incentivado o intercâmbio de idéias e a cooperação internacional. Por fim é “primordial uma formação mais completa dos professores” (p. 30). Os professores para atuar neste método necessitam possuir um largo conhecimento musical e metodológico. Deste modo, para este trabalho, será considerado como atributo do educador musical indicado por Szönyi “a formação mais completa do professor”.

3.2.3 Frazee: Atributos do educador musical no método Orff

Orff não deixou quase nada escrito sobre sua metodologia; seus seguidores é que o fizeram. Assim a bibliografia utilizada nesta seção foi *Discovering Orff: A curriculum for music teaches* (FRAZEE, 1987). O texto, em inglês, se refere ao “*Teacher*” que pode ser traduzido como professor. A autora, Jane Frazee, aborda o método Orff, com adaptações para a educação musical de crianças nos Estados Unidos da América.

O texto traz de maneira estruturada e didática os princípios básicos de funcionamento teóricos e práticos do método Orff. No prefácio a autora indica que não há uma caracterização taxativa de como deve ser o professor para trabalhar com este método, mas de qualquer forma traça em linhas gerais algumas idéias que estão adaptadas para esta tese conforme a listagem seguinte:

- 1) Não deseja ser escravo de um método para ter liberdade para tomar decisões pedagógicas em cada situação específica.
- 2) Ser um artista por natureza com bom gosto.
- 3) Ser sensível.
- 4) Ser espontâneo.
- 5) Ser responsivo.
- 6) Ser observador das crianças.

- 7) Ser protetor das crianças.
- 8) Ser um ser humano. Com sentimentos alegria e raiva, alegria e tristeza, com força e fraqueza.
- 9) Ser, para a criança, um parceiro de confiança.
- 10) Ser, para a criança, uma pessoa que anima sem ser muito exigente.
- 11) Ser, para a criança, uma pessoa que aceita os esforços individuais delas.
- 12) Conhecer os princípios e habilidades básicas (do método) que fornecem direção e metas para o ensino.

3.2.4 Suzuki: Atributos para o educador musical no método Suzuki

O texto utilizado para indicar os atributos do educador musical no método Suzuki chama-se *Educação é Amor: Um novo método de educação*. Nesta obra tem-se os principais fundamentos do método Suzuki de educação musical. Foi escrita pelo próprio criador do método e visa persuadir o leitor, por meio de dados biográficos e exemplos práticos, o valor de suas idéias. Suzuki (1994) não prescreve diretamente para o professor ou para o educador musical; é um texto escrito para qualquer um que queira se inteirar de seus pensamentos. Muitos destes pensamentos se refletem em atributos que os professores devem ter, ou crenças que eles devem seguir, como as seguintes: “Talento não é hereditário” (p. 17); “Boas condições ambientais produzem habilidades superiores” (p. 20); “Habilidades naturais aparecem através do treinamento” (p. 27); “Talento não é inato” (p. 40); A repetição e a persistência são fundamentais no desenvolvimento do talento (pp. 45-53); “A educação tem que ser baseada no amor para que desenvolva a verdade, a alegria e a beleza como parte do caráter da criança” (p. 59). O objetivo geral do método Suzuki é “treinar as crianças, não a ser músicos profissionais mas a ser bons músicos e mostrar toda sua habilidade em qualquer profissão que escolherem” (p. 76).

3.2.5 Gainza: O educador musical infantil

Violeta Hemsy de Gainza (1930)



Violeta Hemsy de Gainza nasceu em Tucumán, Argentina, no ano de 1930. É reconhecida em toda a América Latina por sua atuação na Educação Musical. Além de ser licenciada em química e atuar com pedagogia e psicologia social tem formação em piano e em música. Fez especialização no Instituto Internacional de Educação Musical na Universidade de Columbia. Atuou como professora em universidades como a *Universidad Nacional de La Plata* e a *Universidad del Salvador*, além de haver trabalhado em conservatórios e ministrado palestras e cursos. Atualmente é presidente do Foro Latino-americano de Educação Musical (FLADEM), e é membro do Conselho Mundial das Artes, da UNESCO. Tem realizado, ainda, diversas contribuições bibliográficas para a área¹²⁶.

Conforme se pôde notar destes dados bibliográficos a educadora tem uma experiência bastante ampla na área e é conhecedora de toda a dinâmica pela qual passou a educação musical na história geral e na América Latina.

Foi escolhido um de seus livros para extrair os atributos do educador musical, que foi *La iniciación musical del niño* (GAINZA, 1964). Assim será enfocada a Educação

¹²⁶ Entre suas obras pode-se citar: *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*; *Estudios en psicopedagogia musical*; *La transformación de la música a las puertas del siglo XXI*; *Conversas con Gerda Alexander*; *Teoría da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*; *Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XXI*; *La iniciación musical del niño*;

musical de crianças. Este texto, em espanhol, se refere ao educador musical como “*maestro*” que pode ser traduzido como mestre, professor ou educador.

A educadora traz mais de duas dezenas de habilidades ou conhecimentos necessários para o professor de música, concentradas no capítulo 3 – El MAESTRO, de *La iniciación musical del niño*. A autora indica condições gerais e condições especiais. Sobre estas últimas, as caracteriza em: prática psicológica, preparação pedagógica e preparação musical. O texto salienta que ao educador musical são necessários conhecimentos sobre a música e a criança de modo que ele possa garantir uma ligação entre estes dois pólos. Os atributos indicados são resumidamente os seguintes: compreensão do modo de pensar e do universo da criança; autoconhecimento; cultura geral incluindo a história da pedagogia musical e da música; postura pessoal adequada; habilidade de ser flexível na prática pedagógica; conhecimento geral da psicologia musical e infantil; estar a par de um método de ensino adequado; utilizar recursos didáticos variados e adequados; ser um exemplo de músico verdadeiro por meio que um conhecimento musical variado; e por fim, inquietude, curiosidade e busca do aperfeiçoamento.

Todas estas habilidades descritas nesta fonte bibliográfica (GAINZA, 1964) estão transcritas e adaptadas para o escopo desta tese conforme a listagem seguinte:

- 1) Conhecimento sobre a matéria (música) e sobre a criança para que se possa concretizar uma estreita comunicação entre criança e música (p. 23).
- 2) Compreender a alma infantil por meio da observação direta e prolixa da criança em situações variadas para conhecer a conduta, interesses, preferências e necessidades da criança (p. 23).
- 3) Compreender a alma infantil por meio de sua capacidade de reviver e evocar sua própria infância para conhecer a conduta, interesses, preferências e necessidades da criança (p. 23).

- 4) Compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo (p. 24).
 - 5) Compreender e conhecer o ambiente sonoro da criança (p. 24).
 - 6) Habilidade de ser um profundo investigador de si mesmo, da criança e da música (p. 27).
 - 7) Cultura geral ampla para aumentar a admiração e respeito dos alunos criando com isso uma classe mais propícia ao aprendizado com menos problemas de disciplina (p. 28).
 - 8) Cultura geral ampla a fim de estar apto para responder aos questionamentos dos alunos sobre os textos e a origem das peças musicais (p. 28).
 - 9) Comportamento e postura pessoal adequada para não passar uma imagem pessoal inadequada à docência (p. 28).
 - 10) Na prática psicológica. Habilidade de se adaptar flexivelmente à personalidade de cada aluno para estabelecer uma boa relação e um contato sã com os alunos (p. 28).
 - 11) Conhecer as diretrizes da psicologia musical acerca da intensidade, profundidade e ritmo da aprendizagem musical da criança para ampliar a possibilidade de êxito na comunicação (p. 28).
 - 12) Conhecer um método adequado para possuir uma boa preparação pedagógica para vincular a criança à música (p. 29).
 - 13) Utilizar recursos variados de ensino para possuir uma boa preparação pedagógica para vincular a criança à música (p. 29).
 - 14) Ter um critério desenvolvido para escolher o material pedagógico mais adequado para possuir uma boa preparação pedagógica para vincular a criança à música (p. 29).
-

- 15) Conhecer a história da pedagogia musical para fornecer seriedade e fortaleza para sua tarefa (p. 29).
- 16) Ensinar música no sentido mais amplo e profundo do termo por meio de seu exemplo pessoal para propagar sua musicalidade para os alunos (p. 29).
- 17) Ouvido musical sensível e cultivado, com capacidade para discernir melodia, harmonia e ritmo para ser um exemplo de um verdadeiro músico (p. 29).
- 18) Conhecimento da teoria e prática elementar da música. No aspecto melódico: tonalidade, escalas maiores e menores, acordes fundamentais (maiores e menores), alterações, intervalos, leitura entoada à primeira vista, anotação de melodias, transposição etc. No aspecto rítmico: Pulso, acento, ritmo, compassos (como se dividem), valores e fórmulas rítmicas fundamentais, improvisação, ditado e anotação de ritmos, polirritmia etc. Tudo isto para ser um exemplo de um verdadeiro músico (p. 29).
- 19) Cultura vocal, que compreende: educação e manejo da voz no canto e capacidade para descobrir e solucionar os defeitos da emissão vocal que possam prejudicar os alunos. Tudo isto para ser um exemplo de um verdadeiro músico (p. 29).
- 20) Domínio de um instrumento de tecla (piano) e de um instrumento auxiliar como violão e a flauta doce para ser um exemplo de um verdadeiro músico (p. 30).
- 21) Conhecimento da técnica e manejo dos instrumentos de percussão para ser um exemplo de um verdadeiro músico (p. 30).
- 22) Conhecimentos de rítmica ou expressão corporal para ser um exemplo de um verdadeiro músico (p. 30).
- 23) Conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas) para ser um exemplo de um verdadeiro músico (p. 30).
- 24) Elementos de direção coral para ser um exemplo de um verdadeiro músico (p. 30).

- 25) Prática de improvisação vocal e instrumental para ser um exemplo de um verdadeiro músico (p. 30).
- 26) Noções elementares e práticas de contraponto e forma musical para ser um exemplo de um verdadeiro músico (p. 30).
- 27) Conhecimentos gerais de história da música para ser um exemplo de um verdadeiro músico (p. 30).
- 28) Ser inquieto, curioso, aspirar aperfeiçoar-se para influir plenamente sobre seus alunos (p. 31).

3.2.6 Brito: O educador musical infantil

Teca Alencar de Brito¹²⁷ traz muitas contribuições sobre os atributos do educador musical. O texto que foi utilizado é *Música na educação infantil* (BRITO, 2003) que direciona-se à educação musical infantil no Brasil contemporâneo. A seguir alguns fragmentos do texto serão extraídos com o intuito de salientar quais são os atributos do educador musical trazidos no bojo da referência bibliográfica.

Quando versa sobre a necessidade de respeito ao processo musical infantil, Brito (2003) indica: “nesse sentido, o professor deve atuar – sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil” (p. 45).

A autora ainda contribui ao se pronunciar sobre as novas teorias e conhecimentos que vêm se formando de modo a auxiliar os educadores na sua melhor

¹²⁷ Maria Teresa Alencar de Brito, conhecida com Teca, é uma das mais ativas educadoras musicais na atualidade brasileira e coordena há quase 20 anos as atividades na Teca – Oficina de Música, centro de atividades musicais de São Paulo. Foi Relatora do Documento de Música do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e produziu diversos Cds voltados para a educação musical.

compreensão da criança, conforme o fragmento a seguir: “O ensino-aprendizagem na área da música vem recebendo influência das teorias cognitivas¹²⁸, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Amplia-se o número de pesquisas sobre o pensamento e a ação musicais que podem orientar os educadores e gerar contextos significativas de ensino-aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar de bebês e crianças” (p. 53). Outra contribuição está indicada no seguinte trecho: “O educador ou educadora deve buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância, tentando recuperar jogos, brinquedos e canções presentes em seu brincar. Também deve pesquisar na comunidade e com as pessoas mais velhas as tradições do brincar infantil, devolvendo-as às nossas crianças, pois elas têm importância fundamental para seu crescimento sadio e harmonioso” (p. 111). Finalizando as contribuições da autora temos que: “o educador ou educadora pode contar e sonorizar sua história...” (p. 163); “É importante que os educadores e educadoras se sintam capazes de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical das crianças, pois só assim poderão inserir seus alunos nesse importante e gostoso processo de criação” (p. 173); “O educador ou educadora deverá observar como as crianças registram os sons” (p. 183); e “Cabe ao educador ou educadora pesquisar exemplos e obras musicais que se aproximem de suas crianças e de seu trabalho em cada fase” (p. 194).

¹²⁸ Apenas para exemplificar como as pesquisas recentes da teoria cognitiva têm influenciado as atividades de educação musical infantil, será comentado um artigo de ILARI (2002). Neste artigo, intitulado *Bebês também entendem de música*, a autora traz uma compilação de algumas das últimas pesquisas referentes ao desenvolvimento psico-musical dos bebês. A faixa etária central dos estudos são bebês entre 5 e 12 meses de idade. O texto indica que existem muitos caracteres inatos aos bebês, que independem de aculturação (por exemplo: em todas as culturas existem canções de ninar e de brincar). Prosseguindo, a partir da 25.^a semana de gestação o ouvido começa a funcionar e o feto ouve constantemente sons do metabolismo da mãe e do ambiente externo. Sobre a percepção, os bebês preferem harmonias simples e também já são sensíveis à segmentação de frases musicais. Os bebês possuem a capacidade de distinção de timbre, incluindo a voz humana e instrumentos musicais. Até mesmo antes de completar 1 ano a criança pode distinguir células rítmicas contrastantes e fórmulas de compasso distintas. A memória musical também é boa e chega a durar semanas no reconhecimento de interpretações musicais. Do ponto de vista terapêutico, pesquisas indicam que a audição de música pode ser benéfica para bebês prematuros (inclusive estabilizando os níveis de oxigênio e reduzindo o estresse), e em situação de risco, pode auxiliar na redução das cólicas infantis e no ato de sugar o leite da mãe. Para finalizar a autora indica que o educador musical deve incentivar os pais a levar em consideração sua capacidade de intervenção no desenvolvimento musical do bebê incentivando atividades musicais adequadas à faixa etária.

Para facilitar a visualização, à seguir tem-se uma lista que contempla estes atributos indicados pela autora.

- 1) Ser um animador para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças.
- 2) Ser um estimulador para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças.
- 3) Ser um provedor de informações para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças.
- 4) Ser um provedor de vivências para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças.
- 5) Ser atento a novas pesquisas e conhecimentos sobre o ensino-aprendizagem para respeitar o modo de perceber, sentir e pensar de bebês e crianças.
- 6) Saber buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância para recuperar jogos, brinquedos e canções presentes em seu brincar.
- 7) Saber pesquisar na comunidade e com as pessoas mais velhas as tradições do brincar infantil para devolver as tradições às crianças.
- 8) Saber contar e sonorizar histórias.
- 9) Saber criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical das crianças para inserir seus alunos nesse importante e gostoso processo de criação.
- 10) Ser um observador de como as crianças registram os sons.
- 11) Ser um pesquisador de exemplos e obras musicais que se aproximem de suas crianças e de seu trabalho em cada fase.

3.2.7 Beineke: A prática pedagógica

Em seu artigo, *Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores* (BEINEKE, 2001), publicado pela revista da ABEM, Viviane Beineke¹²⁹ comenta a prática profissional do educador na visão de Donald Schön para quem, segundo ela, “a idéia de que os bons profissionais são aqueles que sabem aplicar adequadamente os conhecimentos teórico-científicos é insuficiente para explicar a competência do profissional prático. Isso porque a prática profissional caracteriza-se por situações de incerteza, singularidade e conflito, apresentando problemas que não estão bem definidos e organizados” (p. 89). Assim a atuação do profissional tem que ser inteligente, flexível, situada e reativa resultando em uma espécie de “artesanato pedagógico”¹³⁰. O teórico concebe três conceitos para explicar a atividade prática profissional: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. O primeiro “é o conhecimento tácito que se manifesta no saber-fazer, orientando a ação. Refere-se àquelas habilidades, por exemplo, de reconhecimento de um rosto, da apreciação tátil de uma superfície, isto é, àqueles juízos que se é capaz de fazer sem que se possa descrevê-los” (p. 90); Já a reflexão-na-ação visa organizar a atividade em tempo real, isto é, quando ela está ocorrendo, e a reflexão-sobre-a-ação ocorre a posteriori, com a análise dos fatos ocorridos.

Desta forma, para que o profissional seja preparado para a prática, a única maneira é atuar, já que a teoria não será suficiente para lhe fornecer os subsídios. Neste sentido, Beineke finaliza afirmando que:

“No âmbito da formação de professores, é preciso investir na construção dos conhecimentos práticos, os quais só podem ser desenvolvidos através de uma formação em que sejam oportunizadas experiências concretas de ensino, orientando os processos de reflexão sobre as próprias práticas, sem secundarizar a importância dos conhecimentos pedagógicos” (BEINEKE, 2001, p. 95).

¹²⁹ “Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Efetiva do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenadora no Núcleo de Educação Musical (NEM) do Departamento de Música da UDESC” (ABEM, 2004a, p. 119).

¹³⁰ Schön no original em inglês refere-se à *artistry*. Beineke traduz como “arte profissional”.

O atributo que se pode retirar desta fala é o seguinte: conhecimento prático das atividades de ensino.

3.2.8 Joly: A reflexão-na-ação e outros

Ilza Zenker Leme Joly¹³¹ considera a formação do educador musical em geral em seu texto *Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino* (Joly, 2000). Nesta tese de doutorado, a autora pesquisa um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização para adaptar procedimentos de ensino. A tese inicia valorizando a importância da educação musical para a formação do indivíduo, depois traça um histórico sobre seu desenvolvimento. Joly também disserta sobre o processo de musicalização infantil, sobre a educação musical no contexto escolar, sobre programação de ensino e sobre a construção do conhecimento pedagógico musical. Segundo ela o processo de formação de professores necessita de avanços, e é importante o professor conhecer as competências com as quais ele poderá auxiliar seus alunos a se desenvolverem. A autora também utiliza os conceitos de Schön, e salienta a necessidade de que o professor tenha uma reflexão-na-ação, isto é: seja capaz de planejar e adaptar procedimentos de ensino conforme as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos. O professor deve refletir diariamente para poder articular a teoria com a prática, deve também ensinar e observar o aluno e não apenas realizar um seguir cego a procedimentos. A autora também valoriza a necessidade de se compreender a forma de atuação do professor e o ambiente onde este está inserido para se identificar aspectos fundamentais que influenciam na sua formação.

¹³¹ Doutora em educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), local onde fundou a área de educação musical há quase vinte anos, atua como Professora Adjunto nesta mesma universidade na área de educação musical, flauta doce e regência. Coordena o projeto de educação musical da UFSCar e atua na coordenação do Curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical desta mesma instituição. Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação nesta universidade onde atua na área de educação musical.

Sobre a formação de professores o texto indica como necessário preparar o profissional para ensinar e aprender, ser observador, ser perspicaz e ser reflexivo. O conhecimento deve funcionar como meio para o desenvolvimento das aprendizagens para que o indivíduo possa atuar na sociedade. Desta forma, em um programa para formação de professores é necessário definir-se os comportamentos mais significativos para o profissional. Para este fim a autora elaborou uma programação que cumpriu as seguintes etapas: descrição das classes de comportamento do professor para planejar aulas, executar aulas e avaliar aulas de musicalização, descrição dos objetivos comportamentais e descrição das situações de ensino. Segundo o texto é necessário que o professor seja um observador eficaz e flexível de modo que não insista em um procedimento improdutivo. No capítulo 4 são propostas condições para o ensino de comportamentos envolvidos num programa de formação de professores de musicalização infantil. A idéia é tornar este mecanismo o mais real possível em relação às atividades inerentes à prática e a vivência comum do professor de musicalização. Deve-se fazer uma análise dos componentes dos objetivos comportamentais e das situações e condições de ensino correspondentes para que se obtenha melhores evidências sobre a aprendizagem. Na proposição “foi considerado importante planejar condições de ensino que desenvolvessem a capacidade do professor em planejar, executar e avaliar aulas de musicalização, levando-se em conta as características e necessidades dos aprendizes envolvidos, num processo constante de reflexão” (p. 71).

Desta forma, na pesquisa realizada pela autora, o tutor¹³² criava situações de diálogo objetivando avaliar de modo reflexivo o aprendiz. E para viabilizar esta dinâmica foram criados quadros (um para cada objetivo comportamental) que o tutor utilizava como referência contendo itens a observar e atitudes a propor. Para cada componente do objetivo comportamental havia uma situação de ensino correspondente. Para a descrição das várias

¹³² O tutor era o professor responsável pelo acompanhamento do professor aluno em um programa de formação de professores.

situações de ensino foram formuladas várias questões e as respostas a estas questões resultaram em vários itens que se incorporaram ao quadro. Foram utilizados alguns critérios no momento de se estabelecerem estes itens, como: o maior grau de similaridade entre a situação e o objetivo comportamental correspondente e a viabilidade dentro das condições do programa e da pesquisa. Segundo a autora “a proposição das situações de ensino, devidamente identificadas e descritas, permitiu ver, com maior clareza, as aprendizagens intermediárias necessárias e que facilitarão ao professor em formação apresentar o comportamento definido como objetivo no programa de supervisão para a formação de professor de musicalização” (p. 99). Depois de finalizada a pesquisa, a autora indicou as implicações para educação e para a educação musical decorrentes de um programa de capacitação de professores de musicalização infantil. Desta forma, o programa de ensino desenvolvido pode trazer contribuições para a formação de professores de educação musical, visto que ele ensina o professor a ser um observador atento de seu aluno e a adaptar seus procedimentos conforme as características, facilidades e dificuldades destes alunos. Ao final de sua tese salienta-se a importância de se estender o programa proposto a outras instituições que formam professores de música.

No que tange mais especificamente aos atributos do educador musical pode-se extrair da autora que o professor deve estar apto a planejar e adaptar procedimentos de ensino segundo as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos, isto é ter reflexão-na-ação (p. 47); também deve saber examinar questões do dia-a-dia na escola de modo que articule a teoria com a prática (p. 23); deve ainda ser observador (p. 100), perspicaz (p. 28), reflexivo (p. 103), criativo (p. 67), flexível (p. 28), saber adequar sua metodologia de maneira constante (p. 72), ser um incansável pesquisador dos alunos (p. 100) e, por fim, deve saber que o ensino de música é mais do que ensinar habilidades musicais básicas a crianças e, mais do que “aplicar as técnicas de musicalização” como se fosse uma

receita única e eficaz para qualquer situação de ensino e para qualquer tipo de criança (p. 143).

3.2.9 Bellochio: Nas séries iniciais do ensino fundamental

Cláudia Ribeiro Bellochio¹³³, em um de seus artigos, aborda aspectos da formação dos professores que atuam na educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental (licenciados em música ou licenciados em pedagogia). Segundo a educadora “é preciso que o professor construa junto a eles [seus alunos] relações que lhes permitam trocar experiências e conhecimentos, de tal forma que ensinar seja também aprender, implicando no conceito de professor-mediador e de educando-educador” (BELLOCHIO, 2001, p. 42). A autora também salienta a importância da articulação crítica entre a teoria e a prática por meio da dinâmica aprender–planejar–realizar–refletir–replanejar. Outro ponto tocado por Bellochio é o engajamento social, ou seja, relacionar-se diferenciadamente para com o saber e a sociedade, no lugar de ater-se apenas à questões técnicas e metodológicas. Ou melhor: “É preciso que a teoria sobre como agir em educação, especialmente educação musical, possa ser guiada pela prática educativa real e seus desafios, produzindo saberes mais conscientes frente às incertezas e realidades sócio-educacionais” (p. 45). Por fim a educadora indica a necessidade de que o professor seja um “investigador ativo-crítico no cotidiano escolar” (p. 47).

Como resumo tem-se os seguintes atributos: atitude de ser um investigador ativo-crítico no cotidiano escolar; habilidade de guiar a teoria pela prática; atitude de considerar o contexto sócio-educacional; e a habilidade de articular teoria e prática por meio da dinâmica aprender–planejar–realizar–refletir–replanejar.

¹³³ “Doutora em Educação Musical pela UFRGS, Docente do Centro de Educação – Departamento de Metodologia do Ensino na UFSM” (ABEM, 2001, p. 97).

3.2.10 Del Ben e Hentschke: A natureza da música no ensino fundamental

As educadoras Luciana Del Ben¹³⁴ e Liane Hentschke¹³⁵, em *Educação musical escolar: Uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música* (DEL BEN e HENTSCHKE, 2002) trazem à tona outra problemática. Segundo elas, embora haja uma tendência atual na educação musical de se “procurar conhecer e compreender as práticas a partir da perspectiva dos próprios atores envolvidos, investigando o que pensam e fazem aqueles engajados nos diversos processos de ensino-aprendizagem ou transmissão e apropriação musicais” (p. 49), pouco se tem de dados sistematizados sobre a prática de professores atuantes nas escolas de ensino fundamental. Assim, as autoras relatam uma pesquisa realizada entre professores do ensino fundamental e verificou-se: algumas contradições entre o que as professoras pensavam e o que elas realizavam; que a música servia apenas como suporte a outras disciplinas e não era valorizada por si só; há uma ausência de reflexão sobre o que realizaram em aula. Por fim, que é o atributo do educador musical, é necessário que os professores tenham uma reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação. “Essa falta de clareza [sobre a música] reflete-se diretamente na dificuldade [...] de definir o que pode ser aprendido e avaliado em música” (p. 56). Sem isso a música não poderá ser uma disciplina curricular autônoma.

¹³⁴ “Doutora em Música pela UFRGS. Professora Adjunto I do Departamento de Música da UFRGS. Membro do Conselho editorial da ABEM” (ABEM, 2002, p. 91).

¹³⁵ “Doutora em Educação Musical pela University of London. Professora Titular do Departamento de Música da UFRGS. Professora e Orientadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Música da UFRGS. Pesquisadora do CNPq. Membro do Conselho de Diretores da ISME. Membro do Conselho Executivo da ISME. Presidente do Conselho Editorial da ABEM.” (ABEM, 2002, p. 91)

3.2.11 Harris e Crozier: Para bandas e orquestras escolares

Paul Harris e Richard Crozier são educadores ingleses e atuam com a educação musical no ensino curricular de música em escolas inglesas com ensino coletivo de bandas e orquestras. O texto utilizado foi *The Music Teacher's Companion*.

Os autores HARRIS & CROZIER (2000) identificam alguns atributos necessários para um professor de instrumento em escolas do ensino fundamental e médio que possuem a música, com bandas ou orquestras, em seu currículo. São eles: conhecimento e compreensão de habilidades instrumentais; ter um amor pela música, sem restrições de estilos; possuir habilidades de comunicação para se comunicar com os alunos; ter imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplo em outros músicos; possuir sensibilidade para facilitar o trabalho em ocasiões inesperadas com o alunos; ter habilidades administrativas para efetuar adequadamente todas as tarefas administrativas envolvidas no trabalho e servir de exemplo de organização para os alunos; possuir conhecimentos empíricos diversos de tudo que envolve o ofício (p. 5). Além destes os autores acrescentam, ter personalidade, isto é: entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, uma boa dose de paciência, senso de humor e respeito próprio, tudo isto para mostrar seu valor aos alunos; possuir a habilidade de inspirar, entusiasmar e encorajar para manter os alunos inspirados, entusiasmados e encorajados; e humildade (por exemplo: aprender outras coisas que não música e refletir sobre seu aprendizado) para permitir que o professor possa aprender com os alunos (p. 6).

3.2.12 Kater e Santos: Em projetos sociais

Carlos Elias Kater¹³⁶ tem um importante conhecimento na área de projetos sociais envolvendo a educação musical. O texto que será utilizado se trata de um artigo publicado na revista da ABEM intitulado: *O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social* (KATER, 2004). O contexto considerado pelo texto é a educação musical de crianças e jovens em projetos sociais.

O autor visa trazer algumas reflexões sobre novos perfis do educador musical que estariam de acordo com os atuais paradigmas da sociedade. O texto enfoca os trabalhos de educação musical voltados para projetos sociais e indica algumas variações do perfil tradicional do educador necessárias para esta modalidade de ação social. O autor faz diversas colaborações e indica alguns pontos com os quais os professores devem estar sensíveis como os listados à seguir:

Conhecer a importância de “dedicar-se a um trabalho de desenvolvimento pessoal (o que significa conhecer-se melhor, cultivar o equilíbrio interno, centramento, determinação, coerência, criatividade, auto-observação etc.)”. Pois deve ser um bom exemplo para os seus alunos (p. 45).

“Perceber como está se processando o fazer criativo do grupo e manter a proposta em função dos objetivos originais”;

“Fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento do trabalho.”;

“Limitar as frustrações de aprendizagem sem, porém, abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro lado abrindo mão da perfeição, do julgamento e da crítica”;

“Solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade” e

¹³⁶ “Doutor em História da Música e Musicologia pela Universidade de Paris IV – Sorbonne. Professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Marcos. É também musicólogo e compositor e ministra regularmente cursos para educadores da rede pública de ensino no estado de São Paulo” (ABEM, 2004a, p. 119).

“Adaptar a proposta ao nível dos participantes, modificando o plano original ou oferecendo ilustrações sugestivas, a fim de que não se desinvistam da aprendizagem.”(p. 47).

Regina Márcia Simão Santos¹³⁷ em artigo publicado, reforça a necessidade e as especificidades do profissional de educação musical em projetos sociais. Para ela “definir o perfil do profissional em condições de atuar respondendo às necessidade sociais e, conseqüentemente, configurar conteúdos de programas de trabalho para tal formação são questões básicas de todo projeto pedagógico e curricular e direções do processo de avaliação permanente” (SANTOS, 2004, p. 61).

3.2.13 Koellreutter: “Aquilo que o aluno quer saber”

O educador musical, Koellreutter, comenta muitas questões atuais que devem ser consideradas pelo educador musical brasileiro. Brito (2001), sintetizando o pensamento de Koellreutter, comenta que deve ser ensinado “aquilo que o aluno quer saber”. E prossegue:

“Desse modo, cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional. [...] ‘É preciso aprender a aprender do aluno o que ensinar’, repetia sempre Koellreutter” (p. 31).

Assim, podemos anotar como um dos atributos do educador musical a habilidade de aprender do aluno o que ensinar. Que é um atributo indispensável dentro da visão de educação musical de Koellreutter segundo a qual os métodos engessam e limitam o ensino pré-figurativo¹³⁸.

¹³⁷ “Doutora em Comunicação e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora visitante da UFRJ” (ABEM, 2004a, p. 119).

¹³⁸ O conceito de ensino pré-figurativo de educação musical estabelecido pelo educador já foi comentado no item 3.1.7. quando se falou sobre este educador.

3.2.14 Trope e Koellreutter: Cultura regional

Helena Rosa Trope faz diversas reflexões sobre os valores da educação musical e tenta, entre outras coisas, mostrar a importância da identidade cultural inclusive a nível regional. Para ela “determinadas questões precisam ser respondidas antes da determinação de políticas educacionais ou planos curriculares; na maioria das vezes indistintos para todo o país que, culturalmente, configura-se em muitos países” (TROPE, 1991, p. 47).

Em linha semelhante caminha Koellreutter que, em determinado momento do texto *O ensino de música num mundo modificado* (KOELLREUTTER, 1997b), refere-se à necessidade de fortalecimento das culturas locais como forma de defesa contra a atual situação sócio-cultural das cidades do interior, e diz que:

“É preciso [...] um programa de interiorização cultural contínuo, ordenado, coerente e metódico para as cidades do interior. Para isso, seriam necessários professores e educadores especializados, que pudessem contribuir eficientemente para o crescimento das culturas básicas em desenvolvimento em quase todas as cidades do interior, conscientizando e estimulando os valores existentes nessas regiões” (Koellreutter, 1997b, p. 38).

Com isto, pode-se adicionar mais um atributo do educador musical, que seria a atitude de conscientizar e estimular os valores regionais.

3.2.15 Arroyo, Penna, Wolffenbüttel e Freire: O olhar antropológico

Em seu artigo publicado na revista n.º 5 da ABEM – *Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical* (ARROYO, 2000), Margarete Arroyo¹³⁹ salienta a importância do olhar antropológico para a educação musical que se reflete em “(1) revisões e ampliações de concepções e práticas consagradas da Educação Musical; (2) possibilidade de educadores musicais transformarem suas percepções sobre o que considerar como situações e práticas de ensino e aprendizagem musical; e (3) um papel mais relevante da

¹³⁹ “Doutora em Educação Musical pela UFRGS; Professora e Pesquisadora do Departamento de Música e Artes

educação musical no contexto acadêmico-científico”. A questão que se impõe nos nossos dias é que não é mais possível uma postura passiva frente à consciência da multiplicidade de valores antropológicos em detrimento da hegemonia do pensamento ocidental europeu¹⁴⁰. A autora salienta ainda a necessidade dos currículos dos cursos possuírem uma abordagem menos tecnicista e mais sociocultural. Como atributo do educador musical pode-se extrair a habilidade de perceber significados locais e a atitude de valorizar a diversidade cultural e as diferenças. Na mesma linha Penna¹⁴¹ (2003) acrescenta que é necessário o educador estar disposto a “olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais” (p. 78) e deve ainda procurar e experimentar alternativas para que isso se concretize.

Em direção semelhante caminha Cristina Rolim Wolffenbüttel¹⁴² em seu artigo *A presença das raízes culturais na educação musical* (WOLFFENBÜTTEL, 2000). Segundo a autora deve haver uma preparação do professor para lidar com o resgate do folclore¹⁴³. Ao

Cênicas, Faculdade de Filosofia, Artes e Ciências Sociais da UFU” (ABEM, 2000, p. 71).

¹⁴⁰ Sobre esta questão de valorização da multiculturalidade muito tem se falado na atualidade como CAMPBELL (1997). A autora perfaz uma revisão bibliográfica da etnomusicologia de modo a estabelecer que atualmente, do ponto de vista desta ciência, a música não é universal (diferentemente do que se apregoava décadas atrás). Nos anos de 1970 “música como linguagem universal” se tornou politicamente incorreto, e muitos educadores musicais passaram a ensinar música de outras origens para seus alunos. Mas a questão neste momento girou em torno da dificuldade ou mesmo impossibilidade de ensinar ou aprender música de outras culturas. Esta problemática de se conhecer toda a semântica e linguagem de cada cultura musical do planeta trouxe a idéia de bimusicalidade, que seria a capacidade de alguém entender ao menos mais uma cultura musical. Ou ainda a possibilidade de alguém compreender algumas culturas musicais no período de sua vida.

¹⁴¹ Maura Penna – “Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade na mesma universidade” (ABEM, 2004a, p. 119).

¹⁴² “Professora do Curso de Música da FUNDART; Professora de Educação Musical no Colégio Sévigné (Porto Alegre); Professora de Educação Artística na Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Musical e da Comissão Editorial da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE)” (ABEM, 2000, p. 71).

¹⁴³ Sobre a questão de pesquisa do folclore ILARI & MAJLIS (2002) apresentam o depoimento de, Francis Corpataux, um importante etnomusicólogo que realizou trabalhos em vários lugares do mundo. Segundo o texto, para selecionar os lugares que irá visitar o etnógrafo utiliza critérios como quantidade de canto naquela cultura, existência de música no dia-dia da comunidade e questões operacionais envolvendo aspectos políticos do local (guerras, conflitos religiosos). Para cada viagem, primeiro, são estabelecidos contatos locais (autoridades, embaixadas, guias), depois passa-se alguns dias conhecendo a comunidade e apresentando sua proposta de trabalho, finalmente são realizadas as gravações de áudio geralmente nos locais onde as crianças estão como escolas e centros comunitários. Algumas gravações são impossibilitadas por aspectos culturais do povo (como canções restritas a datas especiais) ou reservas éticas do pesquisador (como no caso de cerimônias na qual o canto infantil ocorre simultaneamente a mutilações nesta criança). Muitas crianças são indicadas pela própria comunidade devido à sua afinação, memorização e execução da melodia. Segundo o entrevistado, diferentemente do ocidente, em regiões tecnologicamente mais primitivas a prática musical está ligada a funções do dia-a-dia, para transmissão de mensagens dos adultos para as crianças ou são canções utilizadas em

final do artigo é citado Paulo Freire que salienta que o sentir, o pensar, o agir e o reagir baseado no folclore deve permear o planejamento do professor, para que resulte em uma real construção de conhecimento baseada na realidade e na identidade social do aluno. Como atributo ter-se-á então: habilidade de lidar com o resgate das raízes folclóricas. Reforçando este atributo a educadora Vanda L. Bellard Freire¹⁴⁴, em seu artigo *Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras* (FREIRE, 2001) comenta que nos currículos de música brasileiros a cultura nacional tem ficado em segundo plano e salienta ainda que, mesmo sendo necessário a utilização de repertório de origens variadas, a música nacional deve ter destaque.

3.2.16 Ribeiro e Souza: Olhar político-pedagógico

Sônia Tereza da Silva Ribeiro¹⁴⁵, em seu artigo *Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música* (RIBEIRO, 2000) objetiva indicar a importância de um movimento acadêmico que reflita criticamente sobre a sociedade e a cultura no momento da produção de projetos curriculares. Como atributos do educador musical são indicados: Habilidade de promover discussões vinculadas às condições de transformação da sociedade por meio de uma postura crítica, criativa e autônoma. O que

jogos. Sobre aspectos estritamente musicais existem alguns pontos em comum entre as crianças de todo o mundo como melodias mais curtas, existência de um modelo de canção sem acompanhamento instrumental e uso de intervalo terça menor descendente durante a primeira infância etc. Por outro lado existem diferenças oriundas de aspectos culturais como a linguagem falada e também diferenças em relação à temática das letras e temas musicais. Também são apontadas diferenças entre meninos e meninas: estas cantam mais e tocam menos (na realidade o entrevistado indica como raridade meninas tocarem instrumentos) e a temática de suas canções são mais “românticas”. Também há uma diferenciação entre as faixas etárias (a pesquisa e as gravações são realizadas com crianças entre 7 e 15 anos), o que se reflete geralmente na temática da letra das canções. Sobre o aprendizado das canções geralmente ele ocorre por imitação mas Corpataux também indica a impregnação como algo mais profundo e completo que um simples ato musical no qual o aprendizado se dá de forma mais espontânea. A entrevista finaliza com a forma com que o etnomusicólogo utiliza esta pesquisa em sua atividade como educador musical. Ele toca músicas de diferentes localidades e deixa que as crianças perguntem algo sobre o que ouviram, após isto ele aborda a origem das músicas, vêem imagens, discutem letras etc. A idéia é deixar a criança ocidental a par da multiplicidade cultural do mundo e que a música ocidental é somente mais uma possibilidade entre outras. Isto auxilia até na eliminação de preconceitos culturais e raciais.

¹⁴⁴ “Doutora em Educação Musical Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Escola de Música / UFRJ. Pesquisadora do CNPq. Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (1997-2001)”.

¹⁴⁵ “Doutora em Sociologia pela UNESP. Professora e membro da equipe de Educação Musical do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia, MG” (ABEM, 2000).

envolve ainda o desenvolvimento de questões políticas, econômicas, educacionais e culturais do seu ambiente. “O docente da área de música, ao abordar o contexto do significado consciente de uma atitude crítica, poderá esforçar-se em formular um projeto didático-musical voltado para os interesses dos alunos, a fim de refletir sobre suas ações e suas práticas musicais e culturais” (p. 62-63).

Em linha semelhante Jusamara Souza¹⁴⁶ apresenta seu artigo *Educação musical e práticas sociais* (SOUZA, 2004). Em certo momento de sua explanação diz:

Tenho desafiado os professores a pensarem em estabelecer um diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e conhecimentos musicais. Dessa forma, conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu ‘mundo’, pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar, são proposições sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecidos aos alunos” (p. 9).

Como atributos do educador musical ressalta-se a habilidade de conhecer o aluno como ser sociocultural e a habilidade de mapear cenários exteriores à música vivenciados pelos alunos.

3.2.17 Aharonián e Loureiro: Educação musical e música popular

Sobre a música popular o objetivo desta seção é trazer à tona o seguinte atributo para educador musical: Atitude de conhecer e aprofundar-se renovadamente na música popular de seu país. E para amparar esta idéia iniciar-se-á com os argumentos de Coriún Aharonián¹⁴⁷, conforme segue:

“Sempre tem sido necessário por parte do indivíduo, a tomada de consciência do meio a que pertence, em todos os seus aspectos. Hoje, na América-Latina, essa

¹⁴⁶ “Doutora em Educação Musical pela Universidade de Bremen, Alemanha. Professora Adjunto do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Pesquisadora do CNPq. Diretora da Editora UFRGS. É presidente da ABEM, gestão 2003-2005” (ABEM, 2004a, p. 119).

¹⁴⁷ Nasceu em Montevideo em 1940, atua como compositor, musicólogo e educador musical. Publicou vários livros e artigos sobre educação musical e música popular. Atua na Associação de Educadores Musicais do Uruguai, com os Cursos Latino-americanos de Música Contemporânea, ministra seminários e palestras em universidades da América e da Europa, e participa em diversos congressos em sua área de atuação.

necessidade é mais urgente e decisiva do que nunca. Meio implica cultura, e cultura implica música. A necessidade do indivíduo, finalmente, implica na necessidade do educando.

Neste sentido, nossa realidade é triste. O educador musical comum se mantém à margem do fazer musical total, assim como do meio social em suas manifestações musicais. Seu campo de ação está circunscrito a uma pequena parte da música culta européia ou ocidental compreendida entre os séculos XVII e XIX – e ainda mais – em muitos casos não está capacitado para concordar estética e intelectualmente com a cultura a que pretende circunscrever-se. Claro que, entretanto, o meio segue atuando sobre a criança e o adolescente. “E não parece preocupar-se muito pelo que o educador comum ou os programas oficiais podem considerar como ‘música’” (AHARONIÁN, 2004, p. 2)¹⁴⁸.

Segundo o autor, é necessário que o educador musical possua um verdadeiro domínio, e constantemente renovado, da música popular.¹⁴⁹ Pelos seguintes motivos:

- 1) Para conhecer um dos fatores mais importantes do meio musical, para iniciar.
- 2) Para poder compreender mais diretamente o educando ao conhecer as características dos fatores que chamam sua atenção diariamente.
- 3) Para nivelar-se ao educando, falando um idioma que ele conhece e lhe é habitual, em uma linguagem que ele entende.
- 4) Para ajudar o educando a tomar consciência de um dos aspectos do meio que o circunda.
- 5) Para dirigir parcialmente, por meio da música popular, os gostos do educando, para incidir sobre estes, e para influenciar indiretamente, desse modo, no meio.
- 6) Para que a música popular não colabore em desprender o indivíduo do seu meio¹⁵⁰ (p. 2).

¹⁴⁸ Tradução do autor desta tese do original em espanhol: “*Siempre ha sido necesaria por parte dei individuo, la toma de conciencia dei médio a que pertenece, en todos sus aspectos. Hoy, en Latinoamérica, esa necesidad es más urgente y decisiva que nunca. Medio implica cultura, y cultura implica música. La necesidad en el individuo, finalmente, implica la necesidad en el educando.*”

En este sentido, nuestra realidad es triste. El educador musical común se mantiene al margen del hecho musical total, así como del medio social en su manifestación musical. Su campo de acción está circunscrito a una pequeñísima parte de la música, como lo señalaba con indignación Lauro Ayestarán. En efecto, se mueve dentro de los estrechos limites de la música culta europea u Occidental comprendida entre los siglos XVII y XIX. Y – más aún – en muchos casos no está capacitado para acceder estética e intelectualmente al estrato culto al que pretende circunscribirse. Claro que, entretanto, el medio sigue actuando sobre el niño y el adolescente. Y no parece preocuparse gran cosa por lo que el educador común o los programas oficiales puedan considerar como ‘música’”. (AHARONIÁN, 2004, p. 2)

¹⁴⁹ No original o autor utiliza o termo “*mesomúsica*” para designar música popular.

Em linha semelhante, Alicia Maria Almeida Loureiro¹⁵¹ apregoa em um de seus artigos (LOUREIRO, 2004) que há um hiato entre a formação acadêmica e a prática escolar da educação musical. Uma das contribuições da autora contra este estado de coisas é a seguinte: “O momento atual requer de nós, educadores musicais, a consciência e a necessidade de abranger essa pluralidade dentro do contexto escolar. É uma questão de desenvolver no aluno a percepção crítica como ouvinte, diante do fenômeno da massificação, do consumismo exagerado.” O texto prossegue indicando que os professores tendem a menosprezar a música popular e “consideram a cultura popular como um conjunto de conhecimentos desnecessários e alienáveis e, por isso, desvinculados do processo de escolarização” (p. 71).

3.2.18 Perrenoud, Machado¹⁵² e Freitas: Competências e a Educação do futuro¹⁵³

Perrenoud (2000), falando da educação em geral trabalha com o conceito de competências para o educador. Neste contexto indica dez novas competências que devem se adicionar às velhas competências dos profissionais da educação. Estas dez competências não

¹⁵⁰ Tradução do autor deste tese do original em espanhol: “a) *Para conocer uno de los factores más importantes del medio musical, en primer término.* b) *Para poder acceder más directamente al educando al conocer las características de los factores que solicitan su atención musical cotidianamente.* c) *Para partir del nivel del educando, hablándole en un idioma que le es conocido y habitual, en un lenguaje que “entiende”.* ch) *Para ayudar al educando a tomar conciencia de uno de los aspectos del medio que lo circunda.* d) *Para enfrentar con inteligencia los aspectos perniciosos de la comercialización de la mesomúsica, es decir dei “mercado”.* e) *Para dirigir parcialmente por medio de la mesomúsica los gustos del educando, para incidir sobre estos, y para influir indirectamente, de ese modo, al medio.* f) *Para tratar de que la mesomúsica no colabore en desarraigando al individuo de su medio.”* (p. 2)

¹⁵¹ “Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Especialista em Educação Musical pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Psicologia Educacional pela PUC/MG. Professora de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da Faculdade da Cidade de Santa Luzia/MG (FACSAL)” (ABEM, 2004a, p. 119).

¹⁵² **Daniela Dotto Machado** é “mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora substituta de música do Colégio de Aplicação da UFRGS” (ABEM, 2004b, p. 103).

¹⁵³ Sobre a educação do futuro pode-se falar dos sete saberes necessários para esta educação, segundo MORIN (2000). Para o autor, qualquer em cultura do mundo existem ao menos sete saberes fundamentais que envolvem o conhecimento psicológico e psíquico, a articulação entre o geral e o específico, a condição humana, a identidade terrena, o convívio com as incertezas, a tolerância e a ética humana.

deixam de ser uma certa escolha política e de visão de mundo, mas de qualquer forma elas buscam ser mais amplas e isentas. Segundo o teórico da educação:

“O referencial escolhido acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas. Ele é compatível com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver trabalhos em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problema, desenvolver competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania” (p. 14).

É interessante notar que este contexto que o autor chama de renovação da escola está em sincronismo com o histórico do desenvolvimento da educação no século XX que foi verificado na seção 3.1.7.b.

Baseado neste estado de coisas Perrenoud indica 10 famílias de competências para o educador, que estão indicadas no quadro 3.19.

Quadro 3.19 – As 10 novas competências de Perrenoud (Adaptado de PERRENOUD, 2000, p. 20)

	Competência de referência
1	Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2	Administrar a progressão das aprendizagens.
3	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4	Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5	Trabalhar em equipe.
6	Participar da administração da escola.
7	Informar e envolver os pais.
8	Utilizar novas tecnologias.
9	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10	Administrar sua própria formação contínua.

Para um aprofundamento sobre cada uma destas competências recomenda-se a leitura de cada um dos capítulos do livro *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*, do autor.

Machado (2004) aplicou as idéias de Perrenoud na educação musical e adaptou as “competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio” (p. 40):

- 1) Elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar.
- 2) Organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos.
- 3) Administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos.
- 4) Administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música.
- 5) Conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar.
- 6) Relacionar-se com os alunos, estipulando e mantendo limites.
- 7) Manter-se em continuado processo de formação profissional.

Como se pôde notar Machado restringiu e afunilou as competências ao contexto escolar de educação musical no ensino fundamental e médio. O quadro 3.20 compara as competências no original e as adaptadas.

Quadro 3.20 – Competências segundo Perrenoud X Machado

	Perrenoud	Machado
A	–	Elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar.
B	Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	Organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos.
C	Administrar a progressão das aprendizagens.	Administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos.
D	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	–
E	Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.	–
F	Trabalhar em equipe.	–
G	–	Conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar.
H	Participar da administração da escola.	Administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música
I	Informar e envolver os pais.	–
J	Utilizar novas tecnologias.	–

L	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	-
M	Administrar sua própria formação contínua.	Manter-se em continuado processo de formação profissional.

Como se nota no quadro, as colunas A, D, E, F, G, I, J e L não encontram paridade. A seguir alguns comentários sobre estas exclusões e acréscimos.

Coluna A. Perrenoud, falando da educação em geral, não necessita indicar que o educador deva propor o ensino na escola, já que é a função precípua desta instituição. Já Machado, teve que considerar a possibilidade de inexistência de ensino musical, por isso a necessidade de acrescentar esta competência.

Coluna D. Para Perrenoud, a família de competência “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação” envolve, por exemplo, as seguintes competências mais específicas: “administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma”, “abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto”, “fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades”, “desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo” (PERRENOUD, 2000, p. 20). A idéia é criar uma pedagogia adaptável a cada um dos alunos, mas sem com isso incorrer na utopia e no erro de ministrar “aulas particulares” para cada um. Por isso estas alternativas indicadas acima, que envolvem a criação de novos espaços para a aprendizagem, reagrupamentos de alunos, ensino mútuo e novas tecnologias. Assim para a educação musical, mesmo que Machado tenha excluído da listagem em seu artigo, esta família de competências pode ser bem utilizada, já que no ensino coletivo, que é a maior frente da educação musical, esta problemática da educação em geral também está presente.

Coluna E. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho integra as seguintes idéias: “Suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.”; “Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles

diversos tipos de regras e de contratos”; Oferecer atividades opcionais de formação, *à la carte*”; e “Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno” (PERRENOUD, 2000, p. 69). Machado deve ter excluído esta família de competências pelos objetivos de aplicação que tinha no contexto atual e real da educação musical na escola de ensino fundamental e médio, na qual a aula de música restringisse a pouco tempo e espaços. Fala-se isso pois esta proposição de Perrenoud pode ser muito aplicável em situações educativo-musicais como um grupo mais coeso de alunos em uma orquestra, banda, coro, fanfarra, ou mesmo em atividades de oficinas de atividades lúdicas ou construção de instrumentos. Desta forma, esta família será considerada por esta tese como um atributo do educador musical.

Coluna F. A família de competências “trabalho em equipe” pressupõe um grupo de professores de uma mesma área atuando em conjunto. Como na escola, o trabalho de educação musical geralmente é realizado por um número reduzido de pessoas, talvez, por isso Machado não o considerou. Mas pode-se atribuir uma boa aplicação para o educador musical se ele pensar em trabalhos multidisciplinares e quando na atividade de educação musical haver uma equipe de vários componentes, como ocorre em algumas escolas, igrejas e em projetos diversos.

Coluna G. Talvez pelas dificuldades do panorama atual na educação musical nas escolas, Machado tenha adicionado a competência de “conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar”. Isto pode ter se dado inclusive como um substituto do “trabalho em equipe”. De qualquer forma parece que esta competência é altamente pertinente como atributo do educador musical.

Coluna I. Envolver os pais é fundamental em um trabalho de educação musical, mesmo que na atualidade escolar esta tarefa seja de grande dificuldade; a importância do envolvimento familiar na educação é inquestionável e deve ser cuidada. Assim, nesta tese será considerada a competência de “comunicar e envolver os pais”.

Coluna J. Sobre a “utilização de novas tecnologias”, é fato que apenas uma pequena parcela dos educadores musicais estão atualizados com as novas possibilidades, principalmente na área da informática. E a área favorece em muito as possibilidades de atuação e interação entre o professor e os alunos, o que é o suficiente para que seja indicada como atributo do educador musical. Mas, antes disso, serão realizadas algumas reflexões adicionais baseadas em dois textos que versam sobre o panorama do uso da tecnologia em educação musical dentro da realidade brasileira.

O primeiro deles gira em torno do uso de softwares em educação musical. Krüger *et al.* (2003) indicam que a sociedade atual, dita da informação, exige certas competências para a participação do meio informacional e quem não possui estas habilidades acaba excluído do processo. Desta forma, incentivar a informatização sem que se incentive a inclusão de todos no processo, pode resultar em um agravamento das desigualdades educacionais.

O segundo texto, de Freitas¹⁵⁴ *et al.* (2004), trata da utilização das novas tecnologias pelo professor de música e entre as idéias que traz pode-se citar:

“De igual modo ao que um dia aconteceu aos recursos, instrumentos e materiais didáticos agora tradicionais, partimos aqui da hipótese central de que, a instrumentalização tecnológica do professor de música é uma das etapas presentes na própria construção entendimentos de atualização, intervenção e uso dessas tais tecnologias enquanto recursos, instrumentos, materiais didáticos, espaços e meios de educação musical.

Ocorre agora que uma formação do professor de música já pode estar apoiada também em uma infra-estrutura física e de equipamentos disponibilizadas ao ensino da música através de práticas laboratoriais que oferecem ao graduando uma boa experiência geral para enfrentar as exigências do ofício nesta área de atuação, ao mesmo tempo em que cria evidente necessidade de um treinamento mais especializado, aprofundado e menos generalista nesse domínio. O problema que nos tem ocupado então, é o pensamento em torno de o que seria essa “instrumentalização” e de que modo ela poderia se realizar” (p. 3).

¹⁵⁴ **Sergio Paulo Ribeiro Freitas** – Professor coordenador do Laboratório de Ensino da Área de Fundamentos da Linguagem Musical do Departamento de Música, Centro de Artes (CEART), Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

Os autores prosseguem, em seu texto, indicando uma série de conceitos e procedimentos que caracterizam as habilidades tecnológicas que um professor licenciado em música deve possuir. E ao final fazem uma reflexão que resultará na redação do atributo do educador musical nesta vertente tecnológica que será utilizado neste trabalho. Deste modo, para Freitas *et al.* (2004):

“A instrumentalização em áudio digital resulta da e na aquisição de habilidades de apoderação, envolve a capacitação em adaptar, em ajustar, em reconhecer e avaliar em meio ao uso. De transformação de distantes “mitos” tecnológicos em objetos de uso, em pertences, em acessórios e propriedades. De tomar a parafernália como parte da sua tralha professoral. Em algo como que seu, adequado, conveniente, acomodado e reinventado para as múltiplas e complexas relações com o som da e na sua classe” (p. 20).

Partindo destas idéias, o atributo considerado nesta tese terá a seguinte formatação: Atitude de transformar desconhecimento tecnológico em objetos de uso.

Coluna L. A última discrepância entre as famílias de novas competências, segundo Perrenoud e a listagem de Machado, é “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”. Esta família envolve as competências de: “Prevenir a violência na escola e fora dela.”; “Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.”; “Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta”; “Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula”; Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça” (PERRENOUD, 2000, p. 143). Para o educador musical, principalmente quando atua em situações de indisciplina, desrespeito, preconceitos, violência e criminalidade, esta competência pode ser fundamental para o seu trabalho. Assim, será tida como atributo, nesta tese.

3.2.19 Schafer: Competência sonológica

Dentro da proposta de educação sonora de Murray Schafer, que fôra tratada na seção 3.1.7.c, buscou-se algum atributo para o educador. Nesta tentativa deparou-se com o conceito de *competência sonológica*. Para ele esta competência “é o conhecimento implícito que permite a compreensão das formações sonoras. [...] A competência sonológica une impressão e conhecimento e torna possível formular e expressar percepções sônicas” (SCHAFER, 2001, p. 363). O autor continua explicando que esta competência varia de indivíduo para indivíduo e que, pela lógica, deveria variar entre diferentes culturas, ou ao menos desenvolver-se de maneira diferente. O educador propõe uma maneira de desenvolver ou aprimorar a competência sonológica que são os exercícios que ele chama de “limpeza dos ouvidos”, que, por sua vez, é um “programa sistemático para treinar os ouvidos a escutarem de maneira mais discriminada os sons, em especial do ambiente”¹⁵⁵ (p. 365).

Esta competência será incluída como um dos atributos do educador musical, nesta tese.

3.2.20 Brasil: Atributos do graduado em música no Brasil

O Ministério da Educação brasileiro (MEC) indica diretrizes curriculares que devem ser seguidas pelos vários cursos de graduação em território nacional. Para um curso de licenciatura em música o MEC indica dois conjuntos de diretrizes a seguir: as diretrizes dos cursos de graduação em música e as diretrizes dos cursos de licenciatura. Como esta tese está tratando apenas das atitudes do ponto de vista da educação musical serão indicados aqui apenas os atributos oriundos das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em música, ficando a licenciatura de fora. Nas alíneas do artigo 9.º do parecer 0146/2002 da Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Ensino (CNE) do MEC

encontram-se as competências que o egresso dos cursos de graduação em música, devem possuir. São elas:

I– Intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;

II– Viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;

III– Atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;

IV– Atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música;

V– Estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico” (BRASIL, 2002a, art. 9.º).

Como se nota, estas competências são muito amplas. Mais ainda que as famílias de competências propostas por Perrenoud, na seção passada. Mas de qualquer maneira podem nortear diversos aspectos da competência que se espera do um graduado em música no Brasil, incluindo o educador musical.

¹⁵⁵ Em Schafer (1991), *O ouvido pensante*, há uma série destes exercícios de limpeza dos ouvidos.

4 Modelo para diagnóstico dos atributos do educador musical em formação

No capítulo anterior foi caracterizada a educação musical e o seu profissional, bem como foram indicados mais de uma centena de atributos para o educador musical. Agora, neste momento é realizada toda uma preparação e utilização dos dados que culminará com a proposição de um modelo para diagnóstico dos atributos do educador musical em projetos pedagógicos de cursos de graduação nesta área.

Inicialmente os atributos coletados são estruturados. Após esta fase serão abordados os aspectos legais e estruturais de como se configura um projeto de graduação de licenciatura em Música no Brasil. Depois disto, já é possível organizar os elementos suficientes para a próxima fase, que é a concepção e a proposição do modelo de diagnóstico dos projetos pedagógicos. Ao final deste capítulo será incluída uma pequena ilustração dos contornos de uma possível aplicação do modelo no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da UFSCar.

4.1 Estruturação dos atributos

Após a catalogação destes chamados atributos do educador musical, a dificuldade é justamente articulá-los de uma forma racional e objetiva, para que se possa utilizar o conceito de competências no âmbito destas questões. Com este intuito de ultrapassar este obstáculo serão realizados os seguintes procedimentos de estruturação:

- 1) Organizar em quadros os atributos indicados em cada uma das seções (de 3.2.1. a 3.2.20.) de referência aos atributos do educador musical. Nesta organização os atributos já serão agrupados por afinidades de modo que se associem nos seguintes grupos: generalidades, conhecimento sobre o aluno, atributos técnico-conceituais e atributos intrapessoais.

- 2) Comparação de todos os atributos agrupados por afinidade e aglutinação por semelhança.
- 3) Classificação pelos componentes da competência (conhecimentos, habilidade e atitudes).
- 4) Nova redação aos atributos do educador musical.
- 5) Relação entre atitudes, habilidades e conhecimentos.

4.1.1 Atributos de cada autor agrupados por afinidade

Como etapa inicial desta estruturação, serão agrupados os atributos do educador musical de cada autor descritos na segunda parte do capítulo 3. Este agrupamento será realizado por meio de um diagrama de afinidades de modo que se associem nos seguintes grupos: generalidades, conhecimento sobre o aluno, atributos técnico-conceituais e atributos intrapessoais.

Os quadros de 4.1 a 4.20 mostram o resultado do agrupamento por afinidades dos atributos de cada item de referência. Com o intuito de facilitar a busca das fontes, ao final de cada atributo foi colocado um indicativo formado pela letra R seguida de um numeral. O R representa referência bibliográfica para os atributos do educador musical e o numeral cada uma das terminações das seções de 3.2.1. a 3.2.20. Por exemplo, no quadro 4.6 há o seguinte atributo *Ser atento a novas pesquisas e conhecimentos sobre o ensino-aprendizagem para respeitar o modo de perceber, sentir e pensar de bebês e crianças. (R6)*. Assim, a referência R6 significa que o atributo foi indicado na seção 3.2.6. isto é, em *Brito: O educador musical infantil*.

O principal objetivo desta etapa é organizar o material para ser utilizado nas etapas seguintes, por isso a utilização destes grupos indicados ao início, que, mesmo não

tendo um caráter científico mais aprofundado, irão resultar em uma organização prévia do material. De toda maneira se deixará explícito o sentido atribuído a cada um dos grupos.

Conhecimentos sobre o aluno. Quando um atributo for classificado neste grupo significa que o atributo refere-se a algum conhecimento sobre o educando, seja ele criança, jovem ou adulto. São exemplos de atributos classificados neste grupo os seguintes: *Ter o conhecimento psicológico das fases de desenvolvimento infantil. (R1)*; *Compreender e conhecer o ambiente sonoro da criança. (R5)*; e *Ser um observador de como as crianças registram os sons. (R6)*. Com este exemplo já se pode ter uma idéia de como a realização deste diagrama por afinidade dentro destes grupos é interessante, pois estes dois últimos atributos listados são bastante semelhantes e eles foram facilmente organizados por meio deste procedimento. Para a etapa seguinte, os dados já estarão mais limpos e tratados.

Generalidades. Quando o atributo é muito difuso e tem dificuldade de ser classificado como em um dos outros grupos ele é computado aqui. São exemplos: *Formação mais completa dos professores. (R2)*; *Cultura geral ampla para aumentar a admiração e respeito dos alunos criando com isso uma classe mais propícia ao aprendizado com menos problemas de disciplina. (R5)*; e *Ser um provedor de informações para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças. (R6)*.

Atributos intrapessoais. São aqueles referentes ao íntimo do educador, à sua vontade, ao seu sentimento e ao seu espírito. Por exemplo: *Ser sensível. (R3)*; *Ser inquieto, curioso, aspirar aperfeiçoar-se para influir plenamente sobre seus alunos. (R5)*; e *Atitude de ser um investigador ativo-crítico no cotidiano escolar. (R9)*.

Atributos técnico-conceituais. São aqueles relacionados aos conteúdos específicos do trabalho em educação musical que o profissional tem que ter. Exemplificando: *Saber pesquisar na comunidade e com as pessoas mais velhas as tradições do brincar infantil para devolver as tradições às crianças. (R6)*; *Conhecimento e compreensão de habilidades*

instrumentais. (R11); e *Habilidade de aprender do aluno o que ensinar, segundo a idéia de ausência de método.* (R13).

Quadro 4.1 – Agrupamento por afinidades em Rocha

Conhecimentos sobre o aluno
Ter o conhecimento psicológico das fases de desenvolvimento infantil. (R1) ¹⁵⁶
Atributos intrapessoais
Saber da importância de sua formação. (R1)
Saber da importância de sua competência. (R1)
Saber da importância de sua constante atualização. (R1)
Saber da importância de sua perspicácia. (R1)
Saber da importância de sua curiosidade e interesse pelo trabalho que desempenha. (R1)
Ter a música como um elemento indispensável para a sua auto-realização. (R1)
Se adaptar criativamente às condições de trabalho que surgirem. (R1)
Amar a música e a criança. (R1)
Acreditar no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo, humano. (R1)
Deve saber acatar sugestões das crianças adaptando-as. (R1)
Ter atitude, maneira de ser e potencial interior para despertar no aluno aquela empatia e admiração tão necessária ao processo educativo. (R1)
Ser educado. (R1)
Saber que as técnicas não o capacitam suficientemente para a realização de um trabalho de relacionamento, de pessoa para pessoa. (R1)
Deve ser sensível ao processo artístico para poder sensibilizar os alunos. (R1)
Atributos técnico-conceituais
Conhecer os princípios do método para poder ordenar o trabalho. (R1)
Ter o conhecimento da psicologia da música. (R1)
Deve ter o cuidado de cantar melodiosamente para ser um bom modelo para a criança. (R1)
Deve poder criar uma série de exercícios para o desenvolvimento progressivo da classe no aspecto rítmico. (R1)
Acreditar que pela educação se poderá despertar e desenvolver o funcionamento do órgão auditivo. (R1)

Quadro 4.2 – Agrupamento por afinidades em Szönyi

Generalidades
Formação mais completa dos professores. (R2) ¹⁵⁷

Quadro 4.3 – Agrupamento por afinidades em Frazee

Atributos intrapessoais
Não deseja ser escravo de um método para ter liberdade para tomar decisões pedagógicas em cada situação específica. (R3)
Ser um artista por natureza com bom gosto. (R3)
Ser sensível. (R3)
Ser espontâneo. (R3)
Ser responsivo. (R3)
Ser observador das crianças. (R3)
Ser protetor das crianças. (R3)

¹⁵⁶ Lembrando que R1 significa referência um, ou seja: item 3.2.1.

¹⁵⁷ Lembrando que R2 significa referência dois, isto é: item 3.2.2, e assim por diante.

Ser um ser humano. Com sentimentos alegria e raiva, alegria e tristeza, com força e fraqueza. (R3)
Ser, para a criança, um parceiro de confiança. (R3)
Ser, para a criança, uma pessoa que anima sem ser muito exigente. (R3)
Ser, para a criança, uma pessoa que aceita os esforços individuais delas. (R3)
Atributos técnico-conceituais
Conhecer os princípios e habilidades básicas (do método) que fornecem direção e metas para o ensino. (R3)

Quadro 4.4 – Agrupamento por afinidades em Suzuki

Atributos intrapessoais
Acreditar que a educação tem que ser baseada no amor para que desenvolva a verdade, a alegria e a beleza como parte do caráter da criança. (R4)
Atributos técnico-conceituais
Acreditar que talento não é hereditário. (R4)
Acreditar que boas condições ambientais produzem habilidades superiores. (R4)
Acreditar que habilidades naturais aparecem através do treinamento. (R4)
Acreditar que talento não é inato. (R4)
Acreditar que a repetição e a persistência são fundamentais no desenvolvimento do talento. (R4)

Quadro 4.5 – Agrupamento por afinidades em Gainza

Conhecimentos sobre o aluno
Compreender a alma infantil por meio da observação direta e prolixa da criança em situações variadas para conhecer a conduta, interesses, preferências e necessidades da criança. (R5)
Compreender a alma infantil por meio de sua capacidade de reviver e evocar sua própria infância para conhecer a conduta, interesses, preferências e necessidades da criança. (R5)
Compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo. (R5)
Compreender e conhecer o ambiente sonoro da criança. (R5)
Generalidades
Conhecimento sobre a matéria (música) e sobre a criança para que se possa concretizar uma estreita comunicação entre criança e música. (R5)
Cultura geral ampla para aumentar a admiração e respeito dos alunos criando com isso uma classe mais propícia ao aprendizado com menos problemas de disciplina. (R5)
Cultura geral ampla a fim de estar apto para responder aos questionamentos dos alunos sobre os textos e a origem das peças musicais. (R5)
Ensinar música no sentido mais amplo e profundo do termo por meio de seu exemplo pessoal para propagar sua musicalidade para os alunos. (R5)
Conhecimentos gerais de história da música para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
Atributos intrapessoais
Habilidade de ser um profundo investigador de si mesmo, da criança e da música. (R5)
Comportamento e postura pessoal adequada para não passar uma imagem pessoal inadequada à docência. (R5)
Na prática psicológica. Habilidade de se adaptar flexivelmente à personalidade de cada aluno para estabelecer uma boa relação e um contato são com os alunos. (R5)
Ser inquieto, curioso, aspirar aperfeiçoar-se para influir plenamente sobre seus alunos. (R5)
Atributos técnico-conceituais
Conhecer as diretrizes da psicologia musical acerca da intensidade, profundidade e ritmo da aprendizagem musical da criança para ampliar a possibilidade de êxito na comunicação. (R5)
Conhecer um método adequado para possuir uma boa preparação pedagógica para vincular a criança à música. (R5)
Utilizar recursos variados de ensino para possuir uma boa preparação pedagógica para vincular a criança à música. (R5)

Ter um critério desenvolvido para escolher o material pedagógico mais adequado para possuir uma boa preparação pedagógica para vincular a criança à música. (R5)
Conhecer a história da pedagogia musical para fornecer seriedade e fortaleza para sua tarefa. (R5)
Ouvido musical sensível e cultivado, com capacidade para discernir melodia, harmonia e ritmo para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
Conhecimento da teoria e prática elementar da música. No aspecto melódico: tonalidade, escalas maiores e menores, acordes fundamentais (maiores e menores), alterações, intervalos, leitura entonada à primeira vista, anotação de melodias, transposição etc. No aspecto rítmico: Pulso, acento, ritmo, compassos (como se dividem), valores e fórmulas rítmicas fundamentais, improvisação, ditado e anotação de ritmos, polirritmia etc. Tudo isto para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
Cultura vocal, que compreende: educação e manejo da voz no canto e capacidade para descobrir e solucionar os defeitos da emissão vocal que possam prejudicar os alunos. Tudo isto para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
Domínio de um instrumento de tecla (piano) e de um instrumento auxiliar como o violão e a flauta doce para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
Conhecimento da técnica e manejo dos instrumentos de percussão para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
Conhecimentos de rítmica ou expressão corporal para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
Conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas) para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
Elementos de direção coral para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
Prática de improvisação vocal e instrumental para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
Noções elementares e práticas de contraponto e forma musical para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)

Quadro 4.6 – Agrupamento por afinidades em Brito

Conhecimentos sobre o aluno
Ser um observador de como as crianças registram os sons. (R6)
Generalidades
Ser um provedor de informações para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças. (R6)
Ser um provedor de vivências para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças. (R6)
Atributos intrapessoais
Ser um animador para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças. (R6)
Ser um estimulador para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças. (R6)
Ser atento a novas pesquisas e conhecimentos sobre o ensino-aprendizagem para respeitar o modo de perceber, sentir e pensar de bebês e crianças. (R6)
Saber buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância para recuperar jogos, brinquedos e canções presentes em seu brincar. (R6)
Atributos técnico-conceituais
Saber pesquisar na comunidade e com as pessoas mais velhas as tradições do brincar infantil para devolver as tradições às crianças. (R6)
Saber contar e sonorizar histórias. (R6)
Saber criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical das crianças para inserir seus alunos nesse importante e gostoso processo de criação. (R6)
Ser um pesquisador de exemplos e obras musicais que se aproximem de suas crianças e de seu trabalho em cada fase. (R6)

Quadro 4.7 – Agrupamento por afinidades em Beineke

Generalidades
Conhecimento prático das atividades de ensino. (R7)

Quadro 4.8 – Agrupamento por afinidades em Joly

Atributos intrapessoais
Ser observador. (R8)
Ser perspicaz. (R8)
Ser reflexivo. (R8)
Ser criativo. (R8)
Ser flexível. (R8)
Ser um pesquisador incansável dos seus alunos. (R8)
Atributos técnico-conceituais
Ter reflexão-na-ação, isto é: ser capaz de planejar e adaptar procedimentos de ensino conforme as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos. (R8)
Saber examinar questões do dia-a-dia escolar para articular teoria e prática. (R8)
Saber constantemente adequar sua metodologia. (R8)
Saber que o ensino de música é mais do que ensinar habilidades musicais básicas a crianças e, mais do que “aplicar as técnicas de musicalização” como se fosse uma receita única e eficaz para qualquer situação de ensino e para qualquer tipo de criança. (R8)

Quadro 4.9 – Agrupamento por afinidades em Bellocchio

Atributos intrapessoais
Atitude de ser um investigador ativo-crítico no cotidiano escolar. (R9)
Atributos técnico-conceituais
Atitude de considerar o contexto sócio-educacional. (R9)
Habilidade de guiar a teoria pela prática
Habilidade de articular teoria e prática por meio da dinâmica aprender–planejar–realizar–refletir–replanejar. (R9)

Quadro 4.10 – Agrupamento por afinidades em Del Ben e Hentschke

Atributos técnico-conceituais
Habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação. (R10)

Quadro 4.11 – Agrupamento por afinidades em Harris e Crozier

Generalidades
Possuir conhecimentos empíricos diversos de tudo que envolve o ofício. (R11)
Atributos intrapessoais
Ter um amor pela música, sem restrições de estilos. (R11)
Possuir sensibilidade para facilitar o trabalho em ocasiões inesperadas com o alunos. (R11)
Ter personalidade, isto é: entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, uma boa dose de paciência, senso de humor e respeito próprio, tudo isto para mostrar seu valor aos alunos. (R11)
Possuir a habilidade de inspirar, entusiasmar e encorajar para manter os alunos inspirados, entusiasmados e encorajados. (R11)
Humildade (por exemplo: aprender outras coisas que não música e refletir sobre seu aprendizado) para permitir que o professor possa aprender com os alunos. (R11)
Atributos técnico-conceituais
Conhecimento e compreensão de habilidades instrumentais. (R11)
Possuir habilidades de comunicação para se comunicar com os alunos. (R11)
Ter imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos. (R11)
Ter habilidades administrativas para efetuar adequadamente todas as tarefas administrativas envolvidas no trabalho e servir de exemplo de organização para os alunos. (R11)

Quadro 4.12 – Agrupamento por afinidades em Kater e Santos

Atributos intrapessoais
Conhecer a importância de “dedicar-se a um trabalho de desenvolvimento pessoal (o que significa conhecer-se melhor, cultivar o equilíbrio interno, centramento, determinação, coerência, criatividade, auto-observação etc.)”. Pois deve ser um bom exemplo para os seus alunos. (R12)
Atributos técnico-conceituais
“Adaptar a proposta ao nível dos participantes, modificando o plano original ou oferecendo ilustrações sugestivas, a fim de que não se desinvistam da aprendizagem”. (R12)
“Perceber como está se processando o fazer criativo do grupo e manter a proposta em função dos objetivos originais”. (R12)
“Fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento do trabalho”. (R12)
“Limitar as frustrações de aprendizagem sem, porém, abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro lado abrindo mão da perfeição, do julgamento e da crítica”. (R12)
“Solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade”. (R12)

Quadro 4.13 – Agrupamento por afinidades em Koellreutter

Atributos técnico-conceituais
Habilidade de aprender do aluno o que ensinar, segundo a idéia de ausência de método. (R13)

Quadro 4.14 – Agrupamento por afinidades em Trope e Koellreutter

Atributos técnico-conceituais
Atitude de conscientizar e estimular os valores regionais. (R14)

Quadro 4.15 – Agrupamento por afinidades em Arroyo, Penna, Wolfenbüttel e Freire

Atributos intrapessoais
Atitude de valorizar a diversidade cultural e as diferenças. (R15)
Atributos técnico-conceituais
Habilidade de perceber significados locais. (R15)
Habilidade de lidar com o resgate das raízes folclóricas. (R15)

Quadro 4.16 – Agrupamento por afinidades em Ribeiro e Souza

Atributos técnico-conceituais
Habilidade de promover discussões vinculadas às condições de transformação da sociedade por meio de uma postura crítica, criativa e autônoma. O que envolve ainda o desenvolvimento de questões políticas, econômicas, educacionais e culturais do seu ambiente. (R16)
Habilidade de conhecer o aluno como ser sociocultural e a habilidade de mapear cenários exteriores à música vivenciados pelos alunos. (R16)

Quadro 4.17 – Agrupamento por afinidades em Aharonián e Loureiro

Atributos técnico-conceituais
Atitude de conhecer e aprofundar-se renovadamente na música popular de seu país. (R17)

Quadro 4.18 – Agrupamento por afinidades em Perrenoud, Machado e Freitas

Generalidades
Conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar. (R18)
Atributos intrapessoais
Relacionar-se com os alunos, estipulando e mantendo limites. (R18)
Manter-se em contínuo processo de formação profissional. (R18)
Trabalhar em equipe. (R18)
Comunicar e envolver os pais. (R18)

Atitude de transformar desconhecimento tecnológico em objetos de uso. (R18)
Atributos técnico-conceituais
Elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar. (R18)
Organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos. (R18)
Administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos. (R18)
Administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música. (R18)
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, ou seja: “administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma”, “abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto”, “fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades”, “Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo”. (R18)
Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, o que implica: “Suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.”; “Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.”; Oferecer atividade opcionais de formação, <i>à la carte</i> .”; e “Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.” (R18)

Quadro 4.19 – Agrupamento por afinidades em Schafer

Atributos técnico-conceituais
Possuir <i>competência sonológica</i> que, segundo Schafer “é o conhecimento implícito que permite a compreensão das formações sonoras.” Pode ser trabalhada por meio dos exercícios de “limpeza de ouvidos”. (R19)

Quadro 4.20 – Agrupamento por afinidades na norma do MEC

Generalidades
“Intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática”. (R20)
“Viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento”. (R20)
“Atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes”. (R20)
“Atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música”. (R20)
“Estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico”. (R20)

4.1.2 Aglutinação por semelhança

Tomando-se por base o resultado dos diagramas de afinidade pode-se facilmente agrupar todos os atributos de todas as fontes de referência de forma conjunta, mantendo cada um em seu grupo (generalidades, conhecimento sobre o aluno, atributos técnico-conceituais e atributos intrapessoais). Após isto, tem lugar uma comparação entre cada um dos atributos dentro de cada grupo, de modo que possam ser aglutinados aqueles que se mostrarem semelhantes. O quadro 4.21 mostra alguns exemplos de resultados destas tarefas, como o seguinte: No grupo generalidades dois atributos foram aglutinados: *Conhecimento prático das atividades de ensino. (R7)*; e *Possuir conhecimentos empíricos*

diversos de tudo que envolve o ofício. (R11). Em uma etapa posterior será fornecida uma nova redação, única para estes dois atributos aglutinados. É fundamental o que se está fazendo para o modelo de diagnóstico dos projetos pedagógicos de curso, pois estas definições resultarão no material a ser utilizado pela equipe de analistas em um momento de utilização prática do modelo.

O objetivo até então foi aprimorar-se a listagem dos atributos que constava de 136 itens dispersos e agora são 88, distribuídos da seguinte forma: 6, no grupo conhecimentos sobre o aluno; 14, em generalidades; 22, em intrapessoais; e 46 em técnico-conceituais. No anexo, os quadros de A1 a A4 apresentam a listagem completa dos atributos agrupados por afinidade e aglutinados por semelhança.

Quadro 4.21 – Exemplos de atributos agrupados por afinidade e aglutinados por semelhança

Conhecimentos sobre o aluno
1. Compreender e conhecer o ambiente sonoro da criança. (R5)
2. Ser um observador de como as crianças registram os sons. (R6)
...
Generalidades
1. Cultura geral ampla para aumentar a admiração e respeito dos alunos criando com isso uma classe mais propícia ao aprendizado com menos problemas de disciplina. (R5); e Cultura geral ampla a fim de estar apto para responder aos questionamentos dos alunos sobre os textos e a origem das peças musicais. (R5)
2. Conhecimento prático das atividades de ensino. (R7); e Possuir conhecimentos empíricos diversos de tudo que envolve o ofício. (R11)
...
Atributos intrapessoais
1. Saber da importância de sua formação. (R1); Saber da importância de sua competência. (R1); Saber da importância de sua constante atualização. (R1); Saber da importância de sua curiosidade e interesse pelo trabalho que desempenha. (R1);
2. Saber da importância de sua perspicácia. (R1); Ser perspicaz. (R8)
...
Atributos técnico-conceituais
1. Conhecer os princípios do método para poder ordenar o trabalho. (R1); Conhecer um método adequado para possuir uma boa preparação pedagógica para vincular a criança à música. (R5); Conhecer os princípios e habilidades básicas (do método) que fornecem direção e metas para o ensino. (R3)
2. Ter o conhecimento da psicologia da música. (R1); Conhecer as diretrizes da psicologia musical acerca da intensidade, profundidade e ritmo da aprendizagem musical da criança para ampliar a possibilidade de êxito na comunicação. (R5)
...
24. Saber que o ensino de música é mais do que ensinar habilidades musicais básicas a crianças e, mais do que “aplicar as técnicas de musicalização” como se fosse uma receita única e eficaz para qualquer situação de ensino e para qualquer tipo de criança. (R8)

...
33. "Fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento do trabalho". (R12)

4.1.3 Classificação pelos componentes da competência

Agora, os atributos são classificados. Com esta finalidade valeu-se de uma matriz (quadro 4.22), na qual foram conferidos graus para a pertinência de cada atributo ao conceito de conhecimento, habilidade e atitude.

É conveniente, neste momento resgatar estas definições, que foram tratadas no capítulo 2.

- Conhecimento consiste de um conjunto de informações que uma pessoa apreende e sistematiza, de forma a lhe fornecer um ferramental para sua interpretação de mundo.
- Habilidade relaciona-se com o “saber como fazer algo”, isto é, poder utilizar corriqueiramente um conhecimento em uma atividade produtiva. É como se fosse um conhecimento capaz de ser aplicado, e não estanque.
- Atitude é um estado complexo interior ao indivíduo, que altera suas ações e envolve suas relações com o seu contato exterior.

O pressuposto utilizado é que os atributos não são essencialmente puros, por exemplo: O atributo *Deve ter o cuidado de cantar melodiosamente para ser um bom modelo para a criança. (R1)*; parece possuir um misto de conhecimentos, habilidade e atitudes, pois ter cuidado pressupõe uma atitude, cantar melodiosamente sugere uma habilidade e o próprio termo “canto” está associado a um conhecimento específico. O critério para a pontuação foi subjetivo, e certamente variará, dependendo do ponto de vista, de interpretações semânticas e mesmo preferências pessoais, e isto deve ficar claro para o leitor e os possíveis utilizadores

destas idéias em desdobramentos futuros desta pesquisa. Por outro lado, como se viu no capítulo 2, dificilmente se pode escapar de avaliações subjetivas quando se tratam de habilidades e atitudes. Porém, nem por isso é dispensável esta reflexão pois ela é fundamental para a gestão dos atributos, já que alteram as possibilidades de inter-relacionamento entre os atributos e as sugestões de melhoria (mudanças na redação do projeto pedagógico).

Os graus para atribuição são os seguintes: fracamente relacionado (○), relacionado (⊙), e fortemente relacionado (●). As três últimas colunas do quadro 4.22¹⁵⁸ mostram as relações realizadas para cada um dos atributos do educador musical.

4.1.4 Nova redação aos atributos do educador musical

Após a classificação pelos componentes da competência tornou-se possível e necessário dar uma nova redação e nova referência aos atributos. Elementos que já trazem em seu bojo o componente mais relacionado, sintetiza idéias e clareia direções.

Por exemplo: No quadro 4.21 entre o grupo de conhecimento sobre o aluno se tem o atributo de número 24: Saber que o ensino de música é mais do que ensinar habilidades musicais básicas a crianças e, mais do que “aplicar as técnicas de musicalização” como se fosse uma receita única e eficaz para qualquer situação de ensino e para qualquer tipo de criança. (R8). Com a nova redação este atributo ficou assim: Conhecer o pressuposto de que a educação musical é mais do que o ensino de habilidades musicais e que as metodologias devem ser adequadas a cada situação de ensino. (AtC16). Desta forma, a nova redação incorporou o componente da competência “conhecimento”. E a nova referência também, já que ela é formada por três elementos: inicialmente “At” que está representando o termo

¹⁵⁸ É importante notar que nesse quadro o atributo já se apresenta com uma nova redação, e que a matriz, no original, foi realizada antes disto se efetuar, ou seja, com a redação antiga. Esta matriz original foi omitida por razões de concisão do texto e porque seu conteúdo foi reestruturado e de certa forma ainda está presente em outros quadros.

“atributo”; em segundo lugar as letras “C”, “H”, ou “A”, simbolizando respectivamente “conhecimento”, “Habilidade” ou “Atitude”; e finalmente um número seqüencial ordenado segundo a ordem de surgimento no quadro 4.22.

Outro exemplo: No quadro 4.21 entre o grupo de atributos técnico-conceituais o atributo 1 era: Conhecer os princípios do método para poder ordenar o trabalho. (R1); Conhecer um método adequado para possuir uma boa preparação pedagógica para vincular a criança à música. (R5); Conhecer os princípios e habilidades básicas (do método) que fornecem direção e metas para o ensino. (R3). Esse atributo resultou da aglutinação de três atributos anteriores em etapas anteriores. Com a nova redação tem-se: Conhecimento de um método pedagógico adequado e adaptado ao contexto que atua. (AtC08).

Um último exemplo: Na linha 33 dos atributos técnico-conceituais do quadro 4.21 tem-se: “Fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento do trabalho”. (R12). No quadro 4.22 encontra-se a nova redação que é: Atitude de fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento das atividades com os alunos em oficinas de educação musical. (AtA29). Nesta nova redação foi incluído o contexto de oficinas de educação musical, ao qual se referia a fonte de referência sobre o atributo e que não estava contemplado na redação antiga.

Pode ser que a nova redação perca alguns pormenores em relação à anterior, mas o leitor poderá mesmo em etapas de utilização do modelo de análise, em caso de dúvida, refazer o caminho inverso, em busca do texto original seguindo as referências adicionadas ao final de cada atributo e utilizando-se o quadro 4.22.

Quadro 4.22 – Matriz para a classificação dos atributos nos componentes da competência e para fornecer-lhes uma nova redação

	Referência Antiga	Referência Nova	Atributo	Conhecimento	Habilidade	Atitude
			Conhecimentos sobre o aluno			
1	R1	AtC01	Conhecimento das fases de desenvolvimento psicológico infantil.	●	⊙	○
2	R5	AtH01	Habilidade de compreender a alma infantil por meio da observação direta e profunda da criança em situações variadas.	⊙	●	○
3	R5	AtH02	Habilidade de compreender a alma infantil por meio de sua capacidade de reviver e evocar sua própria infância.	⊙	●	○
4	R5	AtA01	Atitude de buscar compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo.	○	⊙	●
5	R5	AtH03	Habilidade de compreender e buscar conhecer o ambiente sonoro da criança	○	●	⊙
6	R6	AtH04	Habilidade de observar como as crianças registram os sons	○	●	⊙
			Generalidades			
1	R2	AtC02	Conhecimentos amplos em termos de formação.	●	⊙	○
2	R5	AtC03	Conhecimento sobre a música e sobre o aluno de modo a estabelecer uma ponte entre ambos.	●	⊙	○
3	R5	AtC04	Conhecimentos de cultura geral.	●	⊙	○
4	R5	AtA02	Atitude de usar seu exemplo pessoal para ensinar música no sentido mais amplo e profundo do termo.	○	⊙	●
5	R5	AtC05	Conhecimentos gerais de história da música.	●	⊙	○
6	R6	AtA03	Atitude de ser um provedor de informações para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos.	○	⊙	●
7	R6	AtA04	Atitude de ser um provedor de vivências para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos.	○	⊙	●
8	R7 e R11	AtC06	Conhecimentos práticos das diversas tarefas que envolve a profissão.	●	⊙	○
9	R18	AtH05	Habilidade de conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar.	○	●	⊙
10	R20	AtA05	Atitude de intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática.	○	⊙	●
11	R20	AtA06	Atitude de viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento.	○	⊙	●
12	R20	AtA07	Atitude de atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes.	○	⊙	●

13	R20	AtH06	Habilidade para atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música.	○	●	⊙
14	R20	AtA08	Atitude de “estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico”.	○	⊙	●
			Atributos intrapessoais			
1	R1	AtC07	Conhecimento sobre o reflexo de sua formação, competência, capacitação e vontade de aperfeiçoar-se para o exercício de suas atividades profissionais.	●	⊙	○
2	R5, R6 e R18	AtA09	Atitude de ser inquieto, curioso, aspirar aperfeiçoar-se e se manter atualizado com as novas descobertas da área.	○	⊙	●
3	R1 e R8	AtA10	Atitude de ser perspicaz.	○	⊙	●
4	R1	AtA11	Atitude de amar a música e tê-la como um elemento indispensável para a sua auto-realização.	○	⊙	●
5	R1, R3, R5, R8 e R11	AtH07	Habilidade de adaptar-se criativamente às condições de trabalho, situações em sala de aula e no trato com cada aluno com sensibilidade.	○	●	⊙
6	R1 e R3	AtA12	Atitude de amar, ser protetor, ser responsivo e ser um parceiro de confiança para as crianças.	○	⊙	●
7	R1	AtA13	Atitude de acreditar no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo humano.	○	⊙	●
8	R1 e R11	AtA14	Atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio.	○	⊙	●
9	R1 e R5	AtA15	Atitude de ter um comportamento e postura pessoal adequada à docência e de ser educado.	○	⊙	●
10	R1 e R3	AtA16	Atitude de ser sensível ao processo artístico.	○	⊙	●
11	R3, R8 e R9	AtA17	Atitude ser um observador de si mesmo, dos alunos e de ser um investigador ativo-crítico e reflexivo no cotidiano escolar.	○	⊙	●
12	R4	AtA18	Atitude de acreditar que a educação tem que ser baseada no amor para que desenvolva a verdade, a alegria e a beleza como parte do caráter.	⊙	○	●
13	R6 e R6	AtH08	Habilidade de introspecção e memória da sua infância pessoal, o que inclui lembranças de brincadeiras e canções.	○	●	⊙
14	R3, R6 e E11	AtH09	Habilidade de ser um animador, estimulador, inspirador, e encorajador para com os alunos.	○	●	⊙
15	R8	AtH10	Habilidade de ser criativo.	○	●	⊙

16		AtA19	Atitude de amar a música sem restrições de estilos.	○	⊙	●
17	R1, R3, R11 e R12	AtA20	Atitude de ser humilde para consigo mesmo e para com os outros, o que inclui ter a visão da necessidade de realização de um trabalho de desenvolvimento pessoal para aprimorar o equilíbrio interno, o auto-conhecimento de modo que seja um ser humano mais completo, espontâneo, verdadeiro e relacionável.	⊙	○	●
18	R18	AtH11	Habilidade de relacionar-se com os alunos, estipulando e mantendo limites.	○	●	⊙
19	R18	AtH12	Habilidade de trabalhar em equipe.	○	●	⊙
20	R18	AtH13	Habilidade de comunicar e envolver os pais.	⊙	●	○
21	R15	AtA21	Atitude de valorizar a diversidade cultural e as diferenças.	○	⊙	●
22	R18	AtA22	Atitude de transformar desconhecimento tecnológico em objetos de uso.	○	⊙	●
			Atributos técnico-conceituais			
1	R1, R3 e R5	AtC08	Conhecimento de um método pedagógico adequado e adaptado ao contexto que atua.	●	⊙	○
2	R1 e R5	AtC09	Conhecimento da psicologia da música, e das várias fases do desenvolvimento musical das pessoas.	●	⊙	○
3	R1	AtH14	Habilidade de poder criar uma série de exercícios rítmicos para o desenvolvimento progressivo da classe.	⊙	●	○
4	R4	AtA23	Atitude de acreditar que talento não é inato.	⊙	○	●
5	R1 e R4	AtA24	Atitude de acreditar que boas condições ambientais produzem habilidades superiores e que pela educação o ouvido musical pode ser desenvolvido.	⊙	○	●
6	R4	AtA25	Atitude de acreditar que habilidades naturais aparecem através do treinamento e da repetição.	⊙	○	●
7	R5 e R8	AtH15	Habilidade de utilizar recursos variados apropriados a cada situação pedagógica.	○	●	⊙
8	R5	AtC10	Conhecimento da história da pedagogia musical.	●	⊙	○
9	R5	AtH16	Habilidade de ter o ouvido musical sensível e cultivado, com capacidade para discernir melodia, harmonia e ritmo.	⊙	●	○
10	R5	AtC11	Conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...).	●	⊙	○
11	R1 e R5	AtH17	Habilidade de cantar corretamente e de solucionar defeitos de emissão vocal que possam prejudicar os alunos.	⊙	●	○
12	R5	AtH18	Habilidades instrumentais com o piano, o violão, a flauta doce e instrumentos de percussão.	⊙	●	○
13	R5	AtC12	Conhecimento de rítmica ou expressão corporal.	●	⊙	○

14	R5	AtC13	Conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	●	⊙	○
15	R5	AtC14	Conhecimentos elementares de regência coral.	●	⊙	○
16	R5	AtH19	Habilidade de improvisar melodias com a voz e com instrumentos.	⊙	●	○
17	R5	AtH20	Habilidade básica para a realização de contraponto e análises de formas musicais.	⊙	●	○
18	R6 e R15	AtH21	Habilidade de lidar com o resgate das raízes folclóricas.	⊙	●	○
19	R6	AtH22	Habilidade de contar e sonorizar histórias.	⊙	●	○
20	R6	AtH23	Habilidade de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical dos alunos.	⊙	●	○
21	R6	AtH24	Habilidade de pesquisar exemplos e obras musicais que se aproximem de suas crianças e de seu trabalho em cada fase.	⊙	●	○
22	R8	AtA26	Atitude de ter reflexão-na-ação, isto é: ser capaz de planejar e adaptar procedimentos de ensino conforme as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos.	⊙	⊙	●
23	R8	AtH25	Habilidade de examinar questões do dia-a-dia escolar para articular teoria e prática.	○	●	⊙
24	R8	AtC15	Conhecer o pressuposto de que a educação musical é mais do que o ensino de habilidades musicais e que as metodologias devem ser adequadas a cada situação de ensino.	●	○	⊙
25	R9	AtA27	Atitude de considerar o contexto sócio-educacional.	○	⊙	●
26	R9	AtH26	Habilidade de articular teoria e prática por meio da dinâmica aprender – planejar – realizar – refletir – replanejar.	○	●	⊙
27	R10	AtH27	Habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	○	●	⊙
28	R11	AtH28	Habilidades de comunicação para se relacionar com alunos, colegas e superiores.	○	●	⊙
29	R11	AtA28	Atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos.	○	⊙	●
30	R11 e R18	AtH29	Habilidade administrativa para administrar projetos, aulas, grupos musicais e recursos financeiros.	⊙	●	○
31	R12	AtH30	Habilidade de adaptar a proposta pedagógica ao nível dos participantes, modificando-a ou fazendo ilustrações de modo que os alunos não percam seu interesse.	○	●	⊙
32	R12	AtH31	Habilidade de perceber como está se processando o fazer criativo do grupo e manter a proposta em função dos objetivos originais.	○	●	⊙
33	R12	AtA29	Atitude de fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento das atividades com os alunos em oficinas de educação musical.	○	⊙	●

34	R12	AtH32	Habilidade de limitar as frustrações de aprendizagem sem, porém, abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro lado abrindo mão da perfeição, do julgamento e da crítica em atividades de educação musical.	○	●	⊙
35	R12	AtA30	Atitude de solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade em oficinas de educação musical.	○	⊙	●
36	R13	AtH33	Habilidade de aprender do aluno o que ensinar, segundo a idéia de ausência de método.	○	●	⊙
37	R14	AtA31	Atitude de conscientizar e estimular os valores regionais.	⊙	○	●
38	R16	AtH34	Habilidade de promover discussões vinculadas às condições de transformação da sociedade por meio de uma postura crítica, criativa e autônoma. O que envolve ainda o desenvolvimento de questões políticas, econômicas, educacionais e culturais do seu ambiente.	○	●	⊙
39	R15 e R16	AtH35	Habilidade de conhecer o aluno como ser sociocultural e a habilidade de mapear cenários exteriores à música vivenciados pelos alunos e de perceber significados locais.	○	●	⊙
40	R17	AtA32	Atitude de conhecer e aprofundar-se renovadamente na música popular de seu país.	⊙	○	●
41	R18	AtH36	Habilidade de elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar.	○	●	⊙
42	R18	AtH37	Habilidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem musical interessantes aos alunos.	○	●	⊙
43	R18	AtH38	Habilidade de administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos.	○	●	⊙
44	R18	AtA33	Atitude de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, ou seja: administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; e desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.	○	⊙	●
45	R18	AtA34	Atitude de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, o que implica: suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; oferecer atividade opcionais de formação, <i>à la carte</i> ; e favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.	○	⊙	●

46	R19	AtH39	Habilidade de possuir <i>competência sonológica</i> que é o conhecimento implícito que permite a compreensão das formações sonoras. Pode ser trabalhada por meio dos exercícios de “limpeza de ouvidos.”	○	●	⊙
----	-----	-------	--	---	---	---

Para finalizar, o que se nota é que os 88 atributos ficaram distribuídos da seguinte forma: 34 atitudes, 39 habilidades e 15 conhecimentos.

4.1.5 Relação entre atitudes, habilidades e conhecimentos

Como foi visto no capítulo 2, os componentes da competência são associados de forma que uma atitude pode ser composta de várias habilidades e cada habilidade, por sua vez, pode compor-se de vários conhecimentos. Como indica a figura 4.1. Nesta figura a atitude β é apoiada pelas habilidades X, Y, Z etc. A habilidade X, por sua vez, é apoiada pelos conhecimentos d, j, k e r; enquanto a habilidade Y tem o apoio dos conhecimentos p e d; e por fim a habilidade Z é apoiada pelo conhecimento k, entre outros. Como se nota neste esquema é possível que um mesmo conhecimento sirva para mais de uma habilidade. O mesmo acontecendo entre as habilidades e atitudes. Também se nota que a listagem de conhecimentos para habilidades, e habilidades para atitudes, muitas vezes não é fechada, isto é, não pretende ser absoluta e permite novas entradas. Outra percepção que se tem da figura é que as habilidades são os únicos elementos de conexão entre as atitudes e os conhecimentos; assim não se pode relacionar diretamente uma atitude como um conhecimento.

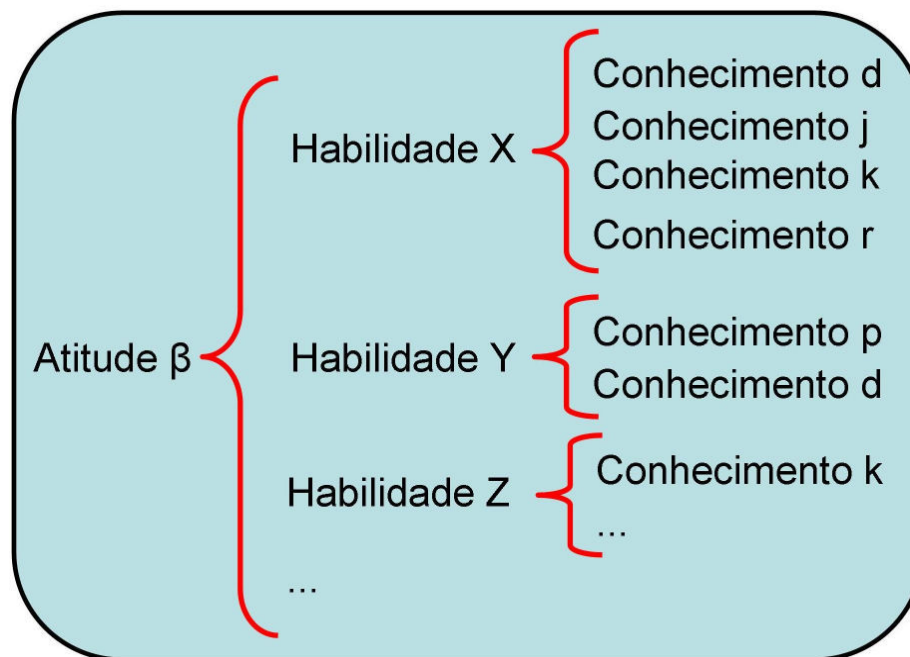


Figura 4.1 – Relações entre atitudes, habilidades e conhecimentos.

Neste trabalho foram feitas relações entre estes elementos (atitudes, habilidades e conhecimentos) relacionados na listagem de atributos musicais sem a pretensão de se indicar uma relação de causalidade absoluta e restrita. Para isto foram realizadas duas matrizes de relação, uma compreendendo as atitudes e as habilidades, e outra confrontando habilidades e conhecimentos. Estas matrizes, devido ao seu tamanho, tiveram que ser resumidas, ou seja, o texto relativo aos atributos foi eclipsado, mantendo-se apenas a referência. Os quadros 4.24, 4.25 e 4.27 mostram estas matrizes resumidas. Todavia, a título de ilustração, um pequeno fragmento completo de cada matriz foi transposto para os quadros 4.23 e 4.25.

A fim de encontrar relações entre as atitudes e as habilidades do educador musical recolhidas, aglutinadas, classificadas e renomeadas anteriormente, montou-se uma matriz na qual a primeira coluna foi formada por cada uma das atitudes e na qual a primeira linha era formada por cada uma das habilidades. No campo de confluência entre cada dupla de atributos foi utilizada uma marcação (●) que indica se cada uma das atitudes são fortemente facilitadas por cada uma das habilidades. O quadro 4.23 exemplifica o procedimento e traz um fragmento da matriz utilizada na pesquisa.

Quadro 4.23 – Fragmento da matriz de relação entre as atitudes e as habilidades

Questão: Esta atitude é fortemente facilitada por esta habilidade?

Em caso afirmativo assinalar: ●

Atitudes \ Habilidades	Habilidade de compreender a alma infantil por meio da observação direta e profunda da criança em situações variadas. (AtH01)	Habilidade de compreender a alma infantil por meio de sua capacidade de reviver e evocar sua própria infância. (AtH02)	Habilidade de compreender e buscar conhecer o ambiente sonoro da criança (AtH03)	Habilidade de observar como as crianças registram os sons (AtH04)	Habilidade de conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar. (AtH05)
Atitude de buscar compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo. (AtA01)	●	●	●	●	
Atitude de usar seu exemplo pessoal para ensinar música no sentido mais amplo e profundo do termo. (AtA02)	●	●	●		
Atitude de ser um provedor de informações para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos. (AtA03)	●	●	●		
Atitude de ser um provedor de vivências para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos. (AtA04)	●	●	●	●	
Atitude de intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artística e excelência prática. (AtA05)					●

O procedimento para o preenchimento desta matriz assemelha-se ao utilizado para classificar o atributo nos componentes da competência, isto é, resulta de um ponto de

vista subjetivo do autor da pesquisa no qual avalia se “Esta atitude é fortemente facilitada por esta habilidade?” ou não. Por exemplo, segundo o quadro: a *Atitude de buscar compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo. (AtA01)* é fortemente facilitada pela *Habilidade de compreender a alma infantil por meio da observação direta e profunda da criança em situações variadas. (AtH01)*, *Habilidade de compreender a alma infantil por meio de sua capacidade de reviver e evocar sua própria infância. (AtH02)*, *Habilidade de compreender e buscar conhecer o ambiente sonoro da criança (AtH03)* e pela *Habilidade de observar como as crianças registram os sons (AtH04)*. Mas não o é pela *Habilidade de conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar. (AtH05)*.

Para se ter uma visão ampla do procedimento os quadros 4.24 e 4.25 trazem a matriz realizada, mas apenas com as referências dos atributos do educador musical, por questões de concisão. Como se vê, além do que já foi exposto no quadro 4.23, a presente matriz conta com uma coluna e uma linha final contendo o número de ocorrências de relações fortes. O que serve como fonte de dados para se compor as figuras 4.2 e 4.3. A seguir serão realizadas algumas considerações sobre estes resultados.

Quadro 4.24 – Resumo da matriz de relação entre as atitudes e habilidades – Parte 1

Questão: Esta atitude é fortemente facilitada por esta habilidade?

Em caso afirmativo assinalar: ●

A \ H	H																			
	AtH01	AtH02	AtH03	AtH04	AtH05	AtH06	AtH07	AtH08	AtH09	AtH10	AtH11	AtH12	AtH13	AtH14	AtH15	AtH16	AtH17	AtH18	AtH19	AtH20
AtA01	●	●	●	●				●			●									
AtA02	●	●	●				●	●	●	●	●		●		●	●	●	●	●	●
AtA03	●	●	●					●	●	●	●		●		●					
AtA04	●	●	●	●			●	●	●	●				●	●	●	●	●	●	●
AtA05					●	●	●			●		●				●	●	●	●	●
AtA06						●						●								
AtA07					●	●	●			●		●								
AtA08					●	●	●			●		●								
AtA09			●	●			●	●	●	●										
AtA10								●				●	●							
AtA11																●				
AtA12	●	●	●					●	●		●		●							
AtA13																●				
AtA14									●		●		●							
AtA15																				
AtA16																●				
AtA17	●	●	●	●	●			●		●		●	●							
AtA18																				
AtA19																				
AtA20								●												
AtA21												●								
AtA22																				
AtA23																				
AtA24																				
AtA25																				
AtA26							●		●	●	●				●	●	●	●	●	●
AtA27																				
AtA28																				
AtA29							●													
AtA30							●		●	●	●				●					
AtA31																				
AtA32																				
AtA33									●	●	●	●	●		●					
AtA34							●		●	●	●	●			●					
Ocor- rências:	6	6	7	4	4	4	10	9	10	12	9	9	7	1	7	7	4	4	4	2

Quadro 4.25 – Resumo da matriz de relação entre as atitudes e habilidades – Parte 2

Questão: Esta atitude é fortemente facilitada por esta habilidade?

Em caso afirmativo assinalar: ●

A \ H	H																			Ocorrências:
	AtH21	AtH22	AtH23	AtH24	AtH25	AtH26	AtH27	AtH28	AtH29	AtH30	AtH31	AtH32	AtH33	AtH34	AtH35	AtH36	AtH37	AtH38	AtH39	
AtA01																				6
AtA02	●	●	●	●				●		●	●	●	●	●	●				●	26
AtA03	●						●	●					●	●	●					15
AtA04	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	34
AtA05	●	●	●	●			●							●	●	●	●			19
AtA06				●				●	●											5
AtA07							●	●	●					●	●	●	●			5
AtA08							●	●	●					●	●	●	●			8
AtA09				●	●	●							●						●	11
AtA10					●	●		●	●											7
AtA11							●												●	3
AtA12				●				●							●					10
AtA13							●							●	●					4
AtA14					●	●		●	●								●			8
AtA15																				0
AtA16																			●	2
AtA17					●	●	●	●												13
AtA18																				0
AtA19				●			●						●	●	●		●			6
AtA20																				1
AtA21								●						●	●					4
AtA22																				0
AtA23																				0
AtA24																				0
AtA25																				0
AtA26				●	●	●	●	●		●	●	●	●					●		19
AtA27														●	●	●				3
AtA28																				0
AtA29										●	●	●	●				●	●		7
AtA30				●				●		●	●	●								10
AtA31	●			●										●	●					4
AtA32	●			●										●	●					4
AtA33					●	●	●	●	●	●	●	●	●			●	●	●		18
AtA34				●	●	●	●	●		●			●	●	●	●	●	●		18
Ocorrências:	4	3	3	12	8	8	12	15	7	7	6	6	9	13	14	7	9	5	5	

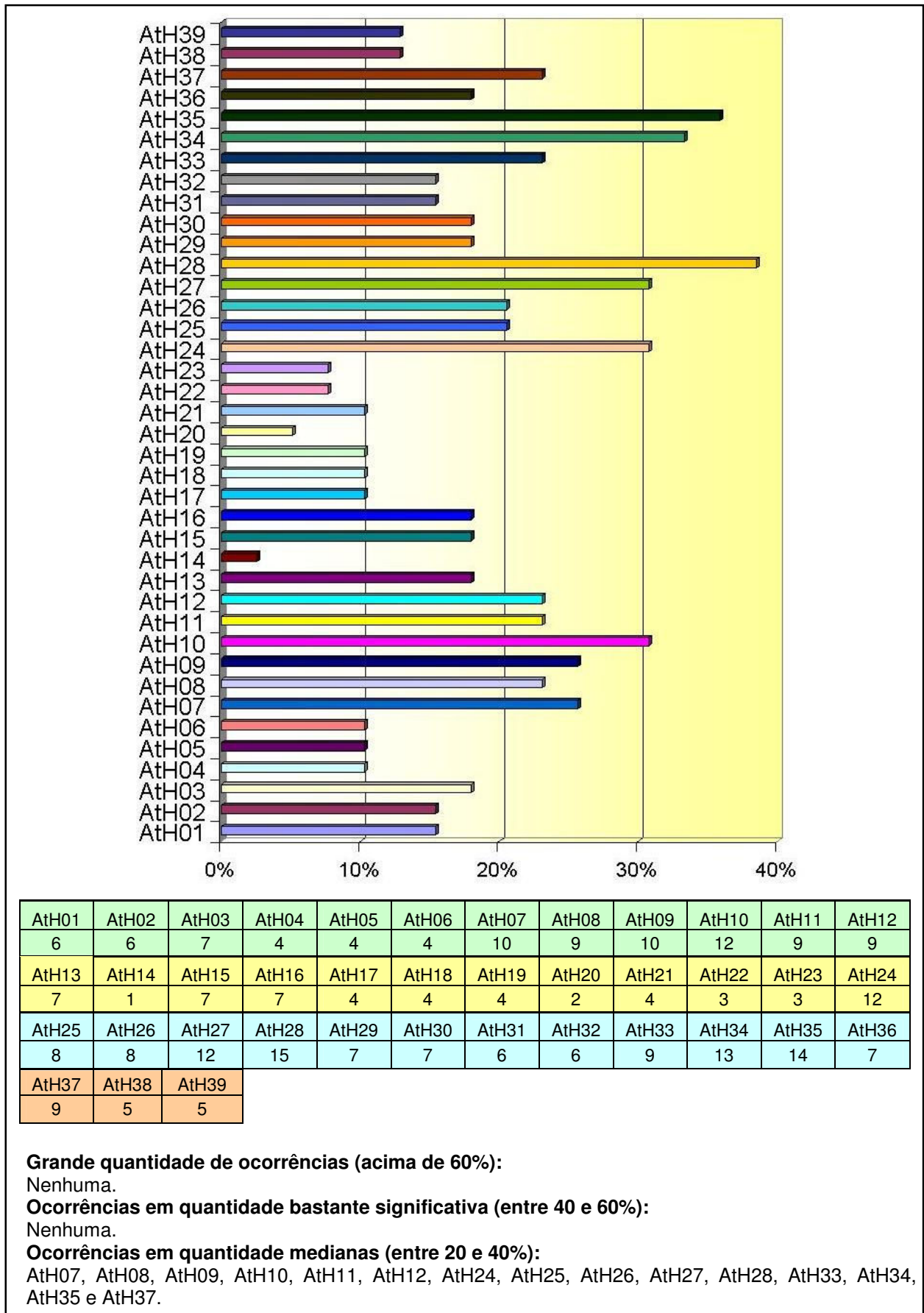


Figura 4.2 – Ocorrências das relações de habilidades na confluência entre atitudes e habilidades.

Segundo os quadros 4.24 e 4.25 e a figura 4.2 algumas habilidades relacionaram-se fortemente com um maior número de atitudes, notadamente as seguintes: AtH28 (*Habilidades de comunicação para se relacionar com alunos, colegas e superiores.*) e AtH35 (*Habilidade de conhecer o aluno como ser sociocultural e a habilidade de mapear cenários exteriores à música vivenciados pelos alunos e de perceber significados locais.*). Já outras, como a AtH14 (*Habilidade de poder criar uma série de exercícios rítmicos para o desenvolvimento progressivo da classe.*) e a AtH20 (*Habilidade básica para a realização de contraponto e análises de formas musicais.*), relacionaram-se fortemente com um pequeno número de atitudes. Pergunta-se, o que podem e o que não podem representar estes dados?

Inicialmente é necessário dizer que eles não podem representar algum elemento para se estabelecer hierarquias entre os atributos, pois isto feito geraria uma série de distorções e equívocos. Não é porque um atributo qualquer obteve pouca confluência que é menos importante que um outro que fez um maior número de ocorrências. Pode até mesmo significar o oposto, já que pode ser um atributo com importância singular e autônoma que foi percebido por um dos pensadores sobre os atributos do educador musical no capítulo anterior.

Quando as ocorrências de relação são numerosas, isto pode se dever ao fato de o atributo ser muito genérico ou de ele realmente ser importante para uma grande multiplicidade de atributos correspondentes. Por exemplo: a *Habilidades de comunicação para se relacionar com alunos, colegas e superiores.* (AtH28) realmente é muito importante para uma série de atitudes, já que a comunicação está intimamente ligada com várias delas. Mas isto, por si só, não a torna mais importante que a *Habilidade básica para a realização de contraponto e análises de formas musicais.* (AtH20). Por outro lado, significa sim que em um processo de melhoria de qualidade aquele atributo com mais confluências, a princípio, pode alavancar uma maior quantidade de atitudes que o outro de confluência mais modesta.

Porém, a análise não pode prosseguir nesta direção, pois a presente pesquisa não trata da gestão das competências, mas apenas do diagnóstico. Se galgasse aquele objetivo teria que inicialmente completar ou aprofundar-se nas omissões da literatura que certamente estão presentes como habilidades necessárias para cada atributo e conhecimentos necessários para cada habilidade. Deste modo, nesta pesquisa, quando um atributo se corresponder com um número maior de outros atributos, isto significará apenas que, dentre a literatura utilizada, estes atributos se relacionam.

Quando se prossegue a análise das figuras subseqüentes (figuras 4.3, 4.4 e 4.5) verifica-se que a quantidade de confluências é muito maior que a constante na figura 4.2. Isto significa que entre as habilidades indicadas pelos autores poucas beneficiam ou se relacionam com as atitudes. Por outro lado, pelos quadros 4.25 e 4.26 e pela figura 4.3, observa-se que o número de ocorrências, do ponto de vista das atitudes é mais heterogêneo, existindo algumas atitudes como a AtA04 (Atitude de ser um provedor de vivências para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos.) que são beneficiadas por um grande número de habilidades. Já atributos como AtA15 (*Atitude de ter um comportamento e postura pessoal adequada à docência e de ser educado.*), AtA18 (*Atitude de acreditar que a educação tem que ser baseada no amor para que desenvolva a verdade, a alegria e a beleza como parte do caráter.*), AtA22 (*Atitude de transformar desconhecimento tecnológico em objetos de uso.*), AtA23 (*Atitude de acreditar que talento não é inato.*), AtA24 (*Atitude de acreditar que boas condições ambientais produzem habilidades superiores e que pela educação o ouvido musical pode ser desenvolvido.*), AtA25 (*Atitude de acreditar que habilidades naturais aparecem através do treinamento e da repetição.*) e 28 (*Atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos.*) não são facilitadas, ou não dependem de nenhuma das habilidades listadas. Em comum, estas atitudes parecem possuir

uma extrema subjetividade, ou seja, são mais compromissos e formas de viver, como as de referência AtA23, AtA24 AtA25 que são a materialização dos ideais do método Suzuki.

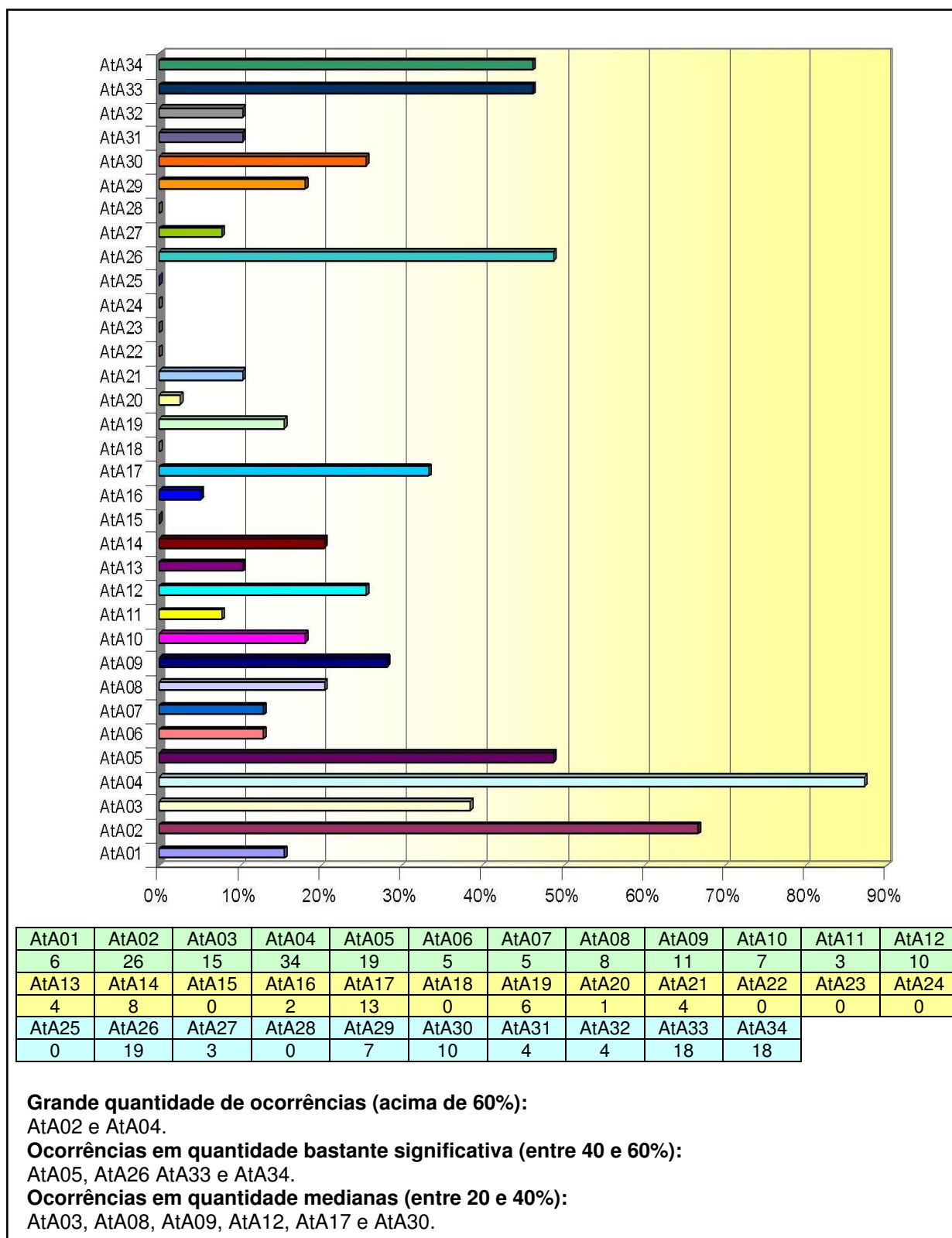


Figura 4.3 – Ocorrências de atitudes na confluência entre atitudes e habilidades.

Quanto à inter-relação entre Habilidades e Conhecimentos tem-se outra matriz de relações que cujo fragmento é dado pelo quadro 4.46 e cujo resumo é indicado no quadro 4.27. Estes quadros seguem lógica semelhante aos quadros anteriores, que relacionavam Atitudes e Habilidades, o que dispensa alguns dos comentários sobre sua concepção e funcionamento. Como o número de atributos classificados como conhecimento é relativamente pequeno a matriz foi fisicamente menor que a anterior, por isso o resumo pôde ser indicado em um quadro apenas (quadro 4.27)

Quadro 4.26 – Fragmento da matriz de relação entre as habilidades e os conhecimentos

Questão: Esta habilidade é fortemente facilitada por este conhecimento?

Em caso afirmativo assinalar: ●

Habilidades \ Conhecimentos	Conhecimento das fases de desenvolvimento psicológico infantil. (AtC01)	Conhecimentos amplos em termos de formação. (AtC02)	Conhecimento sobre a música e sobre o aluno de modo a estabelecer uma ponte entre ambos. (AtC03)	Conhecimentos de cultura geral. (AtC04)	Conhecimentos gerais de história da música. (AtC05)
Habilidade de compreender a alma infantil por meio da observação direta e profunda da criança em situações variadas. (AtH01)	●	●	●		
Habilidade de compreender a alma infantil por meio de sua capacidade de reviver e evocar sua própria infância. (AtH02)	●	●	●		
Habilidade de compreender e buscar conhecer o ambiente sonoro da criança (AtH03)	●	●	●	●	●
Habilidade de observar como as crianças registram os sons (AtH04)	●	●	●		●
Habilidade de conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar. (AtH05)		●		●	●

Quadro 4.27 – Matriz de relação entre as habilidades e os conhecimentos (resumida)

Questão: Esta habilidade é fortemente facilitada por este conhecimento?

Em caso afirmativo assinalar: ●

H \ C	C															Ocorrências:
	AtC01	AtC02	AtC03	AtC04	AtC05	AtC06	AtC07	AtC08	AtC09	AtC10	AtC11	AtC12	AtC13	AtC14	AtC15	
AtH01	●	●	●			●	●	●	●	●						8
AtH02	●	●	●			●	●	●	●	●						8
AtH03	●	●	●	●	●	●	●		●						●	9
AtH04	●	●	●		●	●	●	●	●		●	●			●	11
AtH05		●		●	●	●	●			●					●	7
AtH06	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	15
AtH07	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●					●	11
AtH08	●	●	●	●	●	●	●		●						●	9
AtH09	●	●	●			●	●		●						●	7
AtH10		●				●	●									3
AtH11	●	●	●			●	●		●							6
AtH12		●		●		●	●									4
AtH13				●		●	●		●							4
AtH14	●	●	●			●	●		●		●	●				8
AtH15	●	●	●			●	●	●	●	●					●	9
AtH16		●				●	●				●	●	●	●		7
AtH17		●				●	●				●	●		●		6
AtH18		●				●	●				●	●	●			6
AtH19		●				●	●				●	●	●			6
AtH20		●				●	●				●	●	●			6
AtH21		●		●	●	●	●				●	●	●		●	9
AtH22	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	15
AtH23	●	●	●			●	●		●	●	●	●	●	●		11
AtH24	●	●	●		●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	13
AtH25		●		●		●	●									4
AtH26		●		●		●	●									4
AtH27		●				●	●	●		●					●	5
AtH28	●	●	●	●		●	●									6
AtH29		●		●		●	●									3
AtH30	●	●	●			●	●	●	●	●					●	8
AtH31		●				●	●	●			●	●	●		●	8
AtH32		●				●	●	●			●	●	●		●	8
AtH33	●	●	●	●	●	●	●		●	●						9
AtH34		●		●	●	●	●			●					●	7
AtH35		●		●	●	●	●			●					●	7
AtH36		●		●		●	●	●		●						6
AtH37	●	●	●	●		●	●	●	●	●				●	●	11
AtH38	●	●	●	●		●	●	●	●	●				●	●	11
AtH39		●				●	●									3
Ocorrências	19	39	19	19	12	39	39	14	19	17	14	14	11	8	19	

Assim, por meio dos quadros 4.26 e 4.27 pode-se chegar à figura 4.4 que indica a quantidade de vezes que cada um dos conhecimentos listados, fortemente, auxilia as habilidades.

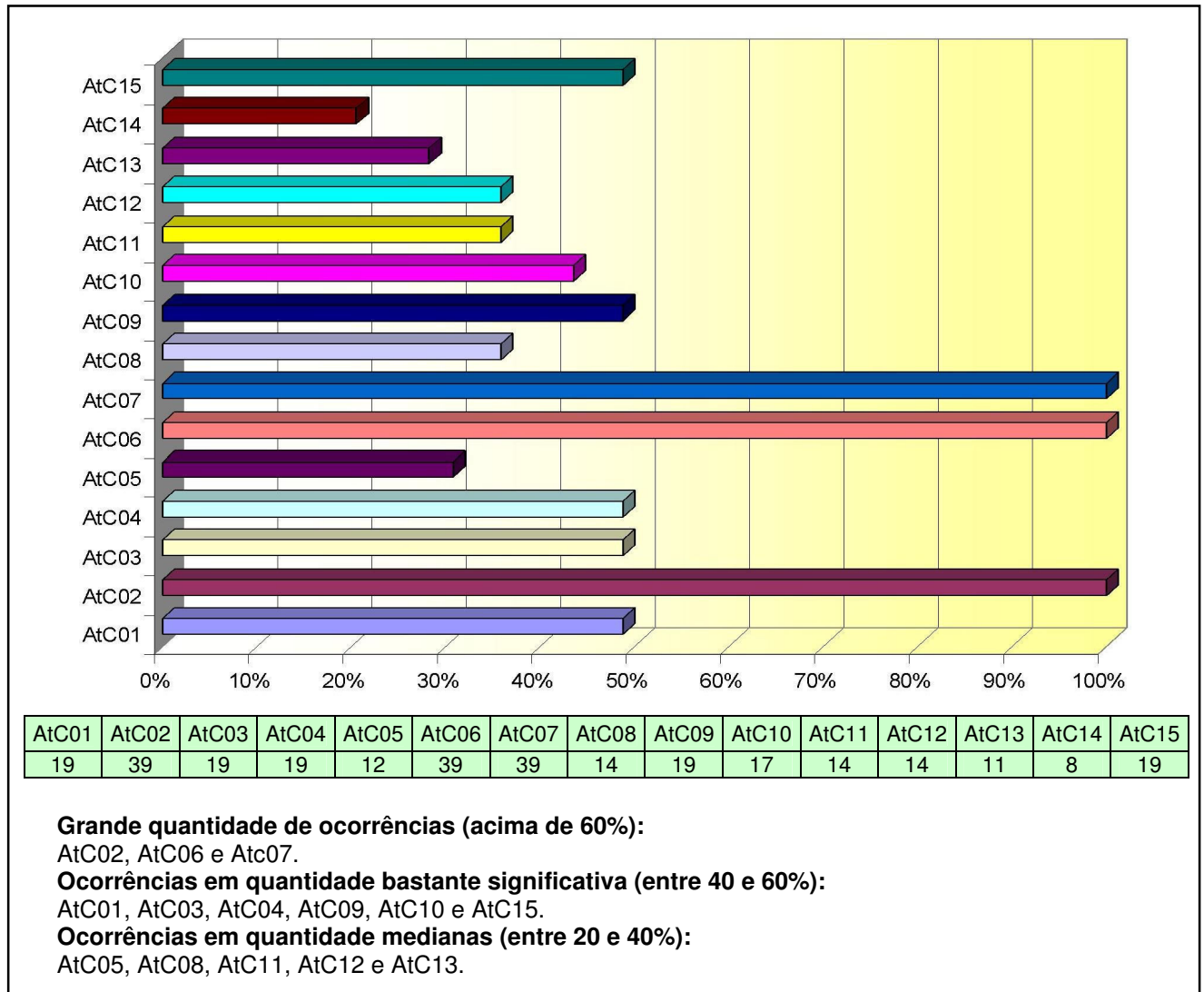


Figura 4.4 – Ocorrências de conhecimentos na confluência entre habilidades e conhecimentos.

Observando a figura, percebe-se que alguns conhecimentos contribuem para todos as habilidades, enquanto os demais não chegam a contribuir a metade destes primeiros.

É interessante observar o caso:

Os três conhecimentos que despontam são *Conhecimentos amplos em termos de formação (AtC02)*, *Conhecimentos práticos das diversas tarefas que envolvem a profissão (AtC06)* e *Conhecimento sobre o reflexo de sua formação, competência, capacitação e*

vontade de aperfeiçoar-se para o exercício de suas atividades profissionais (AtC07). Pelo que se nota são conhecimentos muito genéricos que não possuem uma utilidade pontual para alguma habilidade específica. Mesmo assim, estes conhecimentos são importantes de serem reafirmados pois no dia-a-dia do trabalho em cursos e na formação de profissionais muitas vezes são esquecidos. Por exemplo, refletindo-se sobre o conhecimento AtC02 (*conhecimentos práticos das diversas tarefas que envolvem a profissão*) pode ser que em algum projeto pedagógico de curso de graduação não haja um incentivo à prática de tarefas de gestão administrativa de grupos musicais; pode ser até que haja alguma disciplina teórica que abarque esta questão, mas sem chegar à prática. Neste caso, ao ser analisado o projeto de curso poder-se-á refletir sobre a pertinência ou não de uma atividade prática na gestão administrativa de grupos musicais.

A figura 4.5, por sua vez, indica a quantidade de vezes que cada uma das habilidades listadas foi fortemente auxiliada por conhecimentos. Entre as habilidades que despontam encontram-se a *Habilidade de contar e sonorizar histórias (AtH22)* e a *Habilidade para atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música. (AtH06)*. Todos os 15 conhecimentos listados contribuem para estas habilidades, talvez por elas serem genéricas ou amplas demais. Por outro lado algumas habilidades como a *Habilidade de possuir competência sonológica que é o conhecimento implícito que permite a compreensão das formações sonoras. Pode ser trabalhada por meio dos exercícios de “limpeza de ouvidos.” (AtH39)* é específica em demasia, devido ao fato de referir-se a um conceito forjado por um educador apenas, por isso nenhum dos conhecimentos listados são contribuintes desta habilidade.

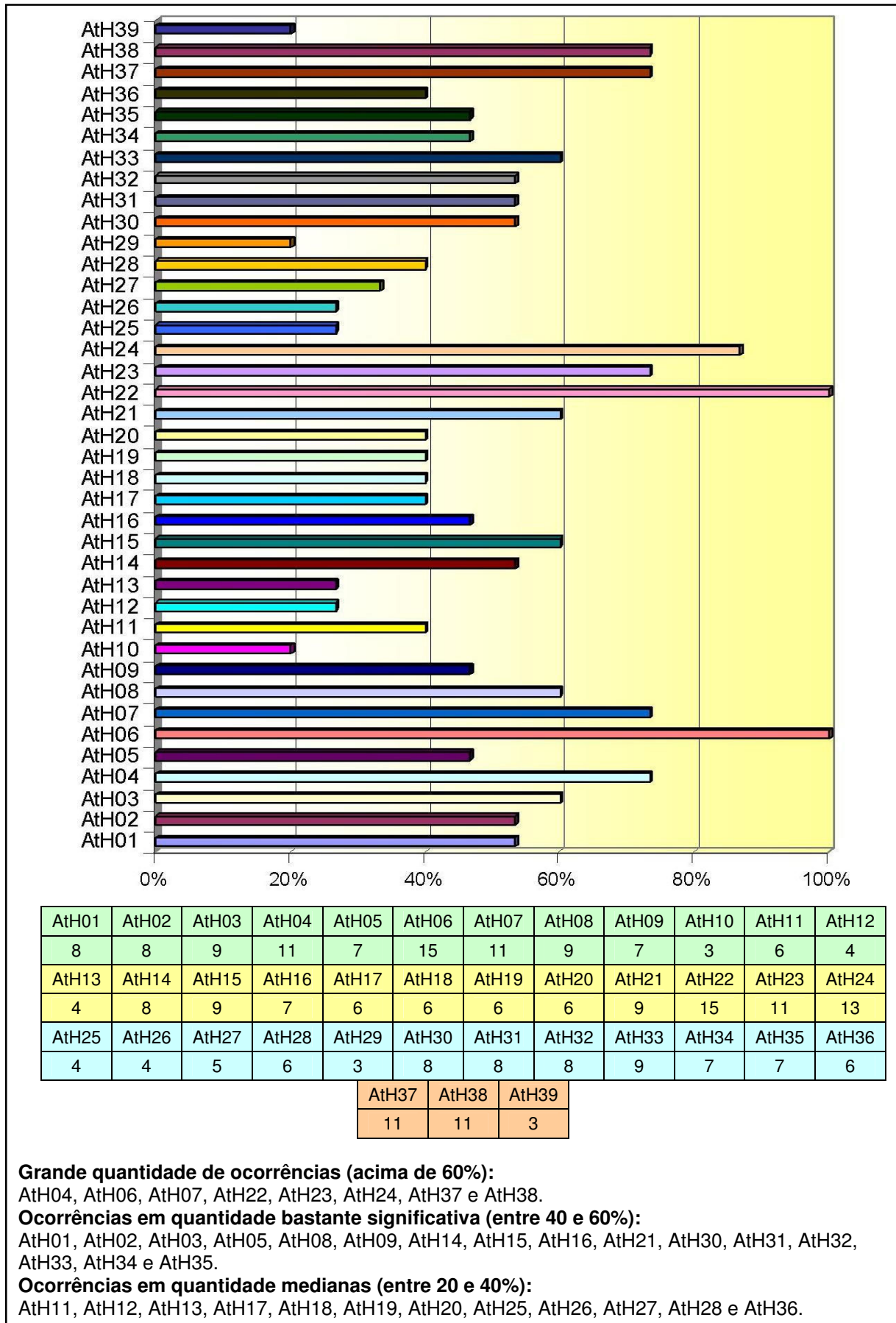


Figura 4.5 – Ocorrências de habilidades na confluência entre habilidades e conhecimentos.

Sempre lembrando que não é que a *Habilidade de possuir competência sonológica* não tenha o apoio de nenhum conhecimento, apenas significa que ela não possui o apoio de nenhum dos conhecimentos listados pelos autores. Por exemplo, poder-se-ia propor como conhecimentos auxiliares para esta habilidade o conhecimento de estéticas da vanguarda musical, conhecimentos de acústica, conhecimentos práticos de neurociências etc. Todos estes não são, listados pelos autores-fonte.

A fim de finalizar esta etapa de exploração dos dados pode-se criar um diagrama em árvore contendo uma seqüência de ligações entre atitudes, habilidades e conhecimentos, como foi ilustrado na figura 4.1. Todavia, para fazer estas relações um espaço muito grande seria necessário, e como este tratamento final é dispensável para o modelo de diagnóstico proposto, apenas um pequeno exemplo será indicado no quadro 4.28.

Como se pode notar por este quadro, um diagrama que contivesse todas as atitudes, habilidades e conhecimentos ocuparia dezenas de páginas, mas por outro lado serviria de reflexão para diversas atividades, principalmente, aquelas referentes à gestão, o que, como já foi dito, extrapola os objetivos desta pesquisa, mas que serve como encaminhamento de pesquisas futuras.

Outro dado interessante sobre o quadro 4.28 é que ele salienta que existem alguns conhecimentos que são úteis para variadas habilidades como: *Conhecimento sobre o reflexo de sua formação, competência, capacitação e vontade de aperfeiçoar-se para o exercício de suas atividades profissionais. (AtC07), Conhecer o pressuposto de que a educação musical é mais do que o ensino de habilidades musicais e que as metodologias devem ser adequadas a cada situação de ensino. (AtC15) e Conhecimentos gerais de história da música. (AtC05).*

Quadro 4.28 – Exemplo de diagrama em árvore com seriação de atitude, habilidade e conhecimento.

Atitude	Habilidade	Conhecimento
Atitude de valorizar a diversidade cultural e as diferenças. (AtA21)	Habilidade de trabalhar em equipe. (AtH12)	Conhecimentos amplos em termos de formação. (AtC02)
		Conhecimentos de cultura geral. (AtC04)
		Conhecimentos práticos das diversas tarefas que envolvem a profissão. (AtC06)
		Conhecimento sobre o reflexo de sua formação, competência, capacitação e vontade de aperfeiçoar-se para o exercício de suas atividades profissionais. (AtC07)
	Habilidades de comunicação para se relacionar com alunos, colegas e superiores. (AtH28)	Conhecimento das fases de desenvolvimento psicológico infantil. (AtC01)
		Conhecimentos amplos em termos de formação. (AtC02)
		Conhecimento sobre a música e sobre o aluno de modo a estabelecer uma ponte entre ambos. (AtC03)
		Conhecimentos de cultura geral. (AtC04)
		Conhecimentos práticos das diversas tarefas que envolvem a profissão. (AtC06)
	Habilidade de promover discussões vinculadas às condições de transformação da sociedade por meio de uma postura crítica, criativa e autônoma. O que envolve ainda o desenvolvimento de questões políticas, econômicas, educacionais e culturais do seu ambiente. (AtH34)	Conhecimento sobre o reflexo de sua formação, competência, capacitação e vontade de aperfeiçoar-se para o exercício de suas atividades profissionais. (AtC07)
		Conhecimentos amplos em termos de formação. (AtC02)
		Conhecimentos de cultura geral. (AtC04)
		Conhecimentos gerais de história da música. (AtC05)
		Conhecimentos práticos das diversas tarefas que envolvem a profissão. (AtC06)
		Conhecimento sobre o reflexo de sua formação, competência, capacitação e vontade de aperfeiçoar-se para o exercício de suas atividades profissionais. (AtC07)
		Conhecimento da história da pedagogia musical. (AtC10)
	Habilidade de conhecer o aluno como ser sociocultural e a habilidade de mapear cenários exteriores à música vivenciados pelos alunos e de perceber significados locais. (AtH35)	Conhecer o pressuposto de que a educação musical é mais do que o ensino de habilidades musicais e que as metodologias devem ser adequadas a cada situação de ensino. (AtC15)
		Conhecimentos amplos em termos de formação. (AtC02)
		Conhecimentos de cultura geral. (AtC04)
		Conhecimentos gerais de história da música. (AtC05)
		Conhecimentos práticos das diversas tarefas que envolvem a profissão. (AtC06)
		Conhecimento sobre o reflexo de sua formação, competência, capacitação e vontade de aperfeiçoar-se para o exercício de suas atividades profissionais. (AtC07)
		Conhecimento da história da pedagogia musical. (AtC10)
Conhecer o pressuposto de que a educação musical é mais do que o ensino de habilidades musicais e que as metodologias devem ser adequadas a cada situação de ensino. (AtC15)		

4.2 Configuração de um projeto de graduação de licenciatura em Música

Neste momento os atributos do educador musical já foram lapidados, mas ainda resta uma etapa anterior à proposição do modelo de diagnóstico dos projetos pedagógicos que é um delineamento dos componentes essenciais destes projetos. Deste modo, o objetivo desta seção é descrever alguns aspectos da legislação nacional acerca de projetos pedagógicos dos cursos de graduação. A idéia é que estas informações sirvam como base para se poder caracterizar e analisar um projeto pedagógico, pois não há um receituário preciso sobre isto, de forma que cada projeto de curso possui características próprias. O fundamental agora é identificar caracteres que devem ser seguidos por todos para que se possa propor um modelo de diagnóstico aplicável com uma certa facilidade e uniformidade por qualquer licenciatura em música do território nacional.

São basicamente quatro¹⁵⁹ as normas legais que podem ser utilizadas como base para este esquema:

- 1) O Parecer n.º 0146/2002 do CES/CNE, aprovado em 3/4/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para vários cursos, inclusive o de música.
- 2) A resolução do CES/CNE, que aprova este parecer, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.
- 3) Indicadores e padrões de qualidade para autorização de cursos de graduação em música definidos pela CEE/Música do MEC/SESu.

159 Além destas quatro normas ainda existem outras duas referentes aos cursos de licenciatura que são a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e o Documento norteador para comissões de verificação para autorização e reconhecimento de cursos de licenciaturas – CEE/Pedagogia do Mec/SESu. A Resolução CNE/CP 1. Um curso de licenciatura em Música, além de ter que respeitar as orientações próprias de um curso de Música deve respeitar as orientações pertinentes às licenciaturas. Todavia foi verificado que estes ordenamentos são muitos genéricos e não acrescentam nada de benéfico ou mesmo maléfico em termos de dados sobre a estrutura de um projeto pedagógico de licenciatura em Música. Desta forma dispensam ser detalhados.

- 4) Indicadores e padrões de qualidade para reconhecimento de cursos de graduação em música definidos pela CEE/Música do MEC/SESu.

O Parecer n.º 0146/2002 do CES/CNE (BRASIL, 2002a), possui, condensadamente, a seguinte estrutura descrita no quadro 4.1. Aqui foram apontados somente aspectos do interesse desta tese. Como se pode ver na seção 3.2.9 do Parecer que são tratadas as graduações em música e são apontadas linhas gerais sobre os Cursos de Graduação em Música e são indicados o Perfil Desejado do Formando, as Competências e Habilidades e os Conteúdos Curriculares. O Parecer, porém, é omissivo em termos de uma predefinição sobre o formato do projeto pedagógico.

Quadro 4.29 – Extrato da estrutura do Parecer do CES/CNE

1- Relatório	
2 - Mérito	
3.1. Diretrizes Comuns aos Cursos Relatados	Projeto Pedagógico
	Organização Curricular
	Estágios e Atividades Complementares
	Acompanhamento e Avaliação
	Monografia/Trabalho de Conclusão de Curso
3.2. Diretrizes Específicas por Curso Relatado	
...	
3.2.8. Curso de Graduação em Música	Perfil Desejado do Formando
	Competências e Habilidades
	Conteúdos Curriculares
...	

A Resolução do CES/CNE (BRASIL, 2002b), que aprova este Parecer anterior e fornece outras providências delinea melhor o formato de um projeto pedagógico. Ela está estruturada da seguinte forma: A organização curricular do curso de graduação em Música; Conteúdo do Projeto Pedagógico do curso; O Estágio Supervisionado; As Atividades Complementares; A Monografia; Formas específicas e alternativas de avaliação; A que o curso deve ensinar no graduando; Competências e habilidades possibilitadas pelo curso; Tópicos de estudo ou conteúdos: Conteúdos Básicos, Conteúdos específicos, e Conteúdos

Teórico-Práticos; e Duração do curso de graduação, a carga horária e o tempo de integralização curricular. Deste modo, como se pode notar, a Resolução está estruturada de forma a dar pistas sobre os conteúdos do projeto pedagógico. Chama atenção os itens relativos à organização curricular do curso de graduação em Música, ao conteúdo do projeto pedagógico do curso e às competências e habilidades possibilitadas pelo curso, que já foram contempladas na seção 3.2.20 desta tese.

Outras documentações oficiais são os indicadores e padrões de qualidade para autorização dos cursos de graduação em música (BRASIL 2000a) e os indicadores e padrões de qualidade para reconhecimento dos cursos de graduação em Música, ambos de janeiro de 2000. Estes dois documentos servem de guia para as comissões de autorização e reconhecimento de cursos do MEC e, por conseqüência, de roteiro para as coordenações de cursos responderem aos questionamentos dos inquisidores. Todo curso de graduação em música deve utilizar este roteiro para ser reconhecido, mas somente as instituições sem autonomia como as faculdades particulares é que necessitam de autorização do MEC para funcionarem. Por outro lado, os dois documentos possuem estruturas semelhantes como se pode ver na comparação entre os quadros 4.30 e 4.31, que indicam as estruturas de cada documento. As diferenças são praticamente irrelevantes no ponto de vista de conteúdos, mas de qualquer forma o documento utilizado para o reconhecimento dos cursos é mais amplo e abrange o primeiro.

Quadro 4.30 – Estrutura dos indicadores e padrões de qualidade para autorização dos cursos de graduação em Música

1. Dados gerais da instituição de ensino superior	1.1. Instituição mantida
	1.2. Instituição mantenedora
	1.3. Nome do curso e/ou habilitação/modalidade pretendida
	1.4. Histórico da instituição
	1.5. Atividades principais
	1.6. Áreas de atuação
	1.7. Infra-estrutura a ser utilizada para cada curso
	1.8. Elenco dos cursos já reconhecidos e em processo de reconhecimento
	1.9. Indicação do número de vagas e número de candidatos por vaga
	1.10. Planejamento de rubricas da receita para serem utilizadas no projeto
	1.11. Resultados das avaliações da instituição
2. Projeto do curso	2.1. Concepção
	2.2. Objetivos
	2.3. Perfil dos profissionais que pretende formar
	2.4. Relação do curso com o mercado de trabalho, contexto, e habilitação profissional do docente
	2.5. Currículo pleno proposto, ementário e bibliografia
	2.6. Regime escolar, vagas anuais, turnos de funcionamento e dimensão das turmas
	2.7. Período mínimo e máximo de integralização do curso
	2.8. Bolsas e programas especiais
	2.9. Auto-avaliação e avaliação externa
	2.10. Indicação do responsável pela implantação do curso com a respectiva qualificação profissional e acadêmica
3. Corpo docente	3.1. Titulação: tabela resumo de docentes
	3.2. Dados individuais dos docentes
	3.3. Adequação de professores às disciplinas do curso pretendido
	3.4. Regime de trabalho
4. Infra-estrutura	4.1. Biblioteca
	4.2. Infra-estrutura de música
	4.3. Laboratórios
5. Resultado da avaliação	
6. Parecer conclusivo	

Quadro 4.31 – Estrutura dos indicadores e padrões de qualidade para reconhecimento dos cursos de graduação em música – janeiro de 2000

Introdução	
1. Dados gerais da instituição de ensino superior	1.1. Instituição mantida
	1.2. Instituição mantenedora
	1.3. Nome do curso e/ou habilitação/modalidade pretendida
	1.4. Histórico da instituição
	1.5. Atividades principais
	1.6. Áreas de atuação
	1.7. Infra-estrutura a ser utilizada para cada curso
	1.8. Elenco dos cursos já reconhecidos e em processo de reconhecimento
	1.9. Indicação do número de vagas e número de candidatos por vaga
	1.10. Planejamento de rubricas da receita para serem utilizadas no curso em formação
	1.11. Conceitos obtidos nas avaliações realizadas pelo MEC (quando houver)
	1.12. Citação do ato de autorização do curso e credenciamento da instituição
2. Corpo docente	2.1. Titulação: tabela resumo de docentes
	2.2. Dados individuais dos docentes
	2.3. Adequação de professores às disciplinas do curso pretendido
	2.4. Regime de trabalho
	2.5. Política de qualificação
3. Corpo discente	3.1. Perfil do egresso
	3.2. Índice de evasão do curso
	3.3. Envolvimento de alunos nas atividades de pesquisa, extensão e monitoria
4. Projeto pedagógico	4.1. Currículo
	4.2. Participação acadêmica no projeto pedagógico
	4.3. Relação do curso com o mercado de trabalho, contexto, e vocação docente
	4.4. Pós-graduação
	4.5. Extensão (promoção de eventos, atividades culturais, entre outros)
	4.6. Pesquisa
	4.7. Bolsas e programas especiais
	4.8. Auto-avaliação e avaliação externa
5. Administração acadêmica do curso	5.1. Dados do coordenador
	5.2. Relação do coordenador com o colegiado do curso
6. Infra-estrutura	6.1. Biblioteca
	6.2. Infra-estrutura de música
	6.3. Laboratórios
7. Resultado da avaliação	
8. Parecer conclusivo	

Segundo o observado nos quadros anteriores, o documento norteador para o reconhecimento dos cursos de graduação em música é a norma legal que melhor está

estruturada. Desta forma é a norma que mais facilmente pode ser tomada como padrão no momento de se idealizar uma ferramenta de análise que se preste para qualquer curso de graduação em Música no Brasil. O padrão a ser utilizado na pesquisa é o seguinte:

- Relação do curso com o mercado de trabalho, contexto.
- Perfil dos profissionais que pretende formar.
- Competências e habilidades possibilitadas pelo curso.
- Tópicos de estudo ou conteúdos.
- Currículo pleno proposto e ementário

4.3 Proposição do modelo

Neste momento, se faz necessário uma indicação do que foi utilizado para a proposição do modelo de diagnóstico.

O capítulo 2 forneceu o conceito de competência e dos seus componentes, estabeleceu, ainda, a necessidade e as possibilidades de sua gestão e a utilização destas idéias na educação. Já o capítulo seguinte, além de descrever a educação musical, o educador musical e as possibilidades de atuação deste profissional no contexto brasileiro de agora, definiu uma série de atributos propostos para o educador musical, segundo fontes bibliográficas. Nas seções iniciais do presente capítulo, estes atributos foram organizados e sistematizados para que pudessem se tornar mais manejáveis pelo modelo. E, por fim, foi apresentada a sistemática do projetos de cursos de licenciatura em música indicada pelo governo brasileiro. Neste momento, todos os elementos já se encontram dispostos para que o modelo de diagnóstico¹⁶⁰ dos atributos do educador musical em cursos de licenciatura em

¹⁶⁰ Poder-se-ia dizer que este é um modelo de auto-diagnóstico, já que nele, o próprio conselho de curso analisa seu projeto.

música seja apresentado. A figura 4.6 indica cada um dos módulos do modelo que serão comentados a seguir.

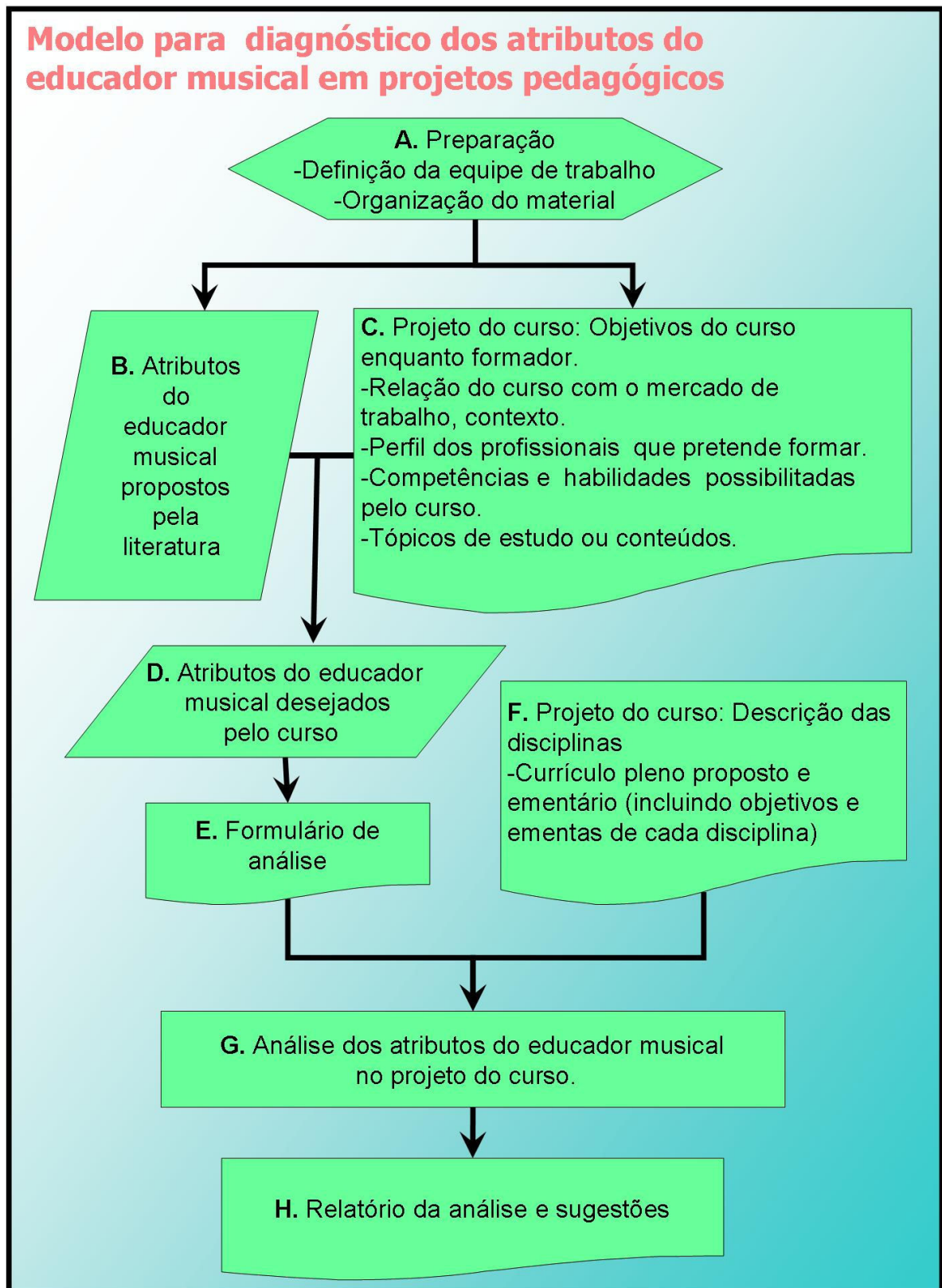


Figura 4.6 – Estrutura do modelo para diagnóstico dos atributos do educador musical em projetos pedagógicos.

A. Preparação. Este módulo é composto de duas tarefas: a definição da equipe de trabalho que realizará as tarefas do diagnóstico e a organização do material a ser utilizado. É necessário que seja uma equipe formada ao menos por um professor de cada área de conhecimento do curso. O ideal é que haja ao menos um professor de cada uma das disciplinas de modo que nenhuma fique desguarnecida. A equipe pode ainda envolver o coordenador do curso, representantes do conselho de coordenação do curso e algum observador externo. Este último pode realizar uma contribuição muito significativa, pois por não estar impregnado do dia-a-dia do curso poderá refletir mais friamente sobre o texto do projeto e demais questões que surgirem. O material que deve ser preparado é o seguinte:

- Cópias integrais do projeto do curso (uma para cada membro da equipe).
- Cópias das descrições de cada uma das disciplina (com objetivos e ementas) ministradas por cada membro da equipe. Por exemplo: o professor que ministra aulas na área de linguagem e estruturação musical terá em suas mãos basicamente disciplinas desta área.
- Cópias das descrições de outras disciplinas que não tiverem professores representantes na equipe, para que algum outro membro possa acompanhá-las.
- Cópias da listagem atualizada¹⁶¹ dos atributos do educador musical (uma para cada membro).
- Cópias do questionário preambular (uma para cada membro).
- Cópias do formulário de análise.

¹⁶¹ Fala-se em listagem atualizada, pois é proposta deste trabalho que a listagem dos atributos do educador musical seja aprimorada e atualizada, conforme indicações realizadas nas conclusões e desdobramentos futuros desta tese.

- Cópias de um folheto explicativo sobre o modelo de análise (uma para cada membro da equipe).
- Material para anotações (papel, lápis etc).
- Um exemplar desta tese para eventuais consultas, e resgate de fontes bibliográficas.

Como procedimento de trabalho, o ideal é que, dias antes do início das atividades em grupo, todos os integrantes recebam as cópias do material impresso para lerem e se familiarizarem. Após isso, pode-se destinar um ou dois dias de reunião para que o processo se dê. A equipe deverá ter um líder e este ordenará os trabalhos de modo a promover a melhor rotina para a situação.

B. Atributos do educador musical propostos pela literatura. Neste segundo módulo a atividade em grupo se inicia e é apresentada para a equipe a listagem original dos atributos do educador musical. Esta fase é muito importante, pois é o primeiro contato com as idéias dispostas e algumas delas podem não ser suficientemente claras para a equipe, já que alguns membros da equipe podem desconhecer autores utilizados como fonte ou alguns de seus conceitos. Neste momento é fundamental a busca de esclarecimentos entre os membros da equipe e mesmo nas fontes bibliográficas.

C. Projeto do curso: Objetivos do curso enquanto formador. Este é o módulo que aborda o projeto do curso e busca trazer uma reflexão para a equipe sobre quem é o profissional que o curso está formando. Para isto são analisadas as informações dispostas nas seguintes partes do projeto do curso: Relação do curso com o mercado de trabalho, contexto; Perfil dos profissionais que pretende formar; Competências e habilidades possibilitadas pelo curso; e Tópicos de estudo ou conteúdos. A idéia é que a listagem do módulo B seja confirmada pela equipe. Todavia, se a equipe não estiver se sentindo segura para aprová-los todos em conjunto, poderá utilizar um questionário preambular, cujo objetivo é verificar quais

dos atributos colaboram para as pretensões para o egresso descritas no projeto pedagógico do curso. O quadro 4.32 apresenta um fragmento deste questionário. No apêndice 1, o quadro A5 apresenta a versão completa.

Quadro 4.32 – Fragmento do questionário preambular.

O objetivo deste questionário é verificar quais destes atributos colaboram para as pretensões para o egresso descritas no projeto pedagógico do curso de graduação, principalmente no item perfil do egresso e subsidiariamente nos seguintes itens do projeto: relação do curso com o mercado de trabalho, contexto; as competências e habilidades possibilitadas pelo curso; e os tópicos de estudo ou conteúdos.		
Como respostas, existem as opções: não, (N); ou sim (S).		
Referência	Questão	Resposta
AtA01	A atitude de buscar compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA02	A atitude de usar seu exemplo pessoal para ensinar música no sentido mais amplo e profundo do termo colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA03	A atitude de ser um provedor de informações para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH01	A habilidade de compreender a alma infantil por meio da observação direta e profunda da criança em situações variadas colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH02	A habilidade de compreender a alma infantil por meio de sua capacidade de reviver e evocar sua própria infância colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH03	A habilidade de compreender e buscar conhecer o ambiente sonoro da criança colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC01	Ter o conhecimento das fases de desenvolvimento psicológico infantil colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC02	Ter conhecimentos amplos em termos de formação colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC03	Ter o conhecimento sobre a música e sobre o aluno de modo a estabelecer uma ponte entre ambos colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	

D. Atributos do educador musical desejados pelo curso. Neste módulo, os atributos escolhidos pela equipe já podem ser definidos, ou por aclamação geral ou por meio das respostas positivas ao questionário preambular.

E. Formulário de análise. O formulário que será utilizado para a análise de cada um dos atributos e disciplinas utiliza-se apenas dos atributos escolhidos no módulo anterior.

Ele é composto pela referência ao atributo e a questão que é formada por uma sentença na qual é perguntado se o atributo é promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina. O quadro 4.33 mostra um fragmento deste formulário.

Quadro 4.33 – Fragmento do Formulário de análise.

Referência	Questão	Resposta	
		S (sim), N (não) ou D (deveria ser)	Disciplina relacionada
AtA01	A atitude de buscar compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?		
AtA02	A atitude de usar seu exemplo pessoal para ensinar música no sentido mais amplo e profundo do termo é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?		
AtH01	A habilidade de compreender a alma infantil por meio da observação direta e profunda da criança em situações variadas é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?		
AtH02	A habilidade de compreender a alma infantil por meio de sua capacidade de reviver e evocar sua própria infância é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?		
AtC01	Ter o conhecimento das fases de desenvolvimento psicológico infantil é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?		
AtC02	Ter conhecimentos amplos em termos de formação é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?		

F. Projeto do curso: Descrição das disciplinas. O formulário de análise é utilizado em conjunto com o projeto do curso, especificamente na parte que versa sobre o Currículo pleno proposto e ementário o que inclui os objetivos e ementas de cada disciplina. Para responder, a equipe terá que folhear os objetivos e ementas de cada disciplina do curso, procurando correspondências. Como resposta deverão ser acrescentadas as seguintes possibilidades: sim, não e deveria. Isto relacionado com uma disciplina ou grupo de disciplinas específico. A resposta “sim” representa que a disciplina relacionada apresenta em seus objetivos ou ementa algum mecanismo de promoção do atributo. A resposta “não” significa que inexistem nos objetivos e ementas das disciplina mecanismo para promover o

atributo e nem deveriam existir, por algum motivo. Neste caso nenhuma disciplina será relacionada. Quando a resposta for “deveria”, isto significa que embora a disciplina relacionada não tenha em sua descrição nenhum mecanismo de promoção do atributo, deveria tê-lo.

G. Análise dos atributos do educador musical. Neste módulo os dados serão analisados utilizando-se a seguinte sistemática:

1) Compilação das correspondências encontradas entre as disciplinas e os atributos, conforme o exemplo no quadro 4.34. Para isto serão utilizados os dados do formulário de análise.

Quadro 4.34 – Exemplo de quadro de correspondências encontradas entre disciplinas e atributos.

Disciplina	Referência	Atributo	Indicação
<i>Disciplina X</i>	AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
	AtA22	A atitude de transformar desconhecimento tecnológico em objetos de uso.	D
	AtC12	Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal.	D
	AtH22	A habilidade de contar e sonorizar histórias.	S
<i>Disciplina Y</i>	AtA11	A atitude de amar a música e tê-la como um elemento indispensável para a sua auto-realização.	D
	AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
	AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D

2) Compilação do quadro com quantidade de disciplinas correspondentes a cada um dos atributos (quadro 4.35). Neste quadro será marcado o número de ocorrências de cada disciplina em relação a um atributo. Assim, no exemplo hipotético do quadro, o atributo AtA02 foi indicado como S por uma disciplina e como D por nenhuma. Desta atividade pode-se verificar quais atributos são mais requisitados para o curso e quais deles já estão mais amadurecidos no texto do projeto. No quadro, é possível ainda ver os subtotais em termos de atitudes, habilidades e conhecimentos, o que pode indicar pontos gerais sobre os rumos do curso. Por exemplo: se um curso possuir uma alta pontuação de S para os conhecimentos e

uma pontuação muita baixa para habilidades, isso pode significar que o curso prevê poucas atividades práticas e vivências profissionais para seus alunos.

Quadro 4.35 – Exemplo de quadro com quantidade de disciplinas correspondentes a cada um dos atributos.

Referência do atributo	Quantidade de indicações S	Quantidade de indicações D	Quantidade total de correspondências (S+D)
AtA01	3	2	5
AtA02	1	0	1
Subtotal 1:	4 ($\approx 67\%$)	2 ($\approx 33\%$)	6 (100%)
AtH01	6	6	12
AtA02	13	0	13
Subtotal 2:	19 ($\approx 76\%$)	6 ($\approx 24\%$)	25 (100%)
AtA05	0	15	15
AtA06	1	1	2
Subtotal 3:	1 ($\approx 6\%$)	16 ($\approx 94\%$)	17 (100%)
Total:	24 ($\approx 50\%$)	24 ($\approx 50\%$)	48 (100%)

3) Compilação das ocorrências de atributos computados como S e D para cada uma das disciplinas. São utilizados quadros que permitem verificar quais disciplinas atendem a mais atributos como nos exemplo dos quadros 4.36, 4.37 e 4.38. Desta fase pode-se extrair elementos como disciplinas responsáveis por mais atributos, disciplinas responsáveis por poucos atributos, e grau de adequação da descrição da disciplina para com os atributos, isto é: se a disciplina possui mais Dês ou Ésses.

Quadro 4.36 – Exemplo de quadro com a quantidade de ocorrências de atributos que deveriam estar contemplados em cada disciplina.

Disciplina ou grupo de disciplinas	Ocorrências de D
Disciplina X	10
Disciplina Y	8
Disciplina H	7
Disciplina Z	3
Disciplina W	1

Quadro 4.37 – Exemplo de quadro com a quantidade de ocorrências de atributos que estão contemplados em cada disciplina.

Disciplina ou grupo de disciplinas	Ocorrências de S
Disciplina X	5
Disciplina Y	4
Disciplina H	4
Disciplina Z	3
Disciplina W	2

Quadro 4.38 – Exemplo de quadro com a quantidade de ocorrências de relações com atributos em cada disciplina.

Disciplina ou grupo de disciplinas	Ocorrências de S ou D
Disciplina X	15
Disciplina Y	12
Disciplina H	11
Disciplina Z	6
Disciplina W	3

H. Relatório da análise e sugestões. Nesta última fase, que pode ser realizada por um analista apenas ou por um grupo maior de pessoas, são feitas reflexões sobre os dados coletados e são sugeridas mudanças no projeto do curso. O relatório é entregue para a coordenação do curso que deve compartilhá-lo com o corpo docente para que as sugestões possam ser consideradas em uma alteração curricular ou retificação no texto do projeto do curso.

Além de discussões gerais sobre o curso o relatório deve incluir um parecer sobre cada uma das disciplinas, no qual são apontados: os atributos que são relacionados com ela (isto é, aqueles marcados com S ou D); no caso de presença de atributos marcados com D, o texto original dos objetivos e da ementa, para que se possa refletir sobre o que se analisou; e a sugestão de mudança. Esta sugestão é indicada apenas para disciplinas que obtiveram indicações D. Se o atributo em questão for um conhecimento, a sugestão será que ele seja acrescentado na ementa da disciplina. Se o atributo for uma habilidade ou uma atitude, será sugerido que ele seja incluído nos objetivos da disciplina e, além disso, que seja acrescentado ou verificado na ementa algum mecanismo que viabilize estes objetivos adicionais.

Resumo das atividades do modelo: Inicialmente a equipe é formada e os documentos do curso e os formulários de análise são organizados. Em seguida é refinada, ou confirmada, a lista de atributos do educador musical segundo o projeto do curso, resultando, assim em uma listagem definitiva; que, por meio do formulário de análise, verifica se cada um dos atributos é atendido ou não nas várias disciplinas descritas no projeto pedagógico. Após

isto, é realizado uma síntese e organização dos dados levantados; e, finalmente, é apresentado um relatório da análise com sugestões.

Não há nenhum delineamento fechado sobre a rotina de atividades da equipe, pois cada curso possui dinâmicas diversas que podem ser mais facilmente previstas e geridas pelo chefe da equipe (coordenador do curso ou outro professor indicado).

4.4 Exemplo de Aplicação

Com o intuito de verificar como o modelo se comporta em uma situação prática e para exemplificar melhor algumas de suas possibilidades foi realizada uma aplicação no Curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da UFSCar.

Em um momento inicial entrou-se em contato com o documento básico para o curso, que é o Projeto Pedagógico. A primeira questão ao se defrontar com o projeto foi a verificação da sua estrutura textual, para conferir sua semelhança com os ditames do MEC. Pelo que foi conferido, ele segue as normas internas da UFSCar para projetos de curso de graduação, cuja estrutura deve ser a seguinte:

1. Definição do profissional a ser formado.
2. Grupos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores éticos e estéticos, fundamentais à formação do profissional.
3. Disciplinas relacionadas aos grupos de conhecimento, habilidades, atitudes e valores éticos e estéticos, fundamentais à formação do profissional.
4. Disciplinas que contemplem a realização de atividades relacionadas a Projetos Especiais a fim de garantir a aquisição de habilidades relativas ao ensino, à pesquisa e àquelas relacionadas à futura atuação profissional.
5. Tratamento metodológico a ser dado aos conhecimentos no sentido de garantir o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

6. Princípios gerais de avaliação da aprendizagem dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.
7. Formas de articulação entre disciplinas/atividades curriculares.
8. Grade curricular com a especificação de número de créditos, requisitos, periodização tanto das disciplinas como de outras atividades curriculares.
9. Objetivos e ementas das disciplinas e outras atividades curriculares.

Comparando-se esta estrutura com módulo C do modelo de diagnóstico (ver figura 4.7) nota-se que possuem as seguintes equivalências: Para a relação do curso com o mercado de trabalho, contexto não se encontrou uma correspondência exata, todavia na introdução do projeto esta idéia tinha algum espaço. Para o perfil dos profissionais que pretende formar tem-se o item 1. Para as competências e habilidades possibilitadas pelo curso tem-se o item 2. Para os tópicos de estudo ou conteúdos, tem-se o item 3. Agora, na busca por uma correspondência com módulo F do modelo, currículo pleno proposto e ementário, tem-se o item 9.

Após esta abordagem preliminar, entrou-se em contato com o corpo docente do curso para conseguir sua adesão e a organização da equipe de trabalho.

As atividades foram realizadas no período de férias escolares em quatro seções dispersas em um período de cerca de 5 semanas. Cada seção durou em média 2 horas. A quantidade de tempo gasto com as atividades superou as expectativas, já que a cada momento de trabalho muitas idéias surgiam entre a equipe. Durante estas seções o corpo docente discutia assuntos desde o mercado de trabalho para a educação musical, até metodologias de ensino específicas para algumas disciplinas, falava-se ainda da articulação entre as disciplinas e a necessidade do corpo docente direcionar seus interesses para um ponto comum.

Na primeira seção, optou-se por responder ao questionário preambular, atividade esta que serviu mais para a exposição dos conceitos de competência,

conhecimentos, habilidades, atitudes, para a indicação do funcionamento do modelo de análise e para o esclarecimento do significado textual dos atributos do educador musical. O que se verificou, além de um rico debate sobre todos estes temas, foi que o curso necessita de todos os atributos listados para que forme bem seus egressos, segundo as pretensões para ele indicadas no projeto pedagógico.

Nas próximas seções os trabalhos continuaram. Alguns conceitos foram retomados e adentrou-se em discussões sobre como tornar o que está escrito em algo efetivo, isto é, sobre o dia-a-dia do professor e do aluno responder às expectativas descritas no projeto do curso. Levantou-se ainda a questão de como lidar com as atitudes. Como, fazer com que na prática, os alunos sejam “conquistados” por alguns ideais. Travou-se também um questionamento sobre como cada docente vê ou aplica mecanismos para aprimorar atributos nos alunos. Por exemplo: O professor X acredita que para transmitir tal atributo seria melhor uma atividade prática, enquanto o professor Y prefere uma abordagem mais teórica por meio de palestras e depoimentos. Algumas vezes foi levantado que dinâmica do método de análise estava sendo fundamental para o melhor conhecimento do curso, talvez, principalmente, por pertencerem à equipe alguns professores novos no quadro funcional. Sobre a questão terminológica foi identificado que é fundamental a presença de uma equipe que conheça a área da educação musical; isto pôde ser notado também observando-se os momentos de explicações dadas pelos docentes da área específica para os demais. Via-se que estes membros da equipe eram de vital importância para a dinâmica. Aliás, foi notado como ponto altamente positivo a possibilidade de aprofundamento de alguns docentes nas idéias específicas da educação musical, o que contribuiu para a coesão do grupo e o enfoque dos interesses individuais.

O formulário de análise se mostrou bem eficiente e gerou muitas reflexões e indicações práticas. Talvez esteja neste aspecto prático seu maior valor, pois a cada atributo

que se ia buscando operacionalizar nas disciplinas, uma grande gama de idéias práticas iam surgindo e eram indicadas no formulário. Verificou-se, neste momento, que algumas disciplinas, mais que outras, eram mais abrangentes em termos de atendimento aos atributos listados. Também ficou claro que algumas áreas do curso não estavam bem amparadas em termos de descrição acurada das disciplinas. Surpresas surgiram no momento em que os professores puderam descobrir o valor de algumas disciplinas com as quais eles não tinham muito contato. O exercício mostrou-se, ainda, muito eficaz para que o curso e os seus docentes tenham em mente o desenvolvimento dos atributos do educador musical nos alunos como alvo de cada atividade e conteúdo ministrado nas disciplinas.

O trabalho em equipe finalizou-se com o formulário de análise. Após isto, toda a tabulação e relatório foi realizada pelo pesquisador, e os dados entregues à equipe e ao corpo docente do curso analisado. No apêndice 2 encontra-se este relatório.

Do relatório final de análise pode-se extrair os seguintes pontos:

Observando-se os dados analisados tem-se que, dentre a três categorias de atributos, as que estão presentes na descrição da disciplina de modo mais forte são as habilidades, com aproximadamente 72% de indicações confirmadas. Em segundo lugar as atitudes, que pontuaram 56%, e por fim os conhecimentos que ficaram com 42%.

Porém, é necessário deixar claro que muitos dos atributos que não tiveram marcação correspondente a alguma disciplina ou grupo de disciplinas o tiveram de modo generalizado, como é o caso dos atributos AtA02 (Atitude de usar seu exemplo pessoal para ensinar música no sentido mais amplo e profundo do termo) e AtA03 (Atitude de ser um provedor de informações para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos) em que foi indicada a necessidade de eles estarem presentes no comportamento do corpo docente e não em disciplinas específicas, ou o AtH09 (Habilidade de ser um animador, estimulador, inspirador, e encorajador para com os alunos) sobre o qual a indicação é que ele

deveria ser melhor trabalhado no curso como um todo, e não só em algum grupo de disciplinas específico.

Também se pôde estabelecer uma ordem de quantidade de indicações dos atributos e se chegar aos seguintes comentários:

Atitudes mais vezes valorizadas: AtA16 – A atitude de ser sensível ao processo artístico; AtA25 – A atitude de acreditar que habilidades naturais aparecem através do treinamento e da repetição; e AtA27 – A atitude de considerar o contexto sócio-educacional.

Atitudes menos vezes valorizadas: AtA32 – A atitude de conhecer e aprofundar-se renovadamente na música popular de seu país; AtA09 – A atitude de ser inquieto, curioso, aspirar aperfeiçoar-se e se manter atualizado com as novas descobertas da área; e AtA34 – A atitude de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, o que implica: suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; Oferecer atividades opcionais de formação, *à la carte*; e Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.

Habilidades mais vezes valorizadas: AtH27 – A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação; AtH39 – A habilidade de possuir competência sonológica. Pode ser trabalhada por meio dos exercícios de “limpeza de ouvidos”; e AtH23 – A habilidade de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical dos alunos.

Habilidades menos vezes valorizadas: AtH21 – A habilidade de lidar com o resgate das raízes folclóricas; AtH33 – A habilidade de aprender do aluno o que ensinar, segundo a idéia de ausência de método; e AtH37 – A habilidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem musical interessantes aos alunos.

Conhecimentos mais vezes valorizados: AtC13 – Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas); AtC11 – Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...); e AtC12 – Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal.

Conhecimentos menos vezes valorizados: AtC01 – Ter o conhecimento das fases de desenvolvimento psicológico infantil; AtC14 – Ter conhecimentos elementares de regência coral; e AtC15 – Ter o conhecimento do pressuposto de que a educação musical é mais do que o ensino de habilidades musicais e que as metodologias devem ser adequadas a cada situação de ensino.

Atitudes que mais deveriam fazer parte da descrição das disciplinas: AtA16 – A atitude de ser sensível ao processo artístico; e AtA14 – A atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio.

Habilidades que mais deveriam fazer parte da descrição das disciplinas: AtH27 – A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação; e AtH39 – A habilidade de possuir competência sonológica que, segundo Schafer é o conhecimento implícito que permite a compreensão das formações sonoras. Pode ser trabalhada por meio dos exercícios de “limpeza de ouvidos”.

Conhecimentos que mais deveriam fazer parte da descrição das disciplinas: AtC13 – Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas); e AtC12 – Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal.

Quase todas as disciplinas do curso (98,38% do total) possuem relação com ao menos um dos atributos do educador musical utilizados como base para esta análise. Isto

tende a mostrar que o curso está em uma boa sintonia com as indicações da literatura sobre a formação dos educadores musicais.

Por outro lado, apenas 24,19% das disciplinas possuem uma redação clara com respeito à sua vocação para atender aos atributos listados, resultando em uma porcentagem de 74,41% de disciplinas que devem alterar sua descrição para corresponderem realmente àqueles atributos que lhes perseguem. Assim, quase 3 quartos das descrições das disciplinas devem ser alteradas, o que não é uma tarefa banal, pois envolve bastante reflexão do docente responsável por cada disciplina bem como um diálogo com os demais colegas, para que estas alterações não resultem em perdas ou desvios de enfoque de cada disciplina.

De maneira geral existe um equilíbrio entre as necessidades de mudança referentes às atitudes, às habilidades e aos conhecimentos (respectivamente 32,25%, 35,48% e 38,70%) entre as disciplinas. Porém a proporção absoluta entre atitudes, habilidades e conhecimentos do modelo gira em torno de 47,8% do total para atitudes, 39,0% para habilidades e 13,2% para conhecimentos. Isto significa que proporcionalmente os conhecimentos são mais vezes requisitados e as atitudes o são menos vezes, enquanto as habilidades mantêm um índice próximo.

Para uma futura implementação de mudanças no curso, segundo as diretrizes indicadas neste relatório, o fato de que haja uma sobrevalorização dos conhecimentos representa um facilitador, já que normalmente as alterações que visam o atendimento a um conhecimento são mais simples de serem implantadas, inclusive por serem facilmente incluídas na ementa das disciplinas. Diferentemente das habilidades e das atitudes, que são mais abstratas e para suas implantações pode ser necessário um desdobramento das componentes da competência. Por exemplo: para uma habilidade indicam-se vários conhecimentos, ou para uma atitude necessita-se de diversas habilidades e conhecimentos. Além disso, pode ser necessário que sejam expostos na ementa mecanismos metodológicos

para se obter o resultado esperado no momento da indicação da atitude ou habilidade nos objetivos da disciplina.

As indicações individuais de cada disciplina, ou grupo delas, podem ser conferidas no apêndice 2 que apresenta integralmente o relatório.

5 Conclusões e desdobramentos futuros

Nada mais natural há em uma conclusão do que o resgate das motivações iniciais, que neste trabalho consubstanciaram-se no objetivo e na questão de pesquisa.

Abordando o objetivo tinha-se que ele era realizar a concepção de um modelo para diagnóstico dos atributos do educador musical em projetos de cursos de licenciatura em música utilizando-se de idéias da gestão de competências. Ao final do trabalho pode-se ver a realização deste objetivo que foi desenvolvido e apresentado no capítulo 4.

Como questão de pesquisa tinha-se: A gestão de competências pode contribuir na construção de um modelo para diagnóstico de atributos do educador musical em projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Música? Agora pode-se responder afirmativamente a esta questão, já que, na construção do modelo, foram utilizados diversos conceitos da área de gestão das competências, como: o que são competências, quais seus componentes e como geri-la. Além disso, na própria articulação das idéias sobre os atributos do educador musical foi de grande utilidade as noções de gestão e organização do pensamento.

Embora os parágrafos acima indiquem um bom resultado não o fazem de maneira conclusiva, posto que o trabalho realizado foi extenso e resultou em diversas reflexões adicionais. Por isso, a seguir, uma discussão mais aprofundada tem lugar.

Como os conceitos da área de gestão das competências foram utilizados?

Os conceitos de gestão de competência foram empregados com bastante eficiência e eficácia na concepção do modelo que visa auxiliar na gestão e no planejamento de cursos de licenciatura em música, especificamente por meio de dinâmicas que se utilizam dos desdobramentos da competência (conhecimentos, habilidades e atitudes) e que os ligam às características fundamentais necessárias ao profissional da educação musical. O modelo

proposto demonstrou uma possibilidade deste emprego, a viabilidade de seu uso e os bons resultados de sua utilização em uma aplicação piloto, em curso real.

Observando-se o conceito de competência, foi possível compreender as opiniões de diversos autores, da área de educação musical, dentro de uma dinâmica mais funcional e aplicável, em termos de planejamento para a formação, isto é: como parte das competências que o curso pretende para com o aluno egresso. Sem observar este conceito, seria mais difícil se verificar, em um projeto de curso de licenciatura em música, por exemplo, se um aspecto tratado por um autor específico está ou não sendo abordado. Associando todas as indicações dos pensadores da educação musical ao conceito de competência, torna-se mais objetivo onde se procurar e o que se fazer com estas indicações, frente ao curso.

Também foi muito importante a relação que se resgatou entre a gestão das competências e suas múltiplas aplicações no ambiente escolar. Verificou-se que a escola identifica-se em muito com vários dos ideais da gestão de competências e que são possíveis inúmeras abordagens neste sentido. Assim, a presente pesquisa enfocou na idéia fundamental que as competências podem, e devem, ser formadas durante a graduação do profissional, inclusive as atitudes, que muitas vezes são deixadas de lado devido a sua maior imaterialidade.

Por que foi importante classificar os atributos?

Quando se associou cada atributo do educador musical a uma atitude, habilidade ou conhecimento alavancou-se as possibilidades de interação e articulação entre eles. Percebeu-se que um atributo classificado como atitude pode necessitar de alguns outros indicados como habilidades e estes, por sua vez, com outros tidos como conhecimentos. Este movimento aponta para uma série possibilidades de utilização destes conceitos em trabalhos futuros. Além disso, dentro do modelo proposto, mostrou-se importante a associação dos

atributos, principalmente no momento das indicações para mudanças, já que os conhecimentos foram tratados de maneira diferenciada das habilidades e das atitudes. Esta classificação serviu, ainda, para uma reflexão sobre como se pode trabalhar de uma maneira objetiva mesmo elementos de alta subjetividade, como as atitudes.

Quais foram os benefícios para o curso de Licenciatura em Música da UFSCar?

Especificamente para o curso piloto que foi analisado, a Licenciatura em Música da UFSCar, diversos destes benefícios descritos anteriormente puderam ser observados, como se pôde notar da exposição que se fez no capítulo anterior, sobre o exemplo de aplicação do modelo, incluindo: a revisão do conceito de educação musical e educador musical entre muitos dos docentes; a troca de idéias e conceitos entre os membros da equipe de análise; a reflexão do dia-a-dia escolar e dos dispositivos que cada docente utiliza em sua abordagem didática; a indicação de uma série de mudanças para o projeto do curso, principalmente na descrição das disciplinas; e a sugestão de que as posturas do professor para com o aluno podem servir de espelho para as ações do futuro educador musical.

Os atributos identificados podem ser considerados como referenciais?

Sobre a validade da listagem dos atributos do educador musical coletados pode-se fazer uma reflexão crítica por meio de algumas questões, que são as seguintes:

Como pode um atributo ser coletado em um contexto específico e de uma maneira “descontextualizada” ser indicado como padrão para todo educador musical? Respondendo a esta questão pode-se lembrar que a listagem de atributos não pretende ser utilizada como balizadora de cursos e sim apenas como guia para reflexão do corpo docente. Além disso, esta descontextualização do atributo não é oculta e a sua recontextualização pode ser facilmente realizada utilizando-se esta tese.

Uma outra questão que se pode impor refere-se às fontes dos atributos. O problema seria que muitos dos textos coletados não tinham como pretensão listar atributos. Que validade teriam estes textos para este fim? Como resposta tem-se que é justamente o contrário. Este não é um aspecto negativo e sim positivo. Utilizando-se textos que se referem a variados contextos de educação musical é possível obter somente o que cada educador imagina como fundamental para o seu trabalho. Com isso elimina-se um pouco de redundâncias e de pré-reflexões que poderiam falsear a opinião de alguns dos educadores musicais.

Por fim, esta listagem não deve ser vista como estanque e deve ser constantemente aprimorada e adaptada para cada contexto em que for aplicada.

O modelo proposto e sua potencialidade de aplicação.

O modelo de análise proposto mostrou-se eficiente para explorar, com profundidade, o quanto o projeto pedagógico de um curso atenta para as competências necessárias ao seu egresso; o que possibilita uma série de aplicações práticas nos cursos de licenciatura em música, como as seguintes:

A dinâmica proposta permite a reflexão sobre o que é a educação musical e que educador se quer formar; elementos estes fundamentais para o estado da arte da educação musical brasileira, que está em plena expansão e em busca de novos nichos e possibilidades profissionais.

A aplicação do modelo possibilita a compreensão da proposta curricular, principalmente pelos professores novos na grade funcional, uma vez que durante sua execução, assuntos que vão desde o mercado de trabalho até o dia-a-dia das disciplinas, passando por conceitos operacionais e articulações entre disciplinas, são discutidos, o que possibilita uma rápida apropriação destes elementos pelos novos docentes. E para os docentes

mais antigos do quadro de professores, esta dinâmica possibilita reavaliações de conceitos e resgate de ideais incrustados no projeto e que foram esmaecendo com a prática diária.

A aplicação do modelo também gera um processo rico de troca de experiências e conceitos entre os professores, direcionando as diretrizes do curso. Também, possibilita que a prática pedagógica dos docentes do curso seja posta em uma boa condição de mudança e aprimoramento, uma vez que, a cada atributo indicado pela equipe de análise, uma avalanche de idéias vai surgindo na mente dos professores envolvidos e fica como “missão interior” uma série de elementos que passavam despercebidos. Por exemplo: o professor pode passar a valorizar mais sua postura pessoal como instrumento de ensino para trabalhar, no aluno, posturas profissionais e éticas.

Outro benefício do modelo é sua capacidade de servir como um instrumento de conferência da precisão e ajustes no projeto pedagógico. Durante sua aplicação, o projeto é lido e relido diversas vezes; o perfil do egresso é posto em evidência e os objetivos e ementas das disciplinas são postos em xeque. Tudo isto permite que muitos ajustes possam ser efetuados na concepção e no texto do projeto. Com estes ajustes, fica mais fácil a materialização dos objetivos do curso em termos de dispositivos práticos. Ou seja: o atributo pode ser visto como o meio de se efetivar o perfil desejado para o egresso e a consecução destas necessidades é disciplinada via objetivos e ementas de disciplinas, e não apenas em ideais sem aplicação concreta.

Um curso que realize esta dinâmica pode inclusive reavaliar o perfil do profissional que deseja formar, por meio do confronto entre seu projeto e os indicativos de atributos obtidos das fontes bibliográficas.

Demais contribuições do trabalho.

Esta tese, além do modelo de análise proposto, trouxe as seguintes contribuições:

1. Traçado de um percurso histórico que une música, educação e educação musical.
2. Comentário de diversas abordagens da educação musical no século XX.
3. Esclarecimento de aspectos da educação musical no Brasil atual.
4. Descrição de literatura que versa sobre os atributos para o educador musical.
5. Compilação e sistematização dos atributos do educador musical com base em idéias da gestão de competência.
6. Reflexão sobre a relação dos atributos entre si.
7. Possibilitar mudanças no projeto e na prática do Curso de Licenciatura em Música da UFSCar.

Para o futuro este trabalho indica direções variadas.

É possível que se utilize este modelo como ferramenta de análise, acessível a quaisquer cursos de licenciatura em música, por exemplo, por meio dos recursos das tecnologias informacionais. Neste sentido, um sítio na internet pode ser criado como ferramental disponível para que qualquer curso possa beneficiar-se da sistemática.

Por meio da mesma tecnologia é possível, ainda, disponibilizar a listagem dos atributos do educador musical para que educadores e acadêmicos possam realizar contribuições. Isso cria uma forma de monitorar novos conhecimentos, habilidades e atitudes do educador musical e mostra a possibilidade de uma constante atualização e conferência dos atributos, além de promover a difusão destes conceitos entre os educadores musicais.

Os conceitos e sistemáticas abordados nesta tese podem servir, ainda, com as devidas adaptações, para a realização de planejamento de novos cursos e reformas curriculares de cursos já implantados.

O modelo pode ser adaptado para outros tipos de curso de música ou de educação musical, que não cursos de licenciatura; bastando, para isso, que se confira com mais cuidado se os objetivos do curso não são muito discrepantes em relação ao enfoque desta sistemática proposta, que é a educação musical.

Afora cursos, é possível, também, utilizar algumas das idéias desta pesquisa para aplicações em processos de seleção, avaliação e capacitação de pessoal em entidades que utilizam os profissionais de educação musical, como escolas, ONGs etc.

Como aprimoramento do modelo de análise, poder-se-ia propor um modelo de gestão da melhoria contínua dos atributos do educador musical para cursos de licenciatura em música. Com este modelo, a melhoria do curso poderia ser orientada pelos conhecimentos, habilidades e atitudes do educador musical o que garantiria um melhor direcionamento das ações e aprimoramento das atividades. E isto estaria diretamente ligado à prática docente, isto é, em como o docente aplica as diretrizes do projeto pedagógico e do conselho de coordenação do curso.

Outro desdobramento futuro seria fazer uma identificação mais precisa das competências (no sentido estrito do termo) do educador musical. E por sua vez o desdobramento destas competências em atitudes, habilidades e conhecimentos.

6 Bibliografia

- ABEM. **Relatório de Atividades 2001-2005**. Porto Alegre: ABEM, 2005. (92 p.)
- _____. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: v. 5, 2000. (72 p.). ISSN 1518-2630.
- _____. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: v. 6, 2001. (100 p.). ISSN 1518-2630.
- _____. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: v. 7, 2002. ISSN 1518-2630.
- _____. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: v. 10, 2004a. (128 p.). ISSN 1518-2630.
- _____. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: v. 11, 2004b. (111 p.). ISSN 1518-2630.
- AGOSTINHO. **A Cidade de Deus**. 2. ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian. 2000, v. 2. (pp. 819-1442)
- AHARONIÁN Coriún. **Educación, Arte, Música**. Montevideo, Uruguay: Tacuabé, 2004.
- ALBERT, Montserrat. **A música contemporânea**. Rio de Janeiro: Salvat, 1979. (143 p.)
- ALBERTON, Luiz. **Uma Contribuição para a Formação de Auditores Contábeis Independentes na Perspectiva Comportamental**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002 (272 p.).
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 5, pp. 13-19, 2000. ISSN 1518-2630.
- AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Delta, 1958, v. 4. (pp. 3329-4448)
- BACH, Anna Magdalena. **Pequena crônica de Anna Magdalena Bach**. São Paulo: Veredas, 1988. (165 p.)
- BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. Revista de administração da USP. O mosaico da gestão de competências em empresas brasileiras. São Paulo: **Revista de Administração da USP**, vol. 38, v. 4, out-dez de 2003.
- BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 6, pp. 87-95, 2001. ISSN 1518-2630.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 6, pp. 41-47, 2001. ISSN 1518-2630.

- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de & SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2000. – Coleção questões de nossa época; v. 75.
- BERKTOLD, Christian. O mundo como imagem musical. **Scientific american – História**. São Paulo: Duetto, v. 1, p. 10-11, 2005.
- BOULEZ, Pierre. **Apontamentos de aprendiz**. São Paulo: Perspectiva, 1995. (338 p.)
- BRANDÃO, Hugo Pena & GUIMARÃES, Tomás de Aquino. **Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?** Revista de Administração de Empresas, EAESP / FGV, São Paulo, Jan./Mar. 2001 São Paulo, v. 41 • n. 1 • p. 8-15.
- BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 16 de 05 de out. de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999a.
- _____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002c.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. CES. **Parecer 0146/2002 do CES/CNE, aprovado em 3/4/2002**. que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. 2002a
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. CES. **Resolução do CES/CNE, que aprova o Parecer 0146/2002 do CES/CNE, 3/4/2002**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. 2002b
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.4 de dez. de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999b.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Introdução. In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1997a. (Ciclos 1 e 2)
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília, 1997b. (Ciclos 1 e 2)
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Introdução. In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1998a. (Ciclos 3 e 4)
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília, 1998b. (Ciclos 3 e 4)

- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1998c.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. SESu/CEE/Música. **Indicadores e padrões de qualidade para autorização de cursos de graduação em música**. 2000a.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. SESu/CEE/Música. **Indicadores e padrões de qualidade para reconhecimento de cursos de graduação em música**. 2000b.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. SESu/CEE/Pedagogia. **Documento norteador para comissões de verificação para autorização e reconhecimento de cursos de licenciaturas**. 2002d.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- _____. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003. (204 p.)
- CAMPBELL, Patricia Shehan. Music, the universal language: fact or fallacy? **International Journal of Music Education**, n.29, 1997, pp. 32-39.
- CARTOLANO, Ruy Botti. **Regência: Coral – Orfeão – Percussão**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1.ª ed., 1968. (168 p.)
- CATTOI, Blanca. **Apuntes de Acustica y escalas exóticas**. Buenos Aires: Ricordi, 1985. (129, p.)
- DALCROZE, Jean-Jacques. **Méthode Jacques-Dalcroze: Exercices de Plastique Animée**. Lausanne: Jobin & Cie, 1916. (123 p.)
- DEL BEN, Luciana & HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: Uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 7, pp. 49-57, 2002, ISSN 1518-2630.
- DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Editora 34, 2004. (382 p.)
- DURAND, Tommas. **Strateging for innovation: competence analysis in assessing strategic change**. In: *Competence-based strategic management*. Edited by Ron Sanchez and Aimé Heene. Chichester, England: John Wiley & Sons, 1997.
- ENCICLOPÉDIA MIRADOR internacional. São Paulo: Melhoramentos, 1987. (11565 p.)
- ENCICLOPÉDIA SALVAT dos Grandes Compositores. Rio de Janeiro: Salvat, 1983, v. 1. (380 p.)
- ENCICLOPÉDIA SALVAT dos Grandes Compositores. Rio de Janeiro: Salvat, 1984, v. 5. (324 p.)
- ENCICLOPÉDIA SALVAT dos Grandes temas da música – Apresentação. Pamplona: Salvat, 1987. (20 p.)

- FERNANDES, José Nunes. Normalização, estrutura e organização nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 10, pp. 75-87, 2004. ISSN 1518-2630.
- FLEURY, Afonso & FLEURY, Maria Teresa. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FONSECA, Fábio do Nascimento. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades limites e implicações. In: PENNA, Maura (coord.), PEREGRINO, Yara Rosas *et al.*. **É esse o ensino de arte que queremos?: Uma análise dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA-PPGE, 2001, pp. 15-30.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2005. (345 p.)
- _____. Formal/Informal: Um dilema. In: LIMA, Sonia (org). **Educadores musicais de São Paulo: Encontro e reflexões**. São Paulo: Nacional, 1998. (pp. 54-61).
- FRAZEE, Jane. **Discovering Orff: A curriculum for music teaches**. New York: Schott Music Corporation, 1987. (223 p.)
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 6, pp. 69-72, 2001, ISSN 1518-2630.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música**. Porto Alegre: ABEM, 1992. (212 p.)
- FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. *et al.* **Som de classe: a apropriação autoral nas etapas da produção em áudio digital pelo professor de música**. Relatório Final da Pesquisa. Florianópolis: UDESC, Pro - reitoria de Pesquisa e desenvolvimento, 2004. (26 p.)
- FUBINI, Enrico. **La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX**. Madri: Alianza Música, 1994. (521 p.)
- GAGNÉ, Robert M.; BRIGGS, Leslie J. & WAGER, Walter W. **Principles of instructional desing**. Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston, 1988.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. La educación musical en el siglo XX. **Revista musical Chilena**, 2004, vol.58, no.201. (pp.74-81), ISSN 0716-2790
- _____. **La iniciacion musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964, 1.^a edição. (245 p.)
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1989.
- GORDON, Edwin E.. **Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. (513 p.)
- GRIFFITHS, Paul. **A música moderna: Uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. (206 p.)

- GROUT, Donald J. & PALISCA, Claude V.. **A History of Western Music**. 5. ed. New York: W. W. Norton & Company, 1996. (862 p.)
- _____. Trad. Ana Luiza Faria. **História da Música Ocidental**. 1 ed. Lisboa: Gradiva, 1997. (759 p.)
- HARRIS, Paul & CROZIER, Richard. **The Music Teacher's Companion**. London: ABRSM publishing. 2000. (136 p.)
- HENRIQUE, Luís. **Instrumentos Musicais**. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 1987. (474 p.)
- HENTSCHKE, Liane & OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000. (pp. 47-64)
- HURD, Michael. **The Orchestra**. London: Quarto, 1981. (224 p.)
- ILARI, Beatriz Senoi & MAJLIS, Pablo. Children's songs around the world: An interview with Francis Corpataux. **International Journal of Music Education**, 2002, pp. 3-14.
- ILARI, Beatriz Senoi. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 9, pp. 7-13, 2003. ISSN 1518-2630.
- _____. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 7, pp. 83-90, 2002. ISSN 1518-2630.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. A história de vida de uma professora de música como elemento formador de novos educadores musicais. In: LIMA, Sonia (org.). **Educadores musicais de São Paulo: Encontro e reflexões**. São Paulo: Nacional, 1998. (pp. 98-111).
- _____. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: DEL BEN & HENTSCHKE (org.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003, pp. 113-126.
- _____. **Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino**. Tese de doutorado. São Carlos – UFSCar, 2000.
- KATER, Carlos Elias (org.). **Cadernos de estudos: educação musical**. Belo Horizonte: Atravez/EMUFGM/FAPEMIG, 1997. (208 p.)
- KATER, Carlos Elias. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 10, pp. 43-51, 2004. ISSN 1518-2630.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sonia (org.). **Educadores musicais de São Paulo: Encontro e reflexões**. São Paulo: Nacional, 1998. (pp. 39-45).

- _____. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos (org.). **Cadernos de estudos: educação musical**. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FAPEMIG, 1997a. (pp. 53-59)
- _____. O ensino de música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (org.). **Cadernos de estudos: educação musical**. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FAPEMIG, 1997b. (pp. 37-44)
- KRÜGER, Susana Ester. *et al.* Dos receios à exploração das possibilidades: formas de uso de software educatico-musical. In: DEL BEN & HENTSCHKE (org.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003, pp. 113-126.
- LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970, v. 2. (pp. 551-1000)
- LEUCHTER, Erwin. **La historia de la musica como reflejo de la evolucion cultural**. 4. ed. Buenos Aires: Ricordi, 1946. (201 p.)
- LOUREIRO, Alícia Machado. Educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 10, pp. 65-74, 2004. ISSN 1518-2630.
- MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 11, pp. 37-45, 2004. ISSN 1518-2630.
- MANACORDA, Mário Aliguiero. **História da Educação da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1988. (382 p.)
- MANN, Willian. James Galway: **A Música no Tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. (388 p.)
- MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2001.
- MASSIN, Jean & MASSIN, Brigitte. **História da música ocidental**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. (1255 p.)
- MENEZES FILHO, Florivaldo. **Apoteose de Schoenberg: ensaio sobre os arquétipos da harmonia contemporânea**. São Paulo: Nova Estella/EDUSP, 1987. (286 p.)
- MENUHINE, Yehudi & DAVIS, Curtis W. **A música do homem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (319 p.)
- MICHAELIS. Dicionário eletrônico, 1998.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000. (115 p.)
- NAVARRO, Joaquin (ed.). **Instrumentos, intérpretes e orquestras**. Rio de Janeiro: Salvat, 1984. (188 p.)

- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A formação do professor da área tecnológica à luz das diretrizes curriculares nacionais**. III encontro ibero americano de dirigentes de Instituições de Ensino de Engenharia. Rio de Janeiro, 2001 (8 p.)
- PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**: Metodologias e tendências. Brasília: MusiMed, 2000. (293 p.)
- PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 9, pp. 71-79, 2003, ISSN 1518-2630.
- _____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 7, pp. 7-22, 2002. ISSN 1518-2630.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. (192 p.)
- PIRES, Fernando (ed.). **Dicionário Prático de Biografias**. São Paulo: Amazonas, 1979. (299 p.)
- PLATÃO. Político. *In*: **Os pensadores**. São Paulo: Abril, 1972, v. 3. (pp. 205-269)
- PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. **Princípios básicos da música para a juventude**. Rio de Janeiro: Casa Oliveira, 2001, v. 1. (144 p.)
- RIBEIRO, Sonia Tereza da Silva. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 5, pp. 59-65, 2000. ISSN 1518-2630.
- ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Educação musical “Método Willems”**: Minha experiência pessoal. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990. (160 p.)
- SADIE, Stanley (ed.) **Dicionário Grove de música**: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. (1048 p.)
- SANTOS, Regina Márcia Simão. “Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 10, pp. 59-64, 2004. ISSN 1518-2630.
- _____. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. **Revista Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre: ABEM, v. 2, pp. 7-112, 1994.
- SCHAFER, R. Murray. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: Unesp, 2001. (381 p.)
- _____. **O Ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991. (399 p.)
- SCHOLES, Percy A.. **The concise Oxford Dictionary of Music**. London: Oxford University Press, 1968. (636 p.)

- SILVA, Sandro Márcio da. **Gestão das competências organizacionais em empresas da cadeia de valor para provimento de telefonia celular de 3.^a geração (3G)**. Tese de Doutorado. São Paulo: Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2002.
- SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1991. (513 p.)
- STARR, William. **Variations on Suzuki melodies: Technique-Builders for violin**. Miami: Warner Bros, 1994. (79 p.)
- SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor: um novo método de educação**. Santa Maria: Palotti, 1994. (101 p.)
- _____. **Suzuki Method: Suzuki violin school**. Miami: Warner Bros., 1978, v. 1. (25 p.)
- _____. **Suzuki Method: Suzuki violin school**. Miami: Warner Bros., 1978, v. 2. (20 p.)
- _____. **Suzuki Method: Suzuki violin school**. Miami: Warner Bros., 1978, v. 3. (19 p.)
- _____. **Suzuki Method: Suzuki violin school**. Miami: Warner Bros., 1978, v. 4. (23 p.)
- _____. **Suzuki Method: Suzuki violin school**. Miami: Warner Bros., 1978, v. 5. (25 p.)
- _____. **Suzuki Method: Suzuki violin school**. Miami: Warner Bros., 1978, v. 6. (24 p.)
- _____. **Suzuki Method: Suzuki violin school**. Miami: Warner Bros., 1978, v. 7. (25 p.)
- _____. **Suzuki Method: Suzuki violin school**. Miami: Warner Bros., 1978, v. 8. (25 p.)
- _____. **Suzuki Method: Suzuki violin school**. Miami: Warner Bros., 1978, v. 9. (50 p.)
- _____. **Suzuki Method: Suzuki violin school**. Miami: Warner Bros., 1978, v. 10. (49 p.)
- SZÖNYI, Erzsébet. **A educação musical na Hungria através do Método Kodály**. São Paulo: Sociedade Kodály do Brasil, 1996, 103 pp.
- TOFFOLO, Rael B. Gimenes; OLIVEIRA, Luis Felipe & ZAMPRONHA, Edson S. **Paisagem Sonora: uma proposta de análise**. XIX ANPON (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música). Porto Alegre: 2003 (11 p.)
- TORRELLAS, A. Albert. **Diccionario enciclopédico de la música**. Barcelona: Central catanala de publicaciones, 1966, v. 2. (583 p.)
- TROPE, Helena Rosa. Reflexões sobre valores e educação musical: arte, filosofia, educação, educação artística). **Cadernos de estudo: Educação musical**. São Paulo: Atravez, v. 2/3. pp. 47-53, 1991. ISSN 0103-6521.
- VALIENGO, Camila. **A educação musical no século XX: estudo comparativo entre duas instituições musicais em São Paulo**. São Paulo: [s.n.], 2006. (160 p.). Dissertação de mestrado – Universidade São Marcos.
- VASCONCELLOS, Fernanda. Os pais da medicina ocidental. **Scientific american – História**. São Paulo: Duetto, v. 3, pp. 24-29, 2005.

WEISS-STAUFFACHER, Heinrich & BRUHIN, Rudolf. **Automates et instruments de musique mécaniques**. Fribourg: Office du Livre, 1976. (246, p.)

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A presença das raízes culturais na educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 5, pp. 31-37, 2000. ISSN 1518-2630.

ZAMACOIS, Joaquin. **Teoria de la musica**. Barcelona: Labor, 1990, v. 2. (193 p.)

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

Apêndice 1

Quadros diversos

Sumário dos quadros

Quadro A1 – Todos os atributos: agrupados por afinidade e aglutinados por semelhança....	251
Quadro A2 – Todos os atributos: agrupados por afinidade e aglutinados por semelhança....	251
Quadro A3 – Todos os atributos: agrupados por afinidade e aglutinados por semelhança....	252
Quadro A4 – Todos os atributos: agrupados por afinidade e aglutinados por semelhança....	253
Quadro A5 – Questionário preambular	255
Quadro A8 – Quadro de correspondências encontradas entre disciplinas e atributos no curso de licenciatura em música da UFSCar.....	265

Quadro A1 – Todos os atributos: agrupados por afinidade e aglutinados por semelhança

Conhecimentos sobre o aluno
1. Ter o conhecimento psicológico das fases de desenvolvimento infantil. (R1)
2. Compreender a alma infantil por meio da observação direta e prolixa da criança em situações variadas para conhecer a conduta, interesses, preferências e necessidades da criança. (R5)
1. Compreender a alma infantil por meio de sua capacidade de reviver e evocar sua própria infância para conhecer a conduta, interesses, preferências e necessidades da criança. (R5)
2. Compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo. (R5)
3. Compreender e conhecer o ambiente sonoro da criança. (R5)
4. Ser um observador de como as crianças registram os sons. (R6)

Quadro A2 – Todos os atributos: agrupados por afinidade e aglutinados por semelhança

Generalidades
1. Formação mais completa dos professores. (R2)
2. Conhecimento sobre a matéria (música) e sobre a criança para que se possa concretizar uma estreita comunicação entre criança e música. (R5)
3. Cultura geral ampla para aumentar a admiração e respeito dos alunos criando com isso uma classe mais propícia ao aprendizado com menos problemas de disciplina. (R5); e Cultura geral ampla a fim de estar apto para responder aos questionamentos dos alunos sobre os textos e a origem das peças musicais. (R5)
4. Ensinar música no sentido mais amplo e profundo do termo por meio de seu exemplo pessoal para propagar sua musicalidade para os alunos. (R5)
5. Conhecimentos gerais de história da música para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
6. Ser um provedor de informações para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças. (R6)
7. Ser um provedor de vivências para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças. (R6)

8. Conhecimento prático das atividades de ensino. (R7); e Possuir conhecimentos empíricos diversos de tudo que envolve o ofício. (R11)
9. Conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar. (R18)
10. “Intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática”. (R20)
11. “Viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento”. (R20)
12. “Atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes”. (R20)
13. “Atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música”. (R20)
14. “Estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico”. (R20)

Quadro A3 – Todos os atributos: agrupados por afinidade e aglutinados por semelhança

Atributos intrapessoais
1. Saber da importância de sua formação. (R1); Saber da importância de sua competência. (R1); Saber da importância de sua constante atualização. (R1); Saber da importância de sua curiosidade e interesse pelo trabalho que desempenha. (R1);
2. Ser inquieto, curioso, aspirar aperfeiçoar-se para influir plenamente sobre seus alunos. (R5); Ser atento a novas pesquisas e conhecimentos sobre o ensino-aprendizagem para respeitar o modo de perceber, sentir e pensar de bebês e crianças. (R6); Manter-se em contínuo processo de formação profissional. (R18);
3. Saber da importância de sua perspicácia. (R1); Ser perspicaz. (R8)
4. Ter a música como um elemento indispensável para a sua auto-realização. (R1) Amar a música (R1)
5. Se adaptar criativamente às condições de trabalho que surgirem. (R1); Não deseja ser escravo de um método para ter liberdade para tomar decisões pedagógicas em cada situação específica. (R3); Na prática psicológica, a habilidade de se adaptar flexivelmente à personalidade de cada aluno para estabelecer uma boa relação e um contato são com os alunos. (R5); Ser flexível. (R8); Deve saber acatar sugestões das crianças adaptando-as. (R1); Possuir sensibilidade para facilitar o trabalho em ocasiões inesperadas com o alunos. (R11)
6. Amar a criança. (R1); Ser protetor das crianças. (R3); Ser, para a criança, um parceiro de confiança. (R3); Ser responsivo. (R3)
7. Acreditar no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo, humano. (R1)
8. Ter atitude, maneira de ser e potencial interior para despertar no aluno aquela empatia e admiração tão necessária ao processo educativo. (R1); Ter personalidade, isto é: entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, uma boa dose de paciência, senso de humor e respeito próprio, tudo isto para mostrar seu valor aos alunos. (R11)
9. Ser educado. (R1); Comportamento e postura pessoal adequada para não passar uma imagem pessoal inadequada à docência. (R5)
10. Deve ser sensível ao processo artístico para poder sensibilizar os alunos. (R1); Ser um artista por natureza com bom gosto. (R3)
11. Ser observador das crianças. (R3); Ser um pesquisador incansável dos seus alunos. (R8); Ser observador. (R8); Atitude de ser um investigador ativo-crítico no cotidiano escolar. (R9); Ser reflexivo. (R8)
12. Acreditar que a educação tem que ser baseada no amor para que desenvolva a verdade, a alegria e a beleza como parte do caráter da criança. (R4)
13. Habilidade de ser um profundo investigador de si mesmo, da criança e da música. (R5); Saber buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância para recuperar jogos, brinquedos e canções presentes em seu brincar. (R6);

14. Ser um animador para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças. (R6); Ser um estimulador para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças. (R6); Possuir a habilidade de inspirar, entusiasmar e encorajar para manter os alunos inspirados, entusiasmados e encorajados. (R11); Ser, para a criança, uma pessoa que anima sem ser muito exigente. (R3); Ser, para a criança, uma pessoa que aceita os esforços individuais delas. (R3)
15. Ser criativo. (R8)
16. Ter um amor pela música, sem restrições de estilos. (R11)
17. Humildade (por exemplo: aprender outras coisas que não música e refletir sobre seu aprendizado) para permitir que o professor possa aprender com os alunos. (R11); Conhecer a importância de “dedicar-se a um trabalho de desenvolvimento pessoal (o que significa conhecer-se melhor, cultivar o equilíbrio interno, centramento, determinação, coerência, criatividade, auto-observação etc.)”. Pois deve ser um bom exemplo para os seus alunos (R12); Saber que as técnicas não o capacitam suficientemente para a realização de um trabalho de relacionamento, de pessoa para pessoa. (R1); Ser sensível. (R3); Ser espontâneo. (R3); Ser um ser humano. Com sentimentos alegria e raiva, alegria e tristeza, com força e fraqueza. (R3)
18. Relacionar-se com os alunos, estipulando e mantendo limites. (R18)
19. Trabalhar em equipe. (R18)
20. Comunicar e envolver os pais(R18)
21. Atitude de valorizar a diversidade cultural e as diferenças. (R15)
22. Atitude de transformar desconhecimento tecnológico em objetos de uso. (R18)

Quadro A4 – Todos os atributos: agrupados por afinidade e aglutinados por semelhança

Atributos técnico-conceituais
1. Conhecer os princípios do método para poder ordenar o trabalho. (R1); Conhecer um método adequado para possuir uma boa preparação pedagógica para vincular a criança à música. (R5); Conhecer os princípios e habilidades básicas (do método) que fornecem direção e metas para o ensino. (R3)
2. Ter o conhecimento da psicologia da música. (R1); Conhecer as diretrizes da psicologia musical acerca da intensidade, profundidade e ritmo da aprendizagem musical da criança para ampliar a possibilidade de êxito na comunicação. (R5)
3. Deve poder criar uma série de exercícios para o desenvolvimento progressivo da classe no aspecto rítmico. (R1)
4. Acreditar que talento não é hereditário. (R4); Acreditar que talento não é inato. (R4)
5. Acreditar que boas condições ambientais produzem habilidades superiores. (R4); Acreditar que pela educação se poderá despertar e desenvolver o funcionamento do órgão auditivo. (R1)
6. Acreditar que a repetição e a persistência são fundamentais no desenvolvimento do talento. (R4); Acreditar que habilidades naturais aparecem através do treinamento. (R4)
7. Utilizar recursos variados de ensino para possuir uma boa preparação pedagógica para vincular a criança à música. (R5); Saber constantemente adequar sua metodologia. (R8); Ter um critério desenvolvido para escolher o material pedagógico mais adequado para possuir uma boa preparação pedagógica para vincular a criança à música. (R5)
8. Conhecer a história da pedagogia musical para fornecer seriedade e fortaleza para sua tarefa. (R5)
9. Ouvido musical sensível e cultivado, com capacidade para discernir melodia, harmonia e ritmo para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
10. Conhecimento da teoria e prática elementar da música. No aspecto melódico: tonalidade, escalas maiores e menores, acordes fundamentais (maiores e menores), alterações, intervalos, leitura entonada à primeira vista, anotação de melodias, transposição etc. No aspecto rítmico: Pulso, acento, ritmo, compassos (como se dividem), valores e fórmulas rítmicas fundamentais, improvisação, ditado e anotação de ritmos, polirritmia etc. Tudo isto para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)

11. Cultura vocal, que compreende: educação e manejo da voz no canto e capacidade para descobrir e solucionar os defeitos da emissão vocal que possam prejudicar os alunos. Tudo isto para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5); Deve ter o cuidado de cantar melodiosamente para ser um bom modelo para a criança. (R1)
12. Conhecimento e compreensão de habilidades instrumentais. (R11); Domínio de um instrumento de tecla (piano) e de um instrumento auxiliar com o violão e a flauta doce para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5); Conhecimento da técnica e manejo dos instrumentos de percussão para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
13. Conhecimentos de rítmica ou expressão corporal para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
14. Conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas) para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
15. Elementos de direção coral para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
16. Prática de improvisação vocal e instrumental para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
17. Noções elementares e práticas de contraponto e forma musical para ser um exemplo de um verdadeiro músico. (R5)
18. Saber pesquisar na comunidade e com as pessoas mais velhas as tradições do brincar infantil para devolver as tradições às crianças. (R6); Habilidade de lidar com o resgate das raízes folclóricas. (R15)
19. Saber contar e sonorizar histórias. (R6)
20. Saber criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical das crianças para inserir seus alunos nesse importante e gostoso processo de criação. (R6)
21. Ser um pesquisador de exemplos e obras musicais que se aproximem de suas crianças e de seu trabalho em cada fase. (R6)
22. Ter reflexão-na-ação, isto é: ser capaz de planejar e adaptar procedimentos de ensino conforme as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos. (R8)
23. Saber examinar questões do dia-a-dia escolar para articular teoria e prática. (R8)
24. Saber que o ensino de música é mais do que ensinar habilidades musicais básicas a crianças e, mais do que “aplicar as técnicas de musicalização” como se fosse uma receita única e eficaz para qualquer situação de ensino e para qualquer tipo de criança. (R8)
25. Atitude de considerar o contexto sócio-educacional. (R9)
26. Habilidade de articular teoria e prática por meio da dinâmica aprender–planejar–realizar–refletir–replanejar. (R9); Habilidade de guiar a teoria pela prática (R9)
27. Habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação. (R10)
28. Possuir habilidades de comunicação para se comunicar com os alunos. (R11)
29. Ter imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos. (R11)
30. Ter habilidades administrativas para efetuar adequadamente todas as tarefas administrativas envolvidas no trabalho e servir de exemplo de organização para os alunos. (R11); Administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música. (R18)
31. “Adaptar a proposta ao nível dos participantes, modificando o plano original ou oferecendo ilustrações sugestivas, a fim de que não se desinvistam da aprendizagem”. (R12)
32. “Perceber como está se processando o fazer criativo do grupo e manter a proposta em função dos objetivos originais”. (R12)
33. “Fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento do trabalho”. (R12)
34. “Limitar as frustrações de aprendizagem sem, porém, abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro lado abrindo mão da perfeição, do julgamento e da crítica”. (R12)

35. “Solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade”. (R12)
36. Habilidade de aprender do aluno o que ensinar, segundo a idéia de ausência de método. (R13)
37. Atitude de conscientizar e estimular os valores regionais. (R14)
38. Habilidade de promover discussões vinculadas às condições de transformação da sociedade por meio de uma postura crítica, criativa e autônoma. O que envolve ainda o desenvolvimento de questões políticas, econômicas, educacionais e culturais do seu ambiente. (R16)
39. Habilidade de conhecer o aluno como ser sociocultural e a habilidade de mapear cenários exteriores à música vivenciados pelos alunos. (R16); Habilidade de perceber significados locais. (R15)
40. Atitude de conhecer e aprofundar-se renovadamente na música popular de seu país. (R17)
41. Elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar. (R18)
42. Organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos. (R18)
43. Administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos. (R18)
44. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, ou seja: “administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma”, “abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto”, “fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades”, “Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo”. (R18)
45. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, o que implica: “Suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.”; “Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.”; Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i> .”; e “Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.” (R18)
46. Possuir <i>competência sonológica</i> . (R19)

Quadro A5 – Questionário preambular

O objetivo deste questionário é verificar quais destes atributos colaboram para as pretensões para o egresso descritas no projeto pedagógico do curso de graduação, principalmente no item perfil do egresso e subsidiariamente nos seguintes itens do projeto: relação do curso com o mercado de trabalho, contexto; as competências e habilidades possibilitadas pelo curso; e os tópicos de estudo ou conteúdos.

Como respostas, existem as opções: não, (N); ou sim (S).

Referência	Questão	Resposta
AtA01	A atitude de buscar compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA02	A atitude de usar seu exemplo pessoal para ensinar música no sentido mais amplo e profundo do termo colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA03	A atitude de ser um provedor de informações para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA04	A atitude de ser um provedor de vivências para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA05	A atitude de intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	

AtA06	A atitude de viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA07	A atitude de atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA08	A atitude de “estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico” colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA09	A atitude de ser inquieto, curioso, aspirar aperfeiçoar-se e se manter atualizado com as novas descobertas da área colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA10	A atitude de ser perspicaz colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA11	A atitude de amar a música e tê-la como um elemento indispensável para a sua auto-realização colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA12	A atitude de amar, ser protetor, ser responsivo e ser um parceiro de confiança para as crianças colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA13	A atitude de acreditar no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo humano colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA14	A atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA15	A atitude de ter um comportamento e postura pessoal adequada à docência e de ser educado colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA17	A atitude ser um observador de si mesmo, dos alunos e de ser um investigador ativo-crítico e reflexivo no cotidiano escolar colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA18	A atitude de acreditar que a educação tem que ser baseada no amor para que desenvolva a verdade, a alegria e a beleza como parte do caráter colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA19	A atitude de amar a música sem restrições de estilos colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA20	A atitude de ter humildade para consigo mesmo e para com os outros, o que inclui ter a visão da necessidade de realização de um trabalho de desenvolvimento pessoal para aprimorar o equilíbrio interno, o auto-conhecimento de modo que seja um ser humano mais completo, espontâneo, verdadeiro e relacionável colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA21	A atitude de valorizar a diversidade cultural e as diferenças colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA22	A atitude de transformar desconhecimento tecnológico em objetos de uso colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA23	A atitude de acreditar que talento não é inato colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	

AtA24	A atitude de acreditar que boas condições ambientais produzem habilidades superiores e que pela educação o ouvido musical pode ser desenvolvido colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA25	A atitude de acreditar que habilidades naturais aparecem através do treinamento e da repetição colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA26	A atitude de ter reflexão-na-ação, isto é: ser capaz de planejar e adaptar procedimentos de ensino conforme as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA27	A atitude de considerar o contexto sócio-educacional colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA28	A atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA29	A atitude de fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento das atividades com os alunos em oficinas de educação musical colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA30	A atitude de solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade em oficinas de educação musical colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA31	A atitude de conscientizar e estimular os valores regionais colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA32	A atitude de conhecer e aprofundar-se renovadamente na música popular de seu país colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA33	A atitude de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação ¹ colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtA34	A atitude de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho ² colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH01	A habilidade de compreender a alma infantil por meio da observação direta e profunda da criança em situações variadas colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH02	A habilidade de compreender a alma infantil por meio de sua capacidade de reviver e evocar sua própria infância colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH03	A habilidade de compreender e buscar conhecer o ambiente sonoro da criança colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH04	A habilidade de observar como as crianças registram os sons colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	

¹ Ou seja: administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; e Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

² O que implica: suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; Oferecer atividade opcionais de formação, *à la carte*; e Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.

AtH05	A habilidade de conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH06	A habilidade para atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH07	A habilidade de adaptar-se criativamente às condições de trabalho, situações em sala de aula e no trato com cada aluno com sensibilidade colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH08	A habilidade de introspecção e memória da sua infância pessoal, o que inclui lembranças de brincadeiras e canções colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH09	A habilidade de ser um animador, estimulador, inspirador, e encorajador para com os alunos colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH10	A habilidade de ser criativo colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH11	A habilidade de relacionar-se com os alunos, estipulando e mantendo limites colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH12	A habilidade de trabalhar em equipe colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH13	A habilidade de comunicar e envolver os pais colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH14	A habilidade de poder criar uma série de exercícios rítmicos para o desenvolvimento progressivo da classe colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH15	A habilidade de utilizar recursos variados apropriados a cada situação pedagógica colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH16	A habilidade de ter o ouvido musical sensível e cultivado, com capacidade para discernir melodia, harmonia e ritmo colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH17	A habilidade de cantar corretamente e de solucionar defeitos de emissão vocal que possam prejudicar os alunos colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH18	As habilidades instrumentais com o piano, o violão, a flauta doce e instrumentos de percussão colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH19	A habilidade de improvisar melodias com a voz e com instrumentos colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH20	A habilidade básica para a realização de contraponto e análises de formas musicais colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH21	A habilidade de lidar com o resgate das raízes folclóricas colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH22	A habilidade de contar e sonorizar histórias colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH23	A habilidade de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical dos alunos colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH24	A habilidade de pesquisar exemplos e obras musicais que se aproximem de suas crianças e de seu trabalho em cada fase colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	

AtH25	A habilidade de examinar questões do dia-a-dia escolar para articular teoria e prática colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH26	A habilidade de articular teoria e prática por meio da dinâmica aprender – planejar – realizar – refletir – replanejar colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH28	As habilidades de comunicação para se relacionar com alunos, colegas e superiores colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH29	A habilidade administrativa para administrar projetos, aulas, grupos musicais e recursos financeiros colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH30	A habilidade de adaptar a proposta pedagógica ao nível dos participantes, modificando-a ou fazendo ilustrações de modo que os alunos não percam seu interesse colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH31	A habilidade de perceber como está se processando o fazer criativo do grupo e manter a proposta em função dos objetivos originais colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH32	A habilidade de limitar as frustrações de aprendizagem sem, porém, abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro lado abrindo mão da perfeição, do julgamento e da crítica em atividades de educação musical colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH33	A habilidade de aprender do aluno o que ensinar, segundo a idéia de ausência de método colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH34	A habilidade de promover discussões vinculadas às condições de transformação da sociedade por meio de uma postura crítica, criativa e autônoma O que envolve ainda o desenvolvimento de questões políticas, econômicas, educacionais e culturais do seu ambiente colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH35	A habilidade de conhecer o aluno como ser sociocultural e a habilidade de mapear cenários exteriores à música vivenciados pelos alunos e de perceber significados locais colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH36	A habilidade de elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH37	A habilidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem musical interessantes aos alunos colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH38	A habilidade de administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtH39	A habilidade de possuir <i>competência sonológica</i> ³ colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	

³ Competência sonológica é o conhecimento implícito que permite a compreensão das formações sonoras. Pode ser trabalhada por meio dos exercícios de “limpeza de ouvidos”

AtC01	Ter o conhecimento das fases de desenvolvimento psicológico infantil colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC02	Ter conhecimentos amplos em termos de formação colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC03	Ter o conhecimento sobre a música e sobre o aluno de modo a estabelecer uma ponte entre ambos colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC04	Ter conhecimentos de cultura geral colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC05	Ter conhecimentos gerais de história da música colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC06	Ter conhecimentos práticos das diversas tarefas que envolve a profissão colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC07	Ter o conhecimento sobre o reflexo de sua formação, competência, capacitação e vontade de aperfeiçoar-se para o exercício de suas atividades profissionais colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC08	Ter o conhecimento de um método pedagógico adequado e adaptado ao contexto que atua colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC09	Ter o conhecimento da psicologia da música, e das várias fases do desenvolvimento musical das pessoas colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC10	Ter o conhecimento da história da pedagogia musical colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC11	Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...) colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC12	Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas) colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC14	Ter conhecimentos elementares de regência coral colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	
AtC15	Ter o conhecimento do pressuposto de que a educação musical é mais do que o ensino de habilidades musicais e que as metodologias devem ser adequadas a cada situação de ensino colabora com alguma das pretensões para o egresso, descritas neste projeto de curso?	

Quadro A7 – Formulário de análise respondido

Este formulário se propõe a analisar os objetivos e a ementa das disciplinas para conferir se uma ou mais delas contemplam cada um dos atributos do educador musical.

Como resposta deverão ser acrescentadas as seguintes possibilidades: sim, não ou deveria. Isto relacionado com uma disciplina ou grupo de disciplinas específico.

A resposta “sim” representa que a disciplina relacionada apresenta em seus objetivos ou ementa algum mecanismo de promoção do atributo.

A resposta “não” significa que inexistem, nos objetivos e ementas das disciplinas, mecanismo para promover o atributo e nem deveriam existir, por algum motivo. Neste caso nenhuma disciplina será relacionada.

Quando a resposta for “deveria”, isto significa que, embora a disciplina relacionada não tenha em sua descrição nenhum mecanismo de promoção do atributo, deveria tê-lo.

Analistas

Nome: Prof. Glauber Santiago Função: Coordenador do curso
 Nome: Profa. Ilza Joly Função: Vice-coordenadora do curso
 Nome: Profa. Eduardo Néspoli Função: Membro do conselho de coordenação do curso
 Nome: Profa. Maria Carolina Joly Função: Membro do conselho de coordenação do curso
 Nome: Prof. José Alessandro Silva Função: Membro do conselho de coordenação do curso
 Nome: Prof. Fred Cavalcante Função: Membro do conselho de coordenação do curso

Data de início dos trabalhos: 1 de julho de 2006

Data da conclusão dos trabalhos: 6 de agosto de 2006

Instituição: Universidade Federal de São Carlos/Centro de Educação e Ciências Humanas/Curso de Licenciatura e Música com Habilitação em Educação Musical.

Referência	Questão	Sim (S), Deveria estar (D) ou Não (N)	Disciplina
AtA01	A atitude de buscar compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S D	Psicologia da aprendizagem Psicologia do desenvolvimento Ed. musical: prática e ensino 3-5
AtA02	A atitude de usar seu exemplo pessoal para ensinar música no sentido mais amplo e profundo do termo é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	N	“Deve estar sim, mas nas atitudes e modo de agir principalmente do corpo docente.”
AtA03	A atitude de ser um provedor de informações para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	N	“Deve estar sim, mas nas atitudes e modo de agir principalmente do corpo docente.”
AtA04	A atitude de ser um provedor de vivências para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Ed. musical: prática e ensino 1-5
AtA05	A atitude de intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Tópicos em ed., cultura e sociedade 1-4
AtA06	A atitude de viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S S	Iniciação à pesquisa em ed. musical Pesquisa em ed. musical Música e tecnologia para ed. musical Som e produção musical
AtA07	A atitude de atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S D	Ed. musical: prática e ensino 1-5 Projeto em ed. musical 1-2 Direção de conjuntos musicais 1-2
AtA08	A atitude de “estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico” é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Criação musical 1-3
AtA09	A atitude de ser inquieto, curioso, aspirar aperfeiçoar-se e se manter atualizado com as novas descobertas da área é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Oficina de atividades lúdicas
AtA10	A atitude de ser perspicaz é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D D D	Musicoterapia Ed. musical: prática e ensino 1-5 Didática
AtA11	A atitude de amar a música e tê-la como um elemento indispensável para a sua auto-realização é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D D D	Linguagem e estruturação musical 1-3 Criação musical 1-3 História social da música 1-2
AtA12	A atitude de amar, ser protetor, ser responsivo e ser um parceiro de confiança para as crianças é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D	Ed. musical: prática e ensino 1-5

AtA13	A atitude de acreditar no poder da ed. musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo humano é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S D D	Tópicos em ed., cultura e sociedade 1-4 Ed. musical: prática e ensino 1-5 Metodologia e prát. do ens. em ed. musical
AtA14	A atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D D D	Ed. musical: prática e ensino 1-5 Metodologia e prát. do ens. em ed. musical Direção de conjuntos musicais 1-2
AtA15	A atitude de ter um comportamento e postura pessoal adequada à docência e de ser educado é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S D D	Didática Ed. musical: prática e ensino 1-5 Musicoterapia
AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D D D D D D	Construção de inst. e Organologia 1-3 Criação musical 1-3 Cultura Musical Brasileira Percepção e notação musical 1-4 História social da música 1-2 Musicologia e etnomusicologia
AtA17	A atitude ser um observador de si mesmo, dos alunos e de ser um investigador ativo-crítico e reflexivo no cotidiano escolar é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S	Ed. musical: prática e ensino 1-5 Didática
AtA18	A atitude de acreditar que a ed. tem que ser baseada no amor para que desenvolva a verdade, a alegria e a beleza como parte do caráter é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D	Ed. musical: prática e ensino 1-5
AtA19	A atitude de amar a música sem restrições de estilos é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S	Cultura Musical Brasileira História social da música 1-2 Musicologia e etnomusicologia
AtA20	A atitude de ter humildade para consigo mesmo e para com os outros, o que inclui ter a visão da necessidade de realização de um trabalho de desenvolvimento pessoal para aprimorar o equilíbrio interno, o auto-conhecimento de modo que seja um ser humano mais completo, espontâneo, verdadeiro e relacionável é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S D D	Musicoterapia Ed. musical: prática e ensino 1-5 Direção de conjuntos musicais 1-2
AtA21	A atitude de valorizar a diversidade cultural e as diferenças é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S	Musicologia e etnomusicologia Tópicos em ed., cultura e sociedade 1-4
AtA22	A atitude de transformar desconhecimento tecnológico em objetos de uso é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S	Construção de inst. e Organologia 1-3 Música e tecnologia para ed. musical Som e produção musical
AtA23	A atitude de acreditar que talento não é inato é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S	Didática Percepção e notação musical 1-4 Ensino coletivo de cordas 1-2
AtA24	A atitude de acreditar que boas condições ambientais produzem habilidades superiores e que pela ed. o ouvido musical pode ser desenvolvido é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S	Percepção e notação musical 1-4 Ensino coletivo de cordas 1-2
AtA25	A atitude de acreditar que habilidades naturais aparecem através do treinamento e da repetição é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S	Percepção e notação musical 1-4 Ensino coletivo de cordas 1-2
AtA26	A atitude de ter reflexão-na-ação, isto é: ser capaz de planejar e adaptar procedimentos de ensino conforme as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S	Ed. musical: prática e ensino 1-5 Didática Prática de ensino e estágio supervisionado em ed. mus. 1-2
AtA27	A atitude de considerar o contexto sócio-educacional é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S D	Ed. musical: prática e ensino 1-5 Didática Tópicos em ed., cultura e sociedade 1-4 Direção de conjuntos musicais 1-2
AtA28	A atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S S	Criação musical 1-3 História social da música 1-2 Cultura Musical Brasileira Música e tecnologia para ed. musical
AtA29	A atitude de fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento das atividades com os alunos em oficinas de ed. musical é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D D	Ed. musical: prática e ensino 1-5 Prática de ensino e estágio supervisionado em ed. mus. 1-2
AtA30	A atitude de solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade em oficinas de ed. musical é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D D	Ed. musical: prática e ensino 1-5 Direção de conjuntos musicais 1-2
AtA31	A atitude de conscientizar e estimular os valores regionais é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S	História social da música 2 Cultura Musical Brasileira Música e tecnologia para ed. musical
AtA32	A atitude de conhecer e aprofundar-se renovadamente na música popular de seu país é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S	História social da música 2 Cultura Musical Brasileira Música e tecnologia para ed. musical

AtA33	A atitude de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, ou seja: administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; e Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S S	Didática Musicoterapia Tópicos em ed., cultura e sociedade 1-4 Tópicos em ed. especial
AtA34	A atitude de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, o que implica: suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte; e Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Didática
AtH01	A habilidade de compreender a alma infantil por meio da observação direta e profunda da criança em situações variadas é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Psicologia do desenvolvimento
AtH02	A habilidade de compreender a alma infantil por meio de sua capacidade de reviver e evocar sua própria infância é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Musicoterapia
AtH03	A habilidade de compreender e buscar conhecer o ambiente sonoro da criança é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Ed. musical: prática e ensino 3-5
AtH04	A habilidade de observar como as crianças registram os sons é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Ed. musical: prática e ensino 3-5
AtH05	A habilidade de conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D	Fundamentos de arte-educação.
AtH06	A habilidade para atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S S	Gestão da qualidade em org. musicais Métodos, téc. e fund. em ed. musical 1-2 Elaboração de projetos e legislação Projeto em ed. musical 1-2
AtH07	A habilidade de adaptar-se criativamente às condições de trabalho, situações em sala de aula e no trato com cada aluno com sensibilidade é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S	Ed. musical: prática e ensino 1-5 Didática Metodologia e prát. do ens. em ed. musical
AtH08	A habilidade de introspecção e memória da sua infância pessoal, o que inclui lembranças de brincadeiras e canções é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Musicoterapia
AtH09	A habilidade de ser um animador, estimulador, inspirador, e encorajador para com os alunos é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D	“Várias disciplinas deveriam abordar esta questão que é um dos perfis do egresso e que está pouco amparado no projeto do curso.”
AtH10	A habilidade de ser criativo é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S S	Criação musical 1-3 Oficina de atividades lúdicas Didática Metodologia e prát. do ens. em ed. musical
AtH11	A habilidade de relacionar-se com os alunos, estipulando e mantendo limites é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Didática
AtH12	A habilidade de trabalhar em equipe é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S	Projeto em ed. musical 1-2 Direção de conjuntos musicais 1-2
AtH13	A habilidade de comunicar e envolver os pais é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D D	Ed. musical: prática e ensino 1-5 Ensino coletivo de cordas 1-2
AtH14	A habilidade de poder criar uma série de exercícios rítmicos para o desenvolvimento progressivo da classe é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S D	Criação musical 1-3 Percussão 1-2
AtH15	A habilidade de utilizar recursos variados apropriados a cada situação pedagógica é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S	Ed. musical: prática e ensino 1-5 Métodos, téc. e fund. em ed. musical 1-2
AtH16	A habilidade de ter o ouvido musical sensível e cultivado, com capacidade para discernir melodia, harmonia e ritmo é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Percussão 1-2
AtH17	A habilidade de cantar corretamente e de solucionar defeitos de emissão vocal que possam prejudicar os alunos é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Voz e expressão 1-2
AtH18	As habilidades instrumentais com o piano, o violão, a flauta doce e instrumentos de percussão é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S S	Flauta doce 1-2 Percussão 1-2 Teclado 1-2 Violão popular 1-2
AtH19	A habilidade de improvisar melodias com a voz e com instrumentos é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Criação musical 3

AtH20	A habilidade básica para a realização de contraponto e análises de formas musicais é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S D	Linguagem e estruturação musical 3 Criação musical 3
AtH21	A habilidade de lidar com o resgate das raízes folclóricas é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Musicologia e etnomusicologia
AtH22	A habilidade de contar e sonorizar histórias é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S	Criação musical 3 Construção de inst. e Organologia 1-3 Metodologia e prá. do ens. em ed. musical
AtH23	A habilidade de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical dos alunos é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Criação musical 1-3 Linguagem e estruturação musical 2-3
AtH24	A habilidade de pesquisar exemplos e obras musicais que se aproximem de suas crianças e de seu trabalho em cada fase é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S	Metodologia e prá. do ens. em ed. musical Métodos, téc. e fund. em ed. musical 1-2
AtH25	A habilidade de examinar questões do dia-a-dia escolar para articular teoria e prática é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S	Didática Métodos, téc. e fund. em ed. musical 1-2
AtH26	A habilidade de articular teoria e prática por meio da dinâmica aprender – planejar – realizar – refletir – replanejar é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Ed. musical: prática e ensino 3-5
AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na ed. é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S D D D	Fundamentos de arte-ed. Musicologia e etnomusicologia História social da música 1-2 Elaboração de projetos e legislação Ed. musical: prática e ensino 1-5 Projeto em ed. musical 1-2
AtH28	As habilidades de comunicação para se relacionar com alunos, colegas e superiores é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S D D	Projeto em ed. musical 1-2 Ed. musical: prática e ensino 1-5 Didática
AtH29	A habilidade administrativa para administrar projetos, aulas, grupos musicais e recursos financeiros é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S	Elaboração de projetos e legislação Projeto em ed. musical 1-2
AtH30	A habilidade de adaptar a proposta pedagógica ao nível dos participantes, modificando-a ou fazendo ilustrações de modo que os alunos não percam seu interesse é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	N	“Este atributo, embora não esteja descrito em nenhum objetivo ou ementa ele está presente em diversas disciplinas pois faz parte de idéias como reflexão-na-ação”
AtH31	A habilidade de perceber como está se processando o fazer criativo do grupo e manter a proposta em função dos objetivos originais é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	N	“Este atributo, embora não esteja descrito em nenhum objetivo ou ementa ele está presente em diversas disciplinas pois faz parte de idéias como reflexão-na-ação”
AtH32	A habilidade de limitar as frustrações de aprendizagem sem, porém, abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro lado abrindo mão da perfeição, do julgamento e da crítica em atividades de ed. musical é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D D	Direção de conjuntos musicais 1-2 Ed. musical: prática e ensino 1-5
AtH33	A habilidade de aprender do aluno o que ensinar, segundo a idéia de ausência de método é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D	Metodologia e prá. do ens. em ed. musical
AtH34	A habilidade de promover discussões vinculadas às condições de transformação da sociedade por meio de uma postura crítica, criativa e autônoma O que envolve ainda o desenvolvimento de questões políticas, econômicas, educacionais e culturais do seu ambiente é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S	Didática Tópicos em ed., cultura e sociedade 1-4
AtH35	A habilidade de conhecer o aluno como ser sociocultural e a habilidade de mapear cenários exteriores à música vivenciados pelos alunos e de perceber significados locais é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S	Didática Ed. musical: prática e ensino 3-5 Metodologia e prá. do ens. em ed. musical
AtH36	A habilidade de elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S	Ed. musical: prática e ensino 3-5 Projeto em ed. musical 1-2
AtH37	A habilidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem musical interessantes aos alunos é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Metodologia e prá. do ens. em ed. musical
AtH38	A habilidade de administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Ed. musical: prática e ensino 3-5
AtH39	A habilidade de possuir competência sonológica é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S D D D D D	Métodos, téc. e fund. em ed. musical 1-2 Ed. musical: prática e ensino 3-5 História social da música 1-2 Cultura Musical Brasileira Musicologia e etnomusicologia Percepção e notação musical 1-4

AtC01	Ter o conhecimento das fases de desenvolvimento psicológico infantil é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Psicologia do desenvolvimento
AtC02	Ter conhecimentos amplos em termos de formação é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	“O curso como um todo”
AtC03	Ter o conhecimento sobre a música e sobre o aluno de modo a estabelecer uma ponte entre ambos é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	“Diversas disciplinas”
AtC04	Ter conhecimentos de cultura geral é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S	Tópicos em ed., cultura e sociedade 1-4 “Diversas outras disciplinas”
AtC05	Ter conhecimentos gerais de história da música é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	História social da música 1-2
AtC06	Ter conhecimentos práticos das diversas tarefas que envolve a profissão é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	“Diversas disciplinas”
AtC07	Ter o conhecimento sobre o reflexo de sua formação, competência, capacitação e vontade de aperfeiçoar-se para o exercício de suas atividades profissionais é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D	Ed. musical: prática e ensino 1-5
AtC08	Ter o conhecimento de um método pedagógico adequado e adaptado ao contexto que atua é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S	Ed. musical: prática e ensino 3-5 Métodos, téc. e fund. em ed. musical 1-2 Metodologia e prát. do ens. em ed. musical
AtC09	Ter o conhecimento da psicologia da música, e das várias fases do desenvolvimento musical das pessoas é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D	Ed. musical: prática e ensino 3-5
AtC10	Ter o conhecimento da história da pedagogia musical é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S	Métodos, téc. e fund. em ed. musical 1-2 História social da música 1-2
AtC11	Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...) é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S S S S S	Flauta doce 1-2 Linguagem e estruturação musical 1-3 Percepção e notação musical 1-4 Ed. musical: prática e ensino 1-2 Percussão 1-2
AtC12	Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S D D D	Expressão corporal, movimento e dança Construção de inst. e Organologia 1-3 Métodos, téc. e fund. em ed. musical 1-2 Percepção e notação musical 1-4
AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas) é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D D D D D	Linguagem e estruturação musical 1-3 Criação musical 1-3 Violão popular 1-2 Teclado 1-2 Percepção e notação musical 4
AtC14	Ter conhecimentos elementares de regência coral é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Direção de conjuntos musicais 2
AtC15	Ter o conhecimento do pressuposto de que a ed. musical é mais do que o ensino de habilidades musicais e que as metodologias devem ser adequadas a cada situação de ensino é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S	Metodologia e prát. do ens. em ed. musical

Quadro A8 – Quadro de correspondências encontradas entre disciplinas e atributos no curso de licenciatura em música da UFSCar

Disciplina	Referência	Atributo	Indicação
Construção de inst. e Organologia 1-3	AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
	AtA22	A atitude de transformar desconhecimento tecnológico em objetos de uso.	D
	AtC12	Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal.	D
	AtH22	A habilidade de contar e sonorizar histórias.	S
Criação musical 1-2	AtA11	A atitude de amar a música e tê-la como um elemento indispensável para a sua auto-realização.	D
	AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
	AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D
	AtA08	A atitude de “estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico”.	S
	AtA28	A atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos.	S
	AtH10	A habilidade de ser criativo.	S

	AtH14	A habilidade de poder criar uma série de exercícios rítmicos para o desenvolvimento progressivo da classe.	S
	AtH20	A habilidade básica para a realização de contraponto e análises de formas musicais.	S
	AtH23	A habilidade de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical dos alunos.	S
Criação musical 3	AtA11	A atitude de amar a música e tê-la como um elemento indispensável para a sua auto-realização.	D
	AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
	AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D
	AtA08	A atitude de “estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico”.	S
	AtA28	A atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos.	S
	AtH10	A habilidade de ser criativo.	S
	AtH14	A habilidade de poder criar uma série de exercícios rítmicos para o desenvolvimento progressivo da classe.	S
	AtH19	A habilidade de improvisar melodias com a voz e com instrumentos.	S
	AtH20	A habilidade básica para a realização de contraponto e análises de formas musicais.	S
	AtH22	A habilidade de contar e sonorizar histórias.	S
	AtH23	A habilidade de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical dos alunos.	S
Cultura Musical Brasileira	AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
	AtH39	A habilidade de possuir competência sonológica.	D
	AtA19	A atitude de amar a música sem restrições de estilos.	S
	AtA28	A atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos.	S
	AtA31	A atitude de conscientizar e estimular os valores regionais.	S
	AtA32	A atitude de conhecer e aprofundar-se renovadamente na música popular de seu país.	S
Didática	AtA10	A atitude de ser perspicaz.	D
	AtH28	As habilidades de comunicação para se relacionar com alunos, colegas e superiores.	D
	AtA15	A atitude de ter um comportamento e postura pessoal adequada à docência e de ser educado.	S
	AtA17	A atitude ser um observador de si mesmo, dos alunos e de ser um investigador ativo-crítico e reflexivo no cotidiano escolar.	S
	AtA23	A atitude de acreditar que talento não é inato.	S
	AtA26	A atitude de ter reflexão-na-ação, isto é: ser capaz de planejar e adaptar procedimentos de ensino conforme as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos.	S
	AtA27	A atitude de considerar o contexto sócio-educacional.	S
	AtA33	A atitude de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	S
	AtA34	A atitude de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.	S
	AtH07	A habilidade de adaptar-se criativamente às condições de trabalho, situações em sala de aula e no trato com cada aluno com sensibilidade.	S
	AtH10	A habilidade de ser criativo.	S
	AtH11	A habilidade de relacionar-se com os alunos, estipulando e mantendo limites.	S
	AtH25	A habilidade de examinar questões do dia-a-dia escolar para articular teoria e prática.	S
	AtH34	A habilidade de promover discussões vinculadas às condições de transformação da sociedade por meio de uma postura crítica, criativa e autônoma O que envolve ainda o desenvolvimento de questões políticas, econômicas, educacionais e culturais do seu ambiente.	S

	AtH35	A habilidade de conhecer o aluno como ser sociocultural e a habilidade de mapear cenários exteriores à música vivenciados pelos alunos e de perceber significados locais.	S
Direção de conjuntos musicais 1	AtA14	A atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio.	D
	AtA07	A atitude de atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes.	D
	AtA20	A atitude de ter humildade para consigo mesmo e para com os outros, o que inclui ter a visão da necessidade de realização de um trabalho de desenvolvimento pessoal para aprimorar o equilíbrio interno, o auto-conhecimento de modo que seja um ser humano mais completo, espontâneo, verdadeiro e relacionável.	D
	AtA27	A atitude de considerar o contexto sócio-educacional.	D
	AtA30	A atitude de solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade em oficinas de educação musical.	D
	AtH32	A habilidade de limitar as frustrações de aprendizagem sem, porém, abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro lado abrindo mão da perfeição, do julgamento e da crítica em atividades de educação musical.	D
	AtH12	A habilidade de trabalhar em equipe.	S
Direção de conjuntos musicais 2	AtA07	A atitude de atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes.	D
	AtA14	A atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio.	D
	AtA20	A atitude de ter humildade para consigo mesmo e para com os outros, o que inclui ter a visão da necessidade de realização de um trabalho de desenvolvimento pessoal para aprimorar o equilíbrio interno, o auto-conhecimento de modo que seja um ser humano mais completo, espontâneo, verdadeiro e relacionável.	D
	AtA27	A atitude de considerar o contexto sócio-educacional.	D
	AtA30	A atitude de solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade em oficinas de educação musical.	D
	AtH32	A habilidade de limitar as frustrações de aprendizagem sem, porém, abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro lado abrindo mão da perfeição, do julgamento e da crítica em atividades de educação musical.	D
	AtH12	A habilidade de trabalhar em equipe.	S
	AtC14	Ter conhecimentos elementares de regência coral.	S
Educação musical: prática e ensino 1-2	AtA10	A atitude de ser perspicaz.	D
	AtA12	A atitude de amar, ser protetor, ser responsivo e ser um parceiro de confiança para as crianças.	D
	AtA13	A atitude de acreditar no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo humano.	D
	AtA14	A atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio.	D
	AtA15	A atitude de ter um comportamento e postura pessoal adequada à docência e de ser educado.	D
	AtA18	A atitude de acreditar que a educação tem que ser baseada no amor para que desenvolva a verdade, a alegria e a beleza como parte do caráter.	D

	AtA20	A atitude de ter humildade para consigo mesmo e para com os outros, o que inclui ter a visão da necessidade de realização de um trabalho de desenvolvimento pessoal para aprimorar o equilíbrio interno, o auto-conhecimento de modo que seja um ser humano mais completo, espontâneo, verdadeiro e relacionável.	D
	AtA29	A atitude de fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento das atividades com os alunos em oficinas de educação musical.	D
	AtA30	A atitude de solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade em oficinas de educação musical.	D
	AtH13	A habilidade de comunicar e envolver os pais.	D
	AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	D
	AtH28	As habilidades de comunicação para se relacionar com alunos, colegas e superiores.	D
	AtH32	A habilidade de limitar as frustrações de aprendizagem sem, porém, abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro lado abrindo mão da perfeição, do julgamento e da crítica em atividades de educação musical.	D
	AtC07	Ter o conhecimento sobre o reflexo de sua formação, competência, capacitação e vontade de aperfeiçoar-se para o exercício de suas atividades profissionais.	D
	AtA04	A atitude de ser um provedor de vivências para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos.	S
	AtA07	A atitude de atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes.	S
	AtA17	A atitude ser um observador de si mesmo, dos alunos e de ser um investigador ativo-crítico e reflexivo no cotidiano escolar.	S
	AtA26	A atitude de ter reflexão-na-ação, isto é: ser capaz de planejar e adaptar procedimentos de ensino conforme as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos.	S
	AtA27	A atitude de considerar o contexto sócio-educacional.	S
	AtH07	A habilidade de adaptar-se criativamente às condições de trabalho, situações em sala de aula e no trato com cada aluno com sensibilidade.	S
	AtH15	A habilidade de utilizar recursos variados apropriados a cada situação pedagógica.	S
Educação musical: prática e ensino 3-5	AtA01	A atitude de buscar compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo.	D
	AtA10	A atitude de ser perspicaz.	D
	AtA12	A atitude de amar, ser protetor, ser responsivo e ser um parceiro de confiança para as crianças.	D
	AtA13	A atitude de acreditar no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo humano.	D
	AtA14	A atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio.	D
	AtA15	A atitude de ter um comportamento e postura pessoal adequada à docência e de ser educado.	D
	AtA18	A atitude de acreditar que a educação tem que ser baseada no amor para que desenvolva a verdade, a alegria e a beleza como parte do caráter.	D
	AtA20	A atitude de ter humildade para consigo mesmo e para com os outros, o que inclui ter a visão da necessidade de realização de um trabalho de desenvolvimento pessoal para aprimorar o equilíbrio interno, o auto-conhecimento de modo que seja um ser humano mais completo, espontâneo, verdadeiro e relacionável.	D

	AtA29	A atitude de fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento das atividades com os alunos em oficinas de educação musical.	D
	AtA30	A atitude de solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade em oficinas de educação musical.	D
	AtH13	A habilidade de comunicar e envolver os pais.	D
	AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	D
	AtH28	As habilidades de comunicação para se relacionar com alunos, colegas e superiores.	D
	AtH32	A habilidade de limitar as frustrações de aprendizagem sem, porém, abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro lado abrindo mão da perfeição, do julgamento e da crítica em atividades de educação musical.	D
	AtC07	Ter o conhecimento sobre o reflexo de sua formação, competência, capacitação e vontade de aperfeiçoar-se para o exercício de suas atividades profissionais.	D
	AtC09	Ter o conhecimento da psicologia da música, e das várias fases do desenvolvimento musical das pessoas.	D
	AtA04	A atitude de ser um provedor de vivências para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos.	S
	AtA07	A atitude de atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes.	S
	AtA17	A atitude ser um observador de si mesmo, dos alunos e de ser um investigador ativo-crítico e reflexivo no cotidiano escolar.	S
	AtA26	A atitude de ter reflexão-na-ação, isto é: ser capaz de planejar e adaptar procedimentos de ensino conforme as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos.	S
	AtA27	A atitude de considerar o contexto sócio-educacional.	S
	AtH03	A habilidade de compreender e buscar conhecer o ambiente sonoro da criança.	S
	AtH04	A habilidade de observar como as crianças registram os sons.	S
	AtH07	A habilidade de adaptar-se criativamente às condições de trabalho, situações em sala de aula e no trato com cada aluno com sensibilidade.	S
	AtH15	A habilidade de utilizar recursos variados apropriados a cada situação pedagógica.	S
	AtH26	A habilidade de articular teoria e prática por meio da dinâmica aprender – planejar – realizar – refletir – replanejar.	S
	AtH35	A habilidade de conhecer o aluno como ser sociocultural e a habilidade de mapear cenários exteriores à música vivenciados pelos alunos e de perceber significados locais.	S
	AtH36	A habilidade de elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar.	S
	AtH38	A habilidade de administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos.	S
Elaboração de projetos e legislação	AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	D
	AtH06	A habilidade para atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música.	S
	AtH29	A habilidade administrativa para administrar projetos, aulas, grupos musicais e recursos financeiros.	S
Ensino coletivo de cordas 1-2	AtH13	A habilidade de comunicar e envolver os pais.	D
	AtA23	A atitude de acreditar que talento não é inato.	S

	AtA24	A atitude de acreditar que boas condições ambientais produzem habilidades superiores e que pela educação o ouvido musical pode ser desenvolvido.	S
	AtA25	A atitude de acreditar que habilidades naturais aparecem através do treinamento e da repetição.	S
Expressão corporal, movimento e dança	AtC12	Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal.	S
Flauta doce 1-2	AtH18	As habilidades instrumentais com o piano, o violão, a flauta doce e instrumentos de percussão.	S
Flauta doce 1-2	AtC11	Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...).	S
Fundamentos de arte-educação	AtH05	A habilidade de conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar.	D
Fundamentos de arte-educação	AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	S
Gestão da qualidade em organizações musicais	AtH06	A habilidade para atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música.	S
História social da música 1	AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
	AtH39	A habilidade de possuir competência sonológica.	D
	AtA11	A atitude de amar a música e tê-la como um elemento indispensável para a sua auto-realização.	S
	AtA19	A atitude de amar a música sem restrições de estilos.	S
	AtA28	A atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos.	S
	AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	S
	AtC05	Ter conhecimentos gerais de história da música.	S
	AtC10	Ter o conhecimento da história da pedagogia musical.	S
História social da música 2	AtA11	A atitude de amar a música e tê-la como um elemento indispensável para a sua auto-realização.	D
	AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
	AtH39	A habilidade de possuir competência sonológica.	D
	AtA19	A atitude de amar a música sem restrições de estilos.	S
	AtA28	A atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos.	S
	AtA31	A atitude de conscientizar e estimular os valores regionais.	S
	AtA32	A atitude de conhecer e aprofundar-se renovadamente na música popular de seu país.	S
	AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	S
	AtC05	Ter conhecimentos gerais de história da música.	S
	AtC10	Ter o conhecimento da história da pedagogia musical.	S
Iniciação à pesquisa em educação musical	AtA06	A atitude de viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento.	S
Linguagem e estruturação musical 1	AtC11	Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...).	D
	AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D
Linguagem e estruturação musical 2	AtC11	Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...).	D
	AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D
	AtH23	A habilidade de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical dos alunos.	S

Linguagem e estruturação musical 3	AtC11	Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...).	D
	AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D
	AtH20	A habilidade básica para a realização de contraponto e análises de formas musicais.	S
	AtH23	A habilidade de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical dos alunos.	S
Metodologia e prática do ensino em educação musical	AtA13	A atitude de acreditar no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo humano.	D
	AtA14	A atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio.	D
	AtH07	A habilidade de adaptar-se criativamente às condições de trabalho, situações em sala de aula e no trato com cada aluno com sensibilidade.	S
	AtH10	A habilidade de ser criativo.	S
	AtH22	A habilidade de contar e sonorizar histórias.	S
	AtH24	A habilidade de pesquisar exemplos e obras musicais que se aproximem de suas crianças e de seu trabalho em cada fase.	S
	AtH33	A habilidade de aprender do aluno o que ensinar, segundo a idéia de ausência de método.	S
	AtH35	A habilidade de conhecer o aluno como ser sociocultural e a habilidade de mapear cenários exteriores à música vivenciados pelos alunos e de perceber significados locais.	S
	AtH37	A habilidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem musical interessantes aos alunos.	S
	AtC08	Ter o conhecimento de um método pedagógico adequado e adaptado ao contexto que atua.	S
Métodos, técnicas e fundamentos em educação musical 1-2	AtC12	Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal.	D
	AtH06	A habilidade para atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música.	S
	AtH15	A habilidade de utilizar recursos variados apropriados a cada situação pedagógica.	S
	AtH24	A habilidade de pesquisar exemplos e obras musicais que se aproximem de suas crianças e de seu trabalho em cada fase.	S
	AtH25	A habilidade de examinar questões do dia-a-dia escolar para articular teoria e prática.	S
	AtH39	A habilidade de possuir competência sonológica.	S
	AtC08	Ter o conhecimento de um método pedagógico adequado e adaptado ao contexto que atua.	S
	AtC10	Ter o conhecimento da história da pedagogia musical.	S
Música e tecnologia para educação musical e Som e produção musical	AtA06	A atitude de viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S
	AtA22	A atitude de transformar desconhecimento tecnológico em objetos de uso é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S
	AtA28	A atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S
	AtA31	A atitude de conscientizar e estimular os valores regionais é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S
	AtH01	A habilidade de compreender a alma infantil por meio da observação direta e profunda da criança em situações variadas.	S

Musicologia e etnomusicologia	AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
	AtH39	A habilidade de possuir competência sonológica.	D
	AtA19	A atitude de amar a música sem restrições de estilos.	S
	AtA21	A atitude de valorizar a diversidade cultural e as diferenças.	S
	AtH21	A habilidade de lidar com o resgate das raízes folclóricas.	S
	AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	S
Musicoterapia	AtA10	A atitude de ser perspicaz.	D
	AtA15	A atitude de ter um comportamento e postura pessoal adequada à docência e de ser educado.	D
	AtA20	A atitude de ter humildade para consigo mesmo e para com os outros, o que inclui ter a visão da necessidade de realização de um trabalho de desenvolvimento pessoal para aprimorar o equilíbrio interno, o auto-conhecimento de modo que seja um ser humano mais completo, espontâneo, verdadeiro e relacionável.	S
	AtA33	A atitude de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	S
	AtH02	A habilidade de compreender a alma infantil por meio de sua capacidade de reviver e evocar sua própria infância.	S
	AtH08	A habilidade de introspecção e memória da sua infância pessoal, o que inclui lembranças de brincadeiras e canções .	S
	AtA20	A atitude de ter humildade para consigo mesmo e para com os outros, o que inclui ter a visão da necessidade de realização de um trabalho de desenvolvimento pessoal para aprimorar o equilíbrio interno, o auto-conhecimento de modo que seja um ser humano mais completo, espontâneo, verdadeiro e relacionável.	S
Oficina de atividades lúdicas	AtA09	A atitude de ser inquieto, curioso, aspirar aperfeiçoar-se e se manter atualizado com as novas descobertas da área.	S
	AtH10	A habilidade de ser criativo.	S
Percepção e notação musical 1-4	AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
	AtH39	A habilidade de possuir competência sonológica.	D
	AtC12	Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal.	D
	AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D
	AtA23	A atitude de acreditar que talento não é inato.	S
	AtA24	A atitude de acreditar que boas condições ambientais produzem habilidades superiores e que pela educação o ouvido musical pode ser desenvolvido.	S
	AtA25	A atitude de acreditar que habilidades naturais aparecem através do treinamento e da repetição.	S
	AtC11	Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...).	S
Percussão 1-2	AtH14	A habilidade de poder criar uma série de exercícios rítmicos para o desenvolvimento progressivo da classe.	D
	AtH16	A habilidade de ter o ouvido musical sensível e cultivado, com capacidade para discernir melodia, harmonia e ritmo.	S
	AtH18	As habilidades instrumentais com o piano, o violão, a flauta doce e instrumentos de percussão.	S
	AtC11	Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...).	S
Pesquisa em educação musical	AtA06	A atitude de viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento.	S
	AtA29	A atitude de fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento das atividades com os alunos em oficinas de educação musical.	S

	AtA26	A atitude de ter reflexão-na-ação, isto é: ser capaz de planejar e adaptar procedimentos de ensino conforme as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos.	S
Projeto em educação musical 1-2	AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	D
	AtA07	A atitude de atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes.	S
	AtH06	A habilidade para atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música.	S
	AtH12	A habilidade de trabalhar em equipe.	S
	AtH28	As habilidades de comunicação para se relacionar com alunos, colegas e superiores.	S
	AtH29	A habilidade administrativa para administrar projetos, aulas, grupos musicais e recursos financeiros.	S
	AtH36	A habilidade de elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar.	S
Psicologia da aprendizagem	AtA01	A atitude de buscar compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo.	S
Psicologia do desenvolvimento	AtA01	A atitude de buscar compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo.	S
	AtC01	Ter o conhecimento das fases de desenvolvimento psicológico infantil.	S
Teclado 1-2	AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D
	AtH18	As habilidades instrumentais com o piano, o violão, a flauta doce e instrumentos de percussão.	S
Tópicos em educação especial	AtA33	A atitude de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	S
Tópicos em educação, cultura e sociedade 1-4	AtA05	A atitude de intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática.	S
	AtA13	A atitude de acreditar no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo humano.	S
	AtA21	A atitude de valorizar a diversidade cultural e as diferenças.	S
	AtA27	A atitude de considerar o contexto sócio-educacional.	S
	AtA33	A atitude de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	S
	AtH34	A habilidade de promover discussões vinculadas às condições de transformação da sociedade por meio de uma postura crítica, criativa e autônoma O que envolve ainda o desenvolvimento de questões políticas, econômicas, educacionais e culturais do seu ambiente.	S
	AtC04	Ter conhecimentos de cultura geral.	S
Violão popular 1-2	AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D
	AtH18	As habilidades instrumentais com o piano, o violão, a flauta doce e instrumentos de percussão.	S
Voz e expressão 1-2	AtH17	A habilidade de cantar corretamente e de solucionar defeitos de emissão vocal que possam prejudicar os alunos.	S

Apêndice 2

Relatório da análise e sugestões

Foram tabulados os dados e compilados quadros sobre a situação do projeto do curso por meio da sistemática proposta. Assim, o presente relatório traça comentários gerais sobre o quanto os atributos prescritos para o educador musical estão sendo contemplados pelos objetivos e ementas das disciplinas incluídas no projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da UFSCar.

O quadro 1 foi compilado a partir das informações obtidas do formulário de análise das disciplinas do curso. Ele traz consigo a referência do atributo (na primeira coluna), seguido da quantidade e indicações “S”, ou seja, atributos que foram marcados como esta letra e obtiveram resposta “Sim” à questão presente no formulário: “tal elemento é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?”. A coluna seguinte apresenta a quantidade de indicações “D”, ou seja, se a resposta para a questão foi “Deveria”. A última coluna apresenta a somatória das anteriores. O quadro ainda dispõe de linhas que comportam os dados subtotais envolvendo as atitudes, as habilidades e os conhecimentos.

Quadro 1 – Quantidade de disciplinas correspondentes a cada um dos atributos

Referência do atributo	Quantidade de indicações S	Quantidade de indicações D	Quantidade total de correspondências (S+D)
AtA01	2	3	5
AtA02	0	0	0
AtA03	0	0	0
AtA04	5	0	5
AtA05	4	0	4
AtA06	4	0	4
AtA07	7	2	9
AtA08	3	0	3
AtA09	1	0	1
AtA10	0	7	7
AtA11	1	4	5
AtA12	0	5	5
AtA13	4	6	10
AtA14	0	8	8
AtA15	1	6	7
AtA16	0	14	14
AtA17	5	0	5
AtA18	0	5	5
AtA19	4	0	4

AtA20	1	7	8
AtA21	5	0	5
AtA22	2	3	5
AtA23	7	0	7
AtA24	6	0	6
AtA25	14	0	14
AtA26	0	4	4
AtA27	10	2	12
AtA28	8	0	8
AtA29	2	5	7
AtA30	0	7	7
AtA31	4	0	4
AtA32	2	0	2
AtA33	8	0	8
AtA34	1	0	1
Subtotal 1:	111 (≈56%)	88 (≈44%)	199 (100%)
AtH01	2	0	2
AtH02	1	0	1
AtH03	2	0	2
AtH04	2	0	2
AtH05	0	1	1
AtH06	6	0	6
AtH07	7	0	7
AtH08	1	0	1
AtH09	0	0	0
AtH10	6	0	6
AtH11	1	0	1
AtH12	4	0	4
AtH13	0	7	7
AtH14	3	2	5
AtH15	7	0	7
AtH16	2	0	2
AtH17	2	0	2
AtH18	8	0	8
AtH19	1	0	1
AtH20	4	0	4
AtH21	1	0	1
AtH22	0	3	3
AtH23	10	0	10
AtH24	3	0	3
AtH25	3	0	3
AtH26	3	0	3
AtH27	4	8	12
AtH28	2	6	8
AtH29	3	0	3
AtH30	0	0	0
AtH31	0	0	0
AtH32	0	7	7
AtH33	1	0	1
AtH34	5	0	5
AtH35	5	0	5
AtH36	5	0	5
AtH37	1	0	1
AtH38	3	0	3
AtH39	2	8	10
Subtotal 2:	110 (≈72%)	42 (≈28%)	152 (100%)
AtC01	0	1	1
AtC02	0	0	0

AtC03	0	0	0
AtC04	4	0	4
AtC05	2	0	2
AtC06	0	0	0
AtC07	0	5	5
AtC08	3	0	3
AtC09	0	3	3
AtC10	4	0	4
AtC11	8	3	11
AtC12	1	9	10
AtC13	0	12	12
AtC14	1	0	1
AtC15	1	0	1
Subtotal 3:	24 ($\approx 42\%$)	33 ($\approx 58\%$)	57 (100%)
Total:	245 ($\approx 60\%$)	163 ($\approx 40\%$)	408 (100%)

Observando-se o quadro acima tem-se que, dentre a três categorias de atributos, as que estão presentes na descrição da disciplina de modo mais forte são as habilidades, com aproximadamente 72% de indicações confirmadas, em segundo lugar as atitudes, que pontuaram 56%, e por fim os conhecimentos que ficaram com 42%.

Porém, é necessário deixar claro que muitos dos atributos que não tiveram marcação correspondente a alguma disciplina ou grupo de disciplinas o tiveram de modo generalizado, como é o caso dos atributos AtA02 e AtA03 em foi indicada a necessidade de eles estarem presentes no comportamento do corpo docente e não em disciplinas específicas, ou o AtH09 sobre o qual a indicação é que ele deveria ser melhor trabalhado no curso como um todo, e não só em algum grupo de disciplinas específico.

Também se pode estabelecer uma ordem de quantidade de indicações dos atributos e se chegar aos seguintes comentários:

Atitudes mais vezes valorizadas: AtA16 – A atitude de ser sensível ao processo artístico; AtA25 – A atitude de acreditar que habilidades naturais aparecem através do treinamento e da repetição; e AtA27 – A atitude de considerar o contexto sócio-educacional.

Atitudes menos vezes valorizadas¹: AtA32 – A atitude de conhecer e aprofundar-se renovadamente na música popular de seu país; AtA09 – A atitude de ser inquieto, curioso, aspirar aperfeiçoar-se e se manter atualizado com as novas descobertas da área; e AtA34 – A atitude de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, o que implica: suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; Oferecer atividades opcionais de formação, *à la carte*; e Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.

Habilidades mais vezes valorizadas: AtH27 – A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação; AtH39 – A habilidade de possuir competência sonológica; e AtH23 – A habilidade de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical dos alunos.

Habilidades menos vezes valorizadas: AtH21 – A habilidade de lidar com o resgate das raízes folclóricas; AtH33 – A habilidade de aprender do aluno o que ensinar, segundo a idéia de ausência de método; e AtH37 – A habilidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem musical interessantes aos alunos.

Conhecimentos mais vezes valorizados: AtC13 – Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas); AtC11 – Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...); e AtC12 – Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal.

Conhecimentos menos vezes valorizados: AtC01 – Ter o conhecimento das fases de desenvolvimento psicológico infantil; AtC14 – Ter conhecimentos elementares de regência

¹ Desta listagens excetuaram-se o AtA02 e o AtA03, pois não se trata de uma desvalorização e sim da não indicação em disciplinas.

coral; e AtC15 – Ter o conhecimento do pressuposto de que a educação musical é mais do que o ensino de habilidades musicais e que as metodologias devem ser adequadas a cada situação de ensino.

Atitudes que mais deveriam fazer parte da descrição das disciplinas: AtA16 – A atitude de ser sensível ao processo artístico; e AtA14 – A atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio.

Habilidades que mais deveriam fazer parte da descrição das disciplinas: AtH27 – A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação; e AtH39 – A habilidade de possuir competência sonológica.

Conhecimentos que mais deveriam fazer parte da descrição das disciplinas: AtC13 – Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas); e AtC12 – Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal.

A seguir pode ser observado o quadro 2 que aponta para a quantidade de ocorrências em cada disciplina de atributos marcados como D no formulário de análise. Observa-se que no caso de disciplinas dispostas em uma única linha, como as disciplinas Educação musical: prática e ensino 3-5 o número de ocorrências se refere a cada uma delas, e não a uma somatória. Deste modo, no exemplo a disciplina *Educação musical: prática e ensino 3* possui 16 ocorrências, a 4 o mesmo número e a 5 idem. A somatória das ocorrências para um grupo de disciplinas está indicada na coluna 3. Ao final, há uma linha que mostra a somatória das ocorrências.

Quadro 2 – Quantidade de ocorrências de atributos que deveriam estar contemplados (D) em cada disciplina

Disciplina ou grupo de disciplinas	Ocorrências de D para cada disciplina	Ocorrências de D para o conjunto
Educação musical: prática e ensino 3-5	16	48

Educação musical: prática e ensino 1-2	14	28
Direção de conjuntos musicais 1	6	6
Direção de conjuntos musicais 2	6	6
Percepção e notação musical 1-4	4	16
Construção de instrumentos e Organologia 1-3	3	9
Criação musical 1-2	3	6
Criação musical 3	3	3
História social da música 2	3	3
Cultura Musical Brasileira	2	2
Didática	2	2
História social da música 1	2	2
Linguagem e estruturação musical 1	2	2
Linguagem e estruturação musical 2	2	2
Linguagem e estruturação musical 3	2	2
Metodologia e prática do ensino em educação musical	2	2
Musicologia e etnomusicologia	2	2
Musicoterapia	2	2
Elaboração de projetos e legislação	1	1
Ensino coletivo de cordas 1-2	1	2
Métodos, técnicas e fundamentos em ed. musical 1-2	1	2
Percussão 1-2	1	2
Projeto em educação musical 1-2	1	2
Teclado 1-2	1	2
Violão popular 1-2	1	2
Produção cênica de espetáculos musicais	0	0
	Total:	156

O quadro 3 assemelha-se ao anterior, mas, por sua vez, indica as ocorrências de atributos computados no formulário como S (“Sim”). E o quadro 4 apresenta uma somatória dos dois anteriores indicando quaisquer ocorrências (S ou D).

Quadro 3 – Quantidade de ocorrências de atributos que estão contemplados (S) em cada disciplina

Disciplina ou grupo de disciplinas	Ocorrências de S para cada disciplina	Ocorrências de S para o conjunto
Didática	13	13
Educação musical: prática e ensino 3-5	13	39
Metodologia e prática do ensino em educação musical	9	9
Criação musical 3	8	8
Educação musical: prática e ensino 1-2	7	14
História social da música 2	7	7
Métodos, técnicas e fundamentos em ed. musical 1-2	7	14
Tópicos em educação, cultura e sociedade 1-4	7	28
Criação musical 1-2	6	12
História social da música 1	6	6

Projeto em educação musical 1-2	6	12
Música e tecnologia para educação musical	5	5
Som e produção musical	5	5
Musicoterapia	5	5
Cultura Musical Brasileira	4	4
Musicologia e etnomusicologia	4	4
Percepção e notação musical 1-4	4	16
Ensino coletivo de cordas 1-2	3	6
Percussão 1-2	3	6
Direção de conjuntos musicais 2	2	2
Elaboração de projetos e legislação	2	2
Flauta doce 1-2	2	4
Fundamentos de arte-educação	2	2
Linguagem e estruturação musical 3	2	2
Oficina de atividades lúdicas	2	2
Prática de ens. e est. supervisionado em ed. musical 1-2	2	4
Psicologia do desenvolvimento	2	2
Construção de instrumentos e Organologia 1-3	1	3
Direção de conjuntos musicais 1	1	1
Expressão corporal, movimento e dança	1	1
Gestão da qualidade em organizações musicais	1	1
Iniciação à pesquisa em educação musical	1	1
Linguagem e estruturação musical 2	1	1
Pesquisa em educação musical	1	1
Psicologia da aprendizagem	1	1
Teclado 1-2	1	2
Tópicos em educação especial	1	1
Violão popular 1-2	1	2
Voz e expressão 1-2	1	2
Linguagem e estruturação musical 1	0	0
Total:		250

Quadro 4 – Quantidade de ocorrências de relações (S ou D) com atributos para e cada disciplina

Disciplina ou grupo de disciplinas	Ocorrências de S ou de D	Ocorrências de S ou de D
Educação musical: prática e ensino 3-5	29	87
Educação musical: prática e ensino 1-2	21	42
Didática	15	15
Criação musical 3	11	11
Metodologia e prática do ensino em educação musical	11	11
História social da música 2	10	10
Criação musical 1-2	9	18
Direção de conjuntos musicais 2	8	8
História social da música 1	8	8
Métodos, técnicas e fundamentos em ed. musical 1-2	8	16
Percepção e notação musical 1-4	8	32
Direção de conjuntos musicais 1	7	7
Musicoterapia	7	7

Projeto em educação musical 1-2	7	14
Tópicos em educação, cultura e sociedade 1-4	7	28
Cultura Musical Brasileira	6	6
Musicologia e etnomusicologia	6	6
Música e tecnologia para educação musical	5	5
Som e produção musical	5	5
Ensino coletivo de cordas 1-2	4	8
Linguagem e estruturação musical 3	4	4
Percussão 1-2	4	8
Construção de instrumentos e Organologia 1-3	4	12
Elaboração de projetos e legislação	3	3
Linguagem e estruturação musical 2	3	3
Flauta doce 1-2	2	4
Fundamentos de arte-educação	2	2
Linguagem e estruturação musical 1	2	2
Oficina de atividades lúdicas	2	2
Prática de ens. e est. supervisionado em ed. musical 1-2	2	4
Teclado 1-2	2	4
Violão popular 1-2	2	4
Expressão corporal, movimento e dança	1	1
Gestão da qualidade em organizações musicais	1	1
Iniciação à pesquisa em educação musical	1	1
Pesquisa em educação musical	1	1
Produção cênica de espetáculos musicais	1	1
Psicologia da aprendizagem	1	1
Psicologia do desenvolvimento	1	1
Tópicos em educação especial	1	1
Voz e expressão 1-2	1	2
Total:		406

Segundo os quadros 2, 3 e 4, mostrados acima, as disciplinas *Educação musical: prática e ensino 1-5* são as maiores responsáveis pela resposta do projeto do curso aos atributos do educador musical catalogados, por outro lado também representam as disciplinas cujas alterações de objetivos e ementas são mais numerosas.

No prosseguimento deste relatório é apresentado para cada disciplina (ou grupo de disciplinas) um quadro no qual consta os atributos que lhe corresponderam bem como a indicação de que o atributo, embora não esteja presente, deveria constar na descrição da disciplina (simbolizado pela letra D), ou que o atributo já consta na descrição (simbolizado pela letra S). Quando não há correspondência alguma o atributo simplesmente não é apresentado no quadro, o que gera, ocasionalmente, a inexistência deste componente para algumas disciplinas.

Quando existem atributos marcados com D (isto é, que deveriam constar na descrição da disciplina) são acrescentados os objetivos e as ementas para que o leitor possa visualizar as razões pelas quais eles foram tidos como ausentes. Além disso é interessante se trazer para o texto estes elementos para que se inicie um processo de reflexão de uma possível nova redação para estes elementos, segundo as sugestões de mudança.

As mudanças foram sugeridas tendo em mente a classificação dos atributos conforme as componentes da competência. Deste modo, se um atributo for caracterizado como conhecimento, a sugestão geralmente se limita a indicar que ele deveria ser acrescentado na ementa da disciplina. Por outro lado, se o atributo for caracterizado como uma habilidade ou uma atitude a sugestão que é apresentada consiste na inclusão deles nos objetivos da disciplina e ainda a conferência na ementa da disciplina da existência de mecanismos capazes de viabilizar a obtenção do objetivo acrescentado; no caso de inexistência, é indicado que sejam criados estes meios.

Um exemplo. Na primeira série de disciplinas listadas (Construção de instrumentos e Organologia 1-3) 3 atributos foram indicados como correspondentes: AtA22 (A atitude de transformar desconhecimento tecnológico em objetos de uso), AtC12 (Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal) e AtH22 (A habilidade de contar e sonorizar histórias). Destes, apenas o último foi marcado com o S, os primeiros foram com D. Por este motivo, são expostos os objetivos e a ementa de cada uma das disciplinas do grupo.

Prosseguindo o exemplo, pode-se tomar a disciplina Construção de instrumentos e Organologia 1, cujos objetivos são “fornecer subsídios necessários para a construção de objetos sonoros e instrumentos musicais, passíveis de serem utilizados como recursos expressivos e de musicalização”, a ementa é “construção de objetos sonoros e instrumentos musicais a partir de madeira, PVC, plásticos, papel, cartolina, vidros, folhas, cascas e outros elementos da natureza. Exploração de diferentes modalidades de recursos produtores de som elaborados com

materiais convencionais e não-convencionais (sucatas, elementos em nova função etc)”. Ao fim do relatório sobre esta disciplina a seguinte sugestão tem lugar: “Acrescentar AtA22 nos objetivos, já que é atitude; acrescentar AtC12 na ementa, já que é um conhecimento; e conferir ou construir na ementa um mecanismo para trabalhar a atitude acrescentada”. A idéia é que o leitor possa refletir sobre a sugestão tomando como base a descrição da disciplina imaginando possíveis soluções para este trabalho.

Em uma etapa futura de utilização desta análise o professor responsável pela disciplina poderia propor uma nova redação para os objetivos e ementa, conforme a sugestão, resultando em algo como o seguinte:

Objetivos: *Fornecer subsídios necessários para a construção de objetos sonoros e instrumentos musicais, passíveis de serem utilizados como recursos expressivos e de musicalização, bem como aguçar no aluno seu senso criativo e sua iniciativa no que se refere à busca de alternativas tecnológicas na atividade de construção de instrumentos em práticas de educação musical.* (Foi acrescentado um texto referente à atitude AtA22. O sublinhado salienta o incremento).

Ementa: *Noções básicas de acústica aplicadas à construção de objetos sonoros e instrumentos musicais, de corda, tubo e pele. Construção a partir de madeira, tubo de PVC, plásticos, papel e cartolina, folhas, cascas, outros elementos da natureza utilizando-se para isto recursos criativos e tecnológicos diversos. Concepção destes instrumentos tomando-se por base possibilidades rítmicas, timbrísticas e de expressão corporal.* (Foi acrescentado um mecanismo para viabilizar a atitude acrescentada nos objetivos e o conhecimento AtC12. O sublinhado salienta os incrementos. Nota-se que foi acrescentada a expressão *timbrísticas* que não estava nem no texto original e nem na sugestão; este acréscimo exemplifica que o professor responsável pela futura alteração na disciplina pode aproveitar o momento para aprimorar a redação geral e aperfeiçoar outros aspectos do texto).

A seguir são apresentadas cada uma das disciplinas com os seus respectivos elementos e ao final um comentário geral.

Construção de instrumentos e Organologia 1-3

Referên- cia	Atributo	Indica- ção
AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
AtA22	A atitude de transformar desconhecimento tecnológico em objetos de uso	D
AtC12	Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal	D
AtH22	A habilidade de contar e sonorizar histórias	S

Construção de instrumentos e Organologia 1

Objetivos: Fornecer subsídios necessários para a construção de objetos sonoros e instrumentos musicais, passíveis de serem utilizados como recursos expressivos e de musicalização.

Ementa: Noções básicas de acústica aplicadas a construção de objetos sonoros e instrumentos musicais, de corda, tubo e pele. Construção a partir de madeira, tubo de PVC, plásticos, papel e cartolina, folhas, cascas e outros elementos da natureza.

Sugestão de mudança: Acrescentar AtA22 nos objetivos, já que é atitude; acrescentar AtC12 na ementa, já que é um conhecimento; e conferir ou construir na ementa um mecanismo para trabalhar a atitude acrescentada.

Construção de instrumentos e Organologia 2

Objetivos: Fornecer subsídios necessários para a construção de objetos sonoros e instrumentos musicais, passíveis de serem utilizados como recursos expressivos e de musicalização.

Ementa: Construção de objetos sonoros e instrumentos musicais a partir de madeira, PVC, plásticos, papel, cartolina, vidros, folhas, cascas e outros elementos da natureza. Exploração de diferentes modalidades de recursos produtores de som elaborados com materiais convencionais e não-convencionais (sucatas, elementos em nova função etc).

Sugestão de mudança: Acrescentar AtA16 e AtA22 nos objetivos, já que são atitudes; acrescentar AtC12 na ementa, já que é um conhecimento; e conferir ou construir na ementa um mecanismo para trabalhar as atitudes acrescentadas.

Construção de instrumentos e Organologia 3

Objetivos: Fornecer subsídios necessários para a construção de objetos sonoros e instrumentos musicais, passíveis de serem utilizados como recursos expressivos e de musicalização.

Ementa: Criação e produção de instrumentos mais complexos e refinados do ponto de vista da qualidade e do controle do som. Concepção de projeto de objetos sonoros originais e sua realização, em conjunto com uma proposta criativa de utilização tanto artístico-musical quanto musicalizadora.

Sugestão de mudança: Acrescentar AtA16 e AtA22 nos objetivos, já que são atitudes; acrescentar AtC12 na ementa, já que é um conhecimento; e conferir ou construir na ementa um mecanismo para trabalhar as atitudes acrescentadas.

Criação musical 1-2

Referên-	Atributo	Indi-
----------	----------	-------

cia		cação
AtA11	A atitude de amar a música e tê-la como um elemento indispensável para a sua auto-realização.	D
AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D
AtA08	A atitude de “estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico”.	S
AtA28	A atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos.	S
AtH10	A habilidade de ser criativo.	S
AtH14	A habilidade de poder criar uma série de exercícios rítmicos para o desenvolvimento progressivo da classe.	S
AtH20	A habilidade básica para a realização de contraponto e análises de formas musicais.	S
AtH23	A habilidade de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical dos alunos.	S

Criação musical 1

Objetivos: Desenvolver o potencial criativo do aluno, possibilitando-o a compor peças e propostas musicais de pequena e média proporção.

Ementa: Esta disciplina visa o desenvolvimento da capacidade criativa do aluno mediante criação de peças e estudo de composição na tradição musical ocidental (em especial, mas também de outras culturas), técnicas de construção, elaboração e desenvolvimento de motivos, construção de temas simples, período e sentença, as relações entre forma, harmonia e melodia e estudo estilístico do repertório, conceitos de equilíbrio e movimento e de forma e conteúdo, e os princípios da apreensibilidade, da articulação sequencial, da unidade na variedade e da dedução causal na linguagem musical.

Sugestão de mudança: Acrescentar AtA11 e AtA16 nos objetivos, já que são atitudes; acrescentar AtC13 na ementa, já que é um conhecimento; e conferir ou construir na ementa um mecanismo para trabalhar as atitudes acrescentadas.

Criação musical 2

Objetivos: Habilitar o aluno na utilização de recursos composicionais aplicados a criação, arranjo, adaptação de peças musicais, principalmente para utilização na educação musical.

Ementa: Esta disciplina visa o desenvolvimento da capacidade criativa do aluno mediante criação de peças, improvisação musical e estudo de procedimentos metodológicos e ferramentas técnicas dirigidas ao arranjo, à variação e à adaptação de materiais musicais (melodias, ritmos etc). Arranjo de base, seção rítmica e seus instrumentos, convenções de escrita, instrumentação, as tessituras e funções dos instrumentos nas diferentes formações.

Sugestão de mudança: Acrescentar AtA11 e AtA16 nos objetivos, já que são atitudes; acrescentar AtC13 na ementa, já que é um conhecimento; e conferir ou construir na ementa um mecanismo para trabalhar as atitudes acrescentadas.

Criação musical 3

Referência	Atributo	Indicação
AtA11	A atitude de amar a música e tê-la como um elemento indispensável para a sua auto-realização.	D
AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D

AtA08	A atitude de “estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico”.	S
AtA28	A atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos.	S
AtH10	A habilidade de ser criativo.	S
AtH14	A habilidade de poder criar uma série de exercícios rítmicos para o desenvolvimento progressivo da classe.	S
AtH19	A habilidade de improvisar melodias com a voz e com instrumentos.	S
AtH20	A habilidade básica para a realização de contraponto e análises de formas musicais.	S
AtH22	A habilidade de contar e sonorizar histórias.	S
AtH23	A habilidade de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical dos alunos.	S

Objetivos: Fornecer experiência e aprimorar os conhecimentos do aluno nas atividades de composição e re-criação de peças musicais no contexto da educação musical.

Ementa: Esta disciplina visa o desenvolvimento da capacidade inventiva do aluno, mediante a criação de temas musicais, de músicas e de arranjos para pequenos conjuntos (vocais, instrumentais e mistos), bem como atividades lúdico-musicais e recursos de improvisação dirigidos à educação musical.

Sugestão de mudança: Acrescentar AtA11 e AtA16 nos objetivos, já que são atitudes; acrescentar AtC13 na ementa, já que é um conhecimento; e conferir ou construir na ementa um mecanismo para trabalhar as atitudes acrescentadas.

Cultura Musical Brasileira

Referência	Atributo	Indicação
AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
AtH39	A habilidade de possuir competência <i>sonológica</i> .	D
AtA19	A atitude de amar a música sem restrições de estilos.	S
AtA28	A atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos.	S
AtA31	A atitude de conscientizar e estimular os valores regionais.	S
AtA32	A atitude de conhecer e aprofundar-se renovadamente na música popular de seu país.	S

Objetivos: Ampliar o conhecimento e a compreensão das expressões e manifestações musicais na realidade brasileira (tradicionais e contemporâneas).

Ementa: Apreciação e estudo de manifestações relevantes da cultura popular brasileira, como Boi Bumbá, Folia de Reis, Catira, Coco, Congado etc. Sua origem, técnica e função ao longo da história do Brasil serão também tratadas, assim como sua importante representação em escolas de determinadas regiões.

Sugestão de mudança: Acrescentar AtA16 nos objetivos, já que é uma atitude; e acrescentar AtH39 em parte nos objetivos e em parte ementa, pois é uma habilidade que pode ser trabalhada por meio de conhecimentos específicos que são enunciados no texto que descreve o atributo.

Didática

Referência	Atributo	Indicação
AtA10	A atitude de ser perspicaz é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	D
AtH28	As habilidades de comunicação para se relacionar com alunos, colegas e superiores.	D
AtA15	A atitude de ter um comportamento e postura pessoal adequada à docência e de ser educado.	S

AtA17	A atitude de ser um observador de si mesmo, dos alunos e de ser um investigador ativo-crítico e reflexivo no cotidiano escolar.	S
AtA23	A atitude de acreditar que talento não é inato.	S
AtA26	A atitude de ter reflexão-na-ação, isto é: ser capaz de planejar e adaptar procedimentos de ensino conforme as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos.	S
AtA27	A atitude de considerar o contexto sócio-educacional.	S
AtA33	A atitude de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, ou seja: administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; e Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.	S
AtA34	A atitude de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, o que implica: suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte; e Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.	S
AtH07	A habilidade de adaptar-se criativamente às condições de trabalho, situações em sala de aula e no trato com cada aluno com sensibilidade.	S
AtH10	A habilidade de ser criativo.	S
AtH11	A habilidade de relacionar-se com os alunos, estipulando e mantendo limites.	S
AtH25	A habilidade de examinar questões do dia-a-dia escolar para articular teoria e prática.	S
AtH34	A habilidade de promover discussões vinculadas às condições de transformação da sociedade por meio de uma postura crítica, criativa e autônoma O que envolve ainda o desenvolvimento de questões políticas, econômicas, educacionais e culturais do seu ambiente.	S
AtH35	A habilidade de conhecer o aluno como ser sociocultural e a habilidade de mapear cenários exteriores à música vivenciados pelos alunos e de perceber significados locais.	S

Objetivos: Situar e compreender o papel da Didática na atuação do licenciado; Compreender a importância do plano de ensino e da articulação entre seus componentes (objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação) para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Ementa: Estudo dos processos de ensino e aprendizagem sob diferentes óticas e estudo da evolução, dos fundamentos teóricos e das contribuições da Didática para a formação e a atuação de professores. Introdução aos procedimentos de planejamento e avaliação do ensino. Para tanto, a disciplina contemplará os seguintes tópicos principais: 1. Didática – Evolução, Fundamentos Teóricos e Contribuições para a Formação e Atuação de Professores; 2. Os processos de ensino e de aprendizagem, vistos sob diferentes abordagens pedagógicas, considerando a sala de aula e outros espaços educacionais; 3. Planejamento de ensino? – tipos e componentes; 4. Avaliação da aprendizagem e do ensino? – função, formas e instrumentos.

Sugestão de mudança: Acrescentar AtA10 nos objetivos, já que é uma atitude; e acrescentar AtH28 nos objetivos e conferir ou construir na ementa mecanismos para trabalhar esta habilidade e aquela atitude.

Direção de conjuntos musicais 1

Referência	Atributo	Indicação
AtA07	A atitude de atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes.	D
AtA14	A atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio.	D
AtA20	A atitude de ter humildade para consigo mesmo e para com os outros, o que inclui ter a visão da necessidade de realização de um trabalho de desenvolvimento pessoal para aprimorar o equilíbrio interno, o auto-conhecimento de modo que seja um ser humano mais completo, espontâneo, verdadeiro e relacionável.	D

AtA27	A atitude de considerar o contexto sócio-educacional.	D
AtA30	A atitude de solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade em oficinas de educação musical.	D
AtH32	A habilidade de limitar as frustrações de aprendizagem sem, porém, abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro lado abrindo mão da perfeição, do julgamento e da crítica em atividades de educação musical.	D
AtH12	A habilidade de trabalhar em equipe.	S

Objetivos: Preparar o aluno para a direção/regência de grupos musicais de várias proporções, de maneira a assegurar a condução das atividades musicais coletivas de sua classe.

Ementa: Elementos de coordenação e regência de grupos instrumentais e grupos vocais. Técnica de gestual básico para regência, suas nuances expressivas e controle interpretativo. Procedimentos básicos de constituição de grupos corais, conjuntos mistos e orquestras para iniciantes. Estudo de possibilidades de repertório para tais grupos. A formação de orquestra e coro como elemento de musicalização.

Sugestão de mudança: Acrescentar AtA07, AtA14, AtA20, AtA27, AtA30 e AtH32 nos objetivos, já que é uma atitudes e habilidade; e conferir ou construir na ementa mecanismos para trabalhar a habilidade e as atitudes.

Direção de conjuntos musicais 2

Referência	Atributo	Indicação
AtA07	A atitude de atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes.	D
AtA14	A atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio.	D
AtA20	A atitude de ter humildade para consigo mesmo e para com os outros, o que inclui ter a visão da necessidade de realização de um trabalho de desenvolvimento pessoal para aprimorar o equilíbrio interno, o auto-conhecimento de modo que seja um ser humano mais completo, espontâneo, verdadeiro e relacionável.	D
AtA27	A atitude de considerar o contexto sócio-educacional.	D
AtA30	A atitude de solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade em oficinas de educação musical.	D
AtH32	A habilidade de limitar as frustrações de aprendizagem sem, porém, abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro lado abrindo mão da perfeição, do julgamento e da crítica em atividades de educação musical.	D
AtH12	A habilidade de trabalhar em equipe.	S
AtC14	Ter conhecimentos elementares de regência coral.	S

Objetivos: Preparar o aluno para a direção/regência de grupos musicais de várias proporções, de maneira a assegurar a condução das atividades musicais coletivas de sua classe.

Ementa: Elementos de coordenação e regência de grupos instrumentais e grupos vocais. Estudo da técnica da regência. manutenção de grupos corais e instrumentais. Estudo de possibilidades de repertório: diferentes possibilidades para as diferentes complexidades dos grupos. Ética e etiqueta na condução de grupos musicais. O conjunto musical na comunidade.

Sugestão de mudança: Acrescentar AtA07, AtA14, AtA20, AtA27, AtA30 e AtH32 nos objetivos, já que são várias atitudes e uma habilidade; e conferir ou construir na ementa mecanismos para trabalhar a habilidade e as atitudes.

Educação musical: prática e ensino 1-2

Referência	Atributo	Indicação
AtA10	A atitude de ser perspicaz.	D
AtA12	A atitude de amar, ser protetor, ser responsivo e ser um parceiro de confiança para as crianças.	D
AtA13	A atitude de acreditar no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo humano.	D
AtA14	A atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio.	D
AtA15	A atitude de ter um comportamento e postura pessoal adequada à docência e de ser educado.	D
AtA18	A atitude de acreditar que a educação tem que ser baseada no amor para que desenvolva a verdade, a alegria e a beleza como parte do caráter.	D
AtA20	A atitude de ter humildade para consigo mesmo e para com os outros, o que inclui ter a visão da necessidade de realização de um trabalho de desenvolvimento pessoal para aprimorar o equilíbrio interno, o auto-conhecimento de modo que seja um ser humano mais completo, espontâneo, verdadeiro e relacionável.	D
AtA29	A atitude de fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento das atividades com os alunos em oficinas de educação musical.	D
AtA30	A atitude de solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade em oficinas de educação musical.	D
AtH13	A habilidade de comunicar e envolver os pais.	D
AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	D
AtH28	As habilidades de comunicação para se relacionar com alunos, colegas e superiores.	D
AtH32	A habilidade de limitar as frustrações de aprendizagem sem, porém, abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro lado abrindo mão da perfeição, do julgamento e da crítica em atividades de educação musical.	D
AtC07	Ter o conhecimento sobre o reflexo de sua formação, competência, capacitação e vontade de aperfeiçoar-se para o exercício de suas atividades profissionais.	D
AtA04	A atitude de ser um provedor de vivências para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos.	S
AtA07	A atitude de atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes.	S
AtA17	A atitude ser um observador de si mesmo, dos alunos e de ser um investigador ativo-crítico e reflexivo no cotidiano escolar.	S
AtA26	A atitude de ter reflexão-na-ação, isto é: ser capaz de planejar e adaptar procedimentos de ensino conforme as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos.	S
AtA27	A atitude de considerar o contexto sócio-educacional.	S
AtH07	A habilidade de adaptar-se criativamente às condições de trabalho, situações em sala de aula e no trato com cada aluno com sensibilidade.	S
AtH15	A habilidade de utilizar recursos variados apropriados a cada situação pedagógica.	S

Objetivos: Desenvolver no aluno um rol de habilidades criativas, expressivas, comunicativas e interpretativas, orientadas para a formação musical.

Ementa: Contato com as situações de prática pedagógica em processos de musicalização. Observação participante em diferentes grupos de ensino coletivo de música para crianças, jovens e adultos, seja em Canto Coral, Orquestra ou outra formação musical. Estudo dos processos de musicalização no que diz respeito aos aspectos práticos do ensino-aprendizagem. Contato com o entorno da sala de aula ou de ensaio de grupos musicais, bem como com as situações de apresentações públicas. Essa disciplina visa criar situações de contato diferenciado do aluno com situações futuras de ensino-aprendizagem de música. Essa prática terá uma gradação crescente no que diz respeito à atuação do aluno como futuro educador.

Sugestão de mudança: Acrescentar as atitudes AtA10, AtA12, AtA13, AtA14, AtA15, AtA18, AtA20, AtA29, e AtC30 e as habilidades AtH13, AtH27, AtH28 e AtH32 nos objetivos; adicionar AtC07 na ementa, por ser conhecimento; e conferir ou construir na ementa mecanismos para trabalhar as atitudes e as habilidades acrescentadas.

Educação musical: prática e ensino 3-5

Referência	Atributo	Indicação
AtA01	A atitude de buscar compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo.	D
AtA10	A atitude de ser perspicaz.	D
AtA12	A atitude de amar, ser protetor, ser responsivo e ser um parceiro de confiança para as crianças.	D
AtA13	A atitude de acreditar no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo humano.	D
AtA14	A atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio.	D
AtA15	A atitude de ter um comportamento e postura pessoal adequada à docência e de ser educado.	D
AtA18	A atitude de acreditar que a educação tem que ser baseada no amor para que desenvolva a verdade, a alegria e a beleza como parte do caráter.	D
AtA20	A atitude de ter humildade para consigo mesmo e para com os outros, o que inclui ter a visão da necessidade de realização de um trabalho de desenvolvimento pessoal para aprimorar o equilíbrio interno, o auto-conhecimento de modo que seja um ser humano mais completo, espontâneo, verdadeiro e relacionável.	D
AtA29	A atitude de fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento das atividades com os alunos em oficinas de educação musical.	D
AtA30	A atitude de solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade em oficinas de educação musical.	D
AtH13	A habilidade de comunicar e envolver os pais.	D
AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	D
AtH28	As habilidades de comunicação para se relacionar com alunos, colegas e superiores.	D
AtH32	A habilidade de limitar as frustrações de aprendizagem sem, porém, abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro lado abrindo mão da perfeição, do julgamento e da crítica em atividades de educação musical.	D
AtC07	Ter o conhecimento sobre o reflexo de sua formação, competência, capacitação e vontade de aperfeiçoar-se para o exercício de suas atividades profissionais.	D
AtC09	Ter o conhecimento da psicologia da música, e das várias fases do desenvolvimento musical das pessoas.	D
AtA04	A atitude de ser um provedor de vivências para enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento dos alunos.	S
AtA07	A atitude de atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes.	S
AtA17	A atitude ser um observador de si mesmo, dos alunos e de ser um investigador ativo-crítico e reflexivo no cotidiano escolar.	S
AtA26	A atitude de ter reflexão-na-ação, isto é: ser capaz de planejar e adaptar procedimentos de ensino conforme as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos.	S
AtA27	A atitude de considerar o contexto sócio-educacional.	S
AtH03	A habilidade de compreender e buscar conhecer o ambiente sonoro da criança.	S
AtH04	A habilidade de observar como as crianças registram os sons.	S
AtH07	A habilidade de adaptar-se criativamente às condições de trabalho, situações em sala de aula e no trato com cada aluno com sensibilidade.	S
AtH15	A habilidade de utilizar recursos variados apropriados a cada situação pedagógica.	S
AtH26	A habilidade de articular teoria e prática por meio da dinâmica aprender – planejar – reali-	S

	zar – refletir – replanejar.	
AtH35	A habilidade de conhecer o aluno como ser sociocultural e a habilidade de mapear cenários exteriores à música vivenciados pelos alunos e de perceber significados locais.	S
AtH36	A habilidade de elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar.	S
AtH38	A habilidade de administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos.	S

Objetivos: Desenvolver no aluno um rol de habilidades criativas, expressivas, comunicativas e interpretativas, orientadas para a formação musical.

Ementa: Contato com as situações de prática pedagógica em processos de musicalização. Observação participante em diferentes grupos de ensino coletivo de música para crianças, jovens e adultos, seja em Canto Coral, Orquestra ou outra formação musical. Estudo dos processos de musicalização no que diz respeito aos aspectos práticos do ensino-aprendizagem. Contato com o entorno da sala de aula ou de ensaio de grupos musicais, bem como com as situações de apresentações públicas. Essa disciplina visa criar situações de contato diferenciado do aluno com situações futuras de ensino-aprendizagem de música. Essa prática terá uma gradação crescente no que diz respeito à atuação do aluno como futuro educador.

Sugestão de mudança: Acrescentar as atitudes AtA01, AtA10, AtA12, AtA13, AtA14, AtA15, AtA18, AtA20, AtA29 e AtA30, e as habilidades AtH13, AtH27, AtH28 e AtH32 nos objetivos; adicionar AtC07 e AtC09 na ementa, por serem conhecimentos; e conferir ou construir na ementa mecanismos para trabalhar as atitudes e as habilidades acrescentadas.

Elaboração de projetos e legislação

Referência	Atributo	Indicação
AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	D
AtH06	A habilidade para atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música.	S
AtH29	A habilidade administrativa para administrar projetos, aulas, grupos musicais e recursos financeiros.	S

Objetivos: Capacitar o aluno na produção de projetos para fomento da atividade musical.

Ementa: Serão tratados nesta disciplina conteúdos teóricos enfocando a Legislação pertinente relativa a projetos pedagógicos, artísticos e culturais, bem como sua elaboração.

Sugestão de mudança: Acrescentar o atributo AtH27 nos objetivos e conferir ou construir na ementa mecanismos para trabalhar esta habilidade adicionada.

Ensino coletivo de cordas 1-2

Referência	Atributo	Indicação
AtH13	A habilidade de comunicar e envolver os pais.	D
AtA23	A atitude de acreditar que talento não é inato.	S
AtA24	A atitude de acreditar que boas condições ambientais produzem habilidades superiores e que pela educação o ouvido musical pode ser desenvolvido.	S
AtA25	A atitude de acreditar que habilidades naturais aparecem através do treinamento e da repetição.	S

Objetivos: Desenvolver no aluno um rol de habilidades criativas, expressivas, comunicativas e interpretativas; orientadas para a formação musical na área do ensino coletivo de instrumentos. Estudo experimental sobre diversos métodos de ensino coletivo e formação de grupos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo).

Ementa: Contato com as situações de prática pedagógica em processos de ensino coletivo de cordas. Observação participante em diferentes grupos de ensino coletivo de música para cri-

anças, jovens e adultos, no que diz respeito a grupos de cordas (quartetos, cameratas e orquestras de cordas). Estudo dos processos de musicalização no que diz respeito aos aspectos práticos do ensino-aprendizagem musical de instrumentos de cordas. Contato com o entorno da sala de aula ou de ensaio de grupos musicais, bem como situações de apresentações públicas.

Sugestão de mudança: Acrescentar o atributo AtH13 nos objetivos e conferir ou construir na ementa mecanismos para trabalhar esta habilidade adicionada.

Expressão corporal, movimento e dança

Referência	Atributo	Indicação
AtC12	Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal.	S

Nenhuma alteração é indicada

Flauta doce 1-2

Referência	Atributo	Indicação
AtH18	As habilidades instrumentais com o piano, o violão, a flauta doce e instrumentos de percussão.	S
AtC11	Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...).	S

Nenhuma alteração é indicada

Fundamentos de arte-educação

Referência	Atributo	Indicação
AtH05	A habilidade de conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar.	S
AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	S

Objetivos: Oferecer ao aluno informações que ampliem sua função profissional e favoreçam a contextualização de seu conhecimento pedagógico-musical específico.

Ementa: Estudo dos aspectos históricos, sociais, políticos, psicológicos e estéticos da arte no contexto educacional. Estudo reflexivo de autores da área de arte-educação, tais como: Herbert Read, Viktor Löwenfeld, Walter Benjamin, Ana Mae Barbosa e outros. A arte-educação no contexto da educação brasileira (escolas e movimentos). Estudo do referencial teórico, prático e metodológico por meio de análise de elementos históricos e conceituais da arte-educação no Brasil.

Sugestão de mudança: Acrescentar o atributo AtH05 nos objetivos e conferir ou construir na ementa mecanismos para trabalhar esta habilidade adicionada.

Gestão da qualidade em organizações musicais

Referência	Atributo	Indicação
AtH06	A habilidade para atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música.	S

Nenhuma alteração é indicada

História social da música 1

Referência	Atributo	Indicação
AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
AtH39	A habilidade de possuir competência <i>sonológica</i> .	D
AtA11	A atitude de amar a música e tê-la como um elemento indispensável para a sua auto-realização.	S
AtA19	A atitude de amar a música sem restrições de estilos.	S
AtA28	A atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos.	S
AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	S
AtC05	Ter conhecimentos gerais de história da música.	S
AtC10	Ter o conhecimento da história da pedagogia musical.	S

Objetivos: Fornecer ao aluno conhecimentos básicos sobre a história da música e seu papel nas diferentes sociedades onde figurou como parte do processo educativo individual ou coletivo.

Ementa: Estudo dos diferentes momentos da história musical, suas principais transformações e revoluções, tratados em relação aos movimentos de cunho político, social e artístico. Este primeiro módulo abordará particularidades da música na Europa, dos primórdios até o século XIX. O papel do ensino da música nos diferentes momentos da história da civilização e também na sociedade atual.

Sugestão de mudança: Acrescentar os atributos AtA16 e AtH39 nos objetivos e conferir ou construir na ementa mecanismos para trabalhar esta atitude e esta habilidade adicionada.

História social da música 2

Referência	Atributo	Indicação
AtA11	A atitude de amar a música e tê-la como um elemento indispensável para a sua auto-realização.	D
AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
AtH39	A habilidade de possuir competência <i>sonológica</i> .	D
AtA19	A atitude de amar a música sem restrições de estilos.	S
AtA28	A atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos.	S
AtA31	A atitude de conscientizar e estimular os valores regionais.	S
AtA32	A atitude de conhecer e aprofundar-se renovadamente na música popular de seu país.	S
AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	S
AtC05	Ter conhecimentos gerais de história da música.	S
AtC10	Ter o conhecimento da história da pedagogia musical.	S

Objetivos: Fornecer ao aluno conhecimentos básicos sobre a história da música e seu papel nas diferentes sociedades onde figurou como parte do processo educativo individual ou coletivo.

Ementa: Estudo e pesquisa dos diferentes movimentos musicais do século XX e da contemporaneidade, relacionados aos movimentos artísticos em geral e também aos movimentos sociais. O papel do ensino da música nos diferentes momentos da história moderna e na sociedade atual.

Sugestão de mudança: Acrescentar os atributos AtA11, AtA16 e AtH39 nos objetivos e conferir ou construir na ementa mecanismos para trabalhar esta atitude e esta habilidade adicionada.

Iniciação à pesquisa em educação musical

Referência	Atributo	Indicação
AtA06	A atitude de viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento.	S

Nenhuma alteração é indicada

Linguagem e estruturação musical 1

Referência	Atributo	Indicação
AtC11	Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...).	D
AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D

Objetivos: Preparar o aluno quanto aos fundamentos de sua formação técnico-conceitual em música, conferindo-lhe as condições necessárias (teóricas e práticas) para oportunamente vir a educar com a música.

Ementa: Serão tratados nesta disciplina tópicos essenciais da Teoria Geral da Música, bem como os fundamentos da acústica (harmônicos). Estudo dos elementos da linguagem musical: dimensão temporal e espacial. Ritmo, metro e pulso. Melodia e harmonia. Fórmulas métricas e de compasso. Ciclo das Quintas, escalas e acidentes. Os intervalos e inversões. A tonalidade e os modos maior e menor. Análise melódica e formal de músicas e canções do repertório musical brasileiro (ênfases no infantil e no juvenil).

Sugestão de mudança: Acrescentar os atributos AtC11 e AtC13 nas ementas, já que são conhecimentos.

Linguagem e estruturação musical 2

Referência	Atributo	Indicação
AtC11	Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...).	D
AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D
AtH23	A habilidade de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical dos alunos.	S

Objetivos: Preparar o aluno quanto aos fundamentos de sua formação técnico-conceitual em música, conferindo-lhe as condições necessárias (teóricas e práticas) para oportunamente vir a educar com a música.

Ementa: Serão tratados nesta disciplina os princípios da Harmonia: Funções Harmônicas (T, S, D), acordes básicos, cadências, campo harmônico diatônico nos modos maior e menor, meios de preparação, Relativos, ampliação do conceito de campo harmônico, pedal harmônico, diminutos auxiliares, a questão harmônica do blues, re-harmonizações e modulação. musicais O todo e as partes: estruturação de formas musicais (AB, ABA, ABC, Rondo, Cânone e procedimentos imitativos, ostinatos etc).

Sugestão de mudança: Acrescentar os atributos AtC11 e AtC13 nas ementas, já que são conhecimentos.

Linguagem e estruturação musical 3

Referência	Atributo	Indicação
AtC11	Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...).	D
AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D
AtH20	A habilidade básica para a realização de contraponto e análises de formas musicais.	S
AtH23	A habilidade de criar arranjos simples e adequados às possibilidades de realização musical dos alunos.	S

Objetivos: Preparar o aluno quanto aos fundamentos de sua formação técnico-conceitual em música, conferindo-lhe as condições necessárias (teóricas e práticas) para oportunamente vir a educar com a música.

Ementa: Escrita a quatro vozes, dobramentos, posição, disposição e inversão, encadeamento de acordes, condução de vozes. Sistemas de cifrado, harmonização de baixos e de melodias, harmonização de corais. Princípios básicos do Contraponto. Análise de formas musicais mais amplas e complexas.

Sugestão de mudança: Acrescentar os atributos AtC11 e AtC13 nas ementas, já que são conhecimentos.

Metodologia e prática do ensino em educação musical

Referência	Atributo	Indicação
AtA13	A atitude de acreditar no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo humano.	D
AtA14	A atitude de ter personalidade, entusiasmo, uma mente metódica, interesse sincero por seus alunos, paciência, senso de humor, e respeito próprio.	D
AtH07	A habilidade de adaptar-se criativamente às condições de trabalho, situações em sala de aula e no trato com cada aluno com sensibilidade.	S
AtH10	A habilidade de ser criativo.	S
AtH22	A habilidade de contar e sonorizar histórias.	S
AtH24	A habilidade de pesquisar exemplos e obras musicais que se aproximem de suas crianças e de seu trabalho em cada fase.	S
AtH33	A habilidade de aprender do aluno o que ensinar, segundo a idéia de ausência de método.	S
AtH35	A habilidade de conhecer o aluno como ser sociocultural e a habilidade de mapear cenários exteriores à música vivenciados pelos alunos e de perceber significados locais.	S
AtH37	A habilidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem musical interessantes aos alunos.	S
AtC08	Ter o conhecimento de um método pedagógico adequado e adaptado ao contexto que atua.	S
AtC15	Ter o conhecimento do pressuposto de que a educação musical é mais do que o ensino de habilidades musicais e que as metodologias devem ser adequadas a cada situação de ensino.	S

Objetivos: Propiciar o conhecimento dos conteúdos específicos relativos à metodologia de ensino nos processos típicos da Educação Musical.

Ementa: Estudo dos diferentes métodos e materiais didáticos usados no processo de alfabetização musical e de musicalização mais aplicáveis ao panorama do Brasil contemporâneo.

Sugestão de mudança: Acrescentar os atributos AtA13 e AtA14 nos objetivos e nas ementas; conferir ou construir mecanismos para trabalhar estas atitudes adicionais.

Métodos, técnicas e fundamentos em educação musical 1-2

Referência	Atributo	Indicação
AtC12	Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal.	D
AtH06	A habilidade para atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música.	S
AtH15	A habilidade de utilizar recursos variados apropriados a cada situação pedagógica.	S
AtH24	A habilidade de pesquisar exemplos e obras musicais que se aproximem de suas crianças e de seu trabalho em cada fase.	S
AtH25	A habilidade de examinar questões do dia-a-dia escolar para articular teoria e prática.	S
AtH39	A habilidade de possuir competência <i>sonológica</i> .	S
AtC08	Ter o conhecimento de um método pedagógico adequado e adaptado ao contexto que atua.	S
AtC10	Ter o conhecimento da história da pedagogia musical.	S

Métodos, técnicas e fundamentos em educação musical 1

Objetivos: Propiciar o conhecimento dos conteúdos específicos relativos à Alfabetização Musical, à Musicalização e à Educação Musical, em suas diversas abordagens, instrumentalizando o futuro educador musical.

Ementa: Estudo dos diferentes métodos e materiais didáticos usados no processo de alfabetização musical e de musicalização. Contato com as diferentes propostas dos educadores musicais europeus tais como Orff, Kodály, Martenot, Dalcroze, Willems, de educadores musicais representativos de outras culturas, entre outros Murray Schaffer e Violeta Gainza, ao lado dos educadores representativos da educação musical brasileira, como: Villa-Lobos, Sá Pereira, Liddy Chiafarelli, E. Mahle, Maria de Lourdes Junqueira, Eduardo Gramani etc.

Sugestão de mudança: Acrescentar o atributo AtC12 nas ementas, pois se trata de um conhecimento.

Métodos, técnicas e fundamentos em educação musical 2

Objetivos: Oferecer ao aluno condições de ampliação de seu campo de conhecimentos e de ação, favorecendo a contextualização e a referenciação de seu saber na trajetória ampla de sua área específica.

Ementa: Estudo e pesquisa dos diferentes métodos e materiais didáticos usados no processo de educação musical levado a cabo em situações, espaços e/ou condições especiais (abordagens informais, alternativas, não-convencionais etc). As propostas e trabalhos de diferentes educadores musicais da atualidade serão estudados, cotejando-se às teorias da aprendizagem e sempre que possível por meio do contato direto com o educador em questão, seja em palestras e oficinas, seja com visitas ao espaço de aprendizagem musical.

Sugestão de mudança: Acrescentar o atributo AtC12 nas ementas, pois se trata de um conhecimento.

Música e tecnologia para educação musical e Som e produção musical

Referência	Atributo	Indicação
AtA06	A atitude de viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S
AtA22	A atitude de transformar desconhecimento tecnológico em objetos de uso é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S
AtA28	A atitude de buscar a imaginação musical por meio da busca de inspiração e exemplos em outros músicos é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de	S

	disciplina?	
AtA31	A atitude de conscientizar e estimular os valores regionais é um atributo do egresso promovido em alguma ementa ou objetivo de disciplina?	S
AtH01	A habilidade de compreender a alma infantil por meio da observação direta e profunda da criança em situações variadas.	S

Nenhuma alteração é indicada

Musicologia e etnomusicologia

Referência	Atributo	Indicação
AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
AtH39	A habilidade de possuir competência <i>sonológica</i> .	D
AtA19	A atitude de amar a música sem restrições de estilos.	S
AtA21	A atitude de valorizar a diversidade cultural e as diferenças.	S
AtH21	A habilidade de lidar com o resgate das raízes folclóricas.	S
AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	S

Objetivos: Ampliar as perspectivas de compreensão dos fatos musicais, suas características e funções na sociedade, sobretudo na realidade brasileira.

Ementa: Esta disciplina se dedica a oferecer elementos de compreensão embasada das músicas praticadas em diversas regiões do Brasil mediante enfoques analítico, histórico, social e contextualizador. Serão tratados aqui tanto as principais ferramentas metodológicas do trabalho musicológico, quanto abordados diversos aspectos da cultura brasileira (seja no que se refere ao estudo dos movimentos culturais e musicais, como Modernismo, Canto Orfeônico, movimento Música Viva, Música Nova, Nacionalismo x Universalismo, seja algumas das manifestações relevantes da cultura popular).

Sugestão de mudança: Acrescentar AtA16 nos objetivos, já que é uma atitude; e acrescentar AtH39 nos objetivos e conferir ou construir na ementa mecanismos para trabalhar esta habilidade e aquela atitude.

Musicoterapia

Referência	Atributo	Indicação
AtA10	A atitude de ser perspicaz.	D
AtA15	A atitude de ter um comportamento e postura pessoal adequada à docência e de ser educado.	D
AtA20	A atitude de ter humildade para consigo mesmo e para com os outros, o que inclui ter a visão da necessidade de realização de um trabalho de desenvolvimento pessoal para aprimorar o equilíbrio interno, o auto-conhecimento de modo que seja um ser humano mais completo, espontâneo, verdadeiro e relacionável.	S
AtA33	A atitude de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, ou seja: administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; e Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.	S
AtH02	A habilidade de compreender a alma infantil por meio de sua capacidade de reviver e evocar sua própria infância.	S
AtH08	A habilidade de introspecção e memória da sua infância pessoal, o que inclui lembranças de brincadeiras e canções.	S

Objetivos: Propiciar ao aluno um maior contato consigo mesmo e com sua própria musicalidade, bem como um conhecimento mais profundo dos processos de relacionamento com a música de seus futuros alunos.

Ementa: Estudo dos princípios básicos da arte-terapia, conceitos e prática da musicoterapia, de Moreno a Benenzon, com leitura comentada de textos clássicos e estudos de caso. A participação em sessões de musicoterapia em classe levará os participantes a conhecerem melhor sua própria relação com a música, assim como a natureza de alguns de seus mecanismos de funcionamento e comportamentos sociais através da própria música.

Sugestão de mudança: Acrescentar AtA10 e AtA15 nos objetivos, pois são atitudes; e, na ementa, conferir ou construir mecanismos para trabalhá-las.

Oficina de atividades lúdicas

Referência	Atributo	Indicação
AtA09	A atitude de ser inquieto, curioso, aspirar aperfeiçoar-se e se manter atualizado com as novas descobertas da área.	S
AtH10	A habilidade de ser criativo.	S

Nenhuma alteração é indicada

Percepção e notação musical 1-4

Referência	Atributo	Indicação
AtA16	A atitude de ser sensível ao processo artístico.	D
AtH39	A habilidade de possuir competência <i>sonológica</i> .	D
AtC12	Ter o conhecimento de rítmica ou expressão corporal.	D
AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D
AtA23	A atitude de acreditar que talento não é inato.	S
AtA24	A atitude de acreditar que boas condições ambientais produzem habilidades superiores e que pela educação o ouvido musical pode ser desenvolvido.	S
AtA25	A atitude de acreditar que habilidades naturais aparecem através do treinamento e da repetição.	S
AtC11	Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, intervalos, leitura, transposição, pulso, compassos...).	S

Percepção e notação musical 1

Objetivos: Exercitar e desenvolver o potencial de percepção do aluno, bem como a conceitualização e a codificação musical habilitando-o para a execução das tarefas típicas exigidas tanto nas atividades musicais quanto nas de educação musical.

Ementa: Esta disciplina se propõe a desenvolver a capacidade auditiva musical dos alunos, por meio de exercícios de solfejo rítmico e melódico, entoação e discernimento de intervalos, tríades e acordes; da percepção harmônica, exercícios de memória e prática de ditados musicais. Desenvolvimento de capacidades de qualificação auditiva quanto à timbres, linguagens e estilos.

Sugestão de mudança: Acrescentar nos objetivos os atributos AtA16 e AtH39, bem como na ementa, se necessário, mecanismos para viabilizar estes objetivos adicionais. Além disso, acrescentar na ementa os conhecimentos AtC12 e AtC13.

Percepção e notação musical 2

Objetivos: Exercitar e desenvolver o potencial de percepção do aluno, bem como a conceitualização e a codificação musical habilitando-o para a execução das tarefas típicas exigidas tanto nas atividades musicais quanto nas de educação musical.

Ementa: Desenvolvimento da capacidade de perceber e entoar sons e ritmos a partir de elementos constitutivos da organização musical, com enfoques especiais no desenvolvimento do senso rítmico e melódico. Prática de escuta dos diferentes sistemas: modal, tonal e atonal. Polifonia e harmonia. Escuta e escrita de pequenas canções no que diz respeito à construção rítmica, melódica e harmônica, bem como prática de transcrição de gravações musicais para partituras.

Sugestão de mudança: Acrescentar nos objetivos os atributos AtA16 e AtH39, bem como na ementa, se necessário, mecanismos para viabilizar estes objetivos adicionais. Além disso, acrescentar na ementa os conhecimentos AtC12 e AtC13.

Percepção e notação musical 3

Objetivos: Exercitar e desenvolver o potencial de percepção do aluno, bem como a conceituação e a codificação musical habilitando-o para a execução das tarefas típicas exigidas tanto nas atividades musicais quanto nas de educação musical.

Ementa: Escrita de canções e outras formas no que diz respeito à construção rítmica, melódica e harmônica, assim como treinamento sistemático na prática da transcrição de gravações musicais para partituras (notas e cifras). Compreensão de estruturas musicais mais complexas, apoiada na percepção, registro e comentário. Percepção de formas e de texturas, registro e notação não convencional (esquemática, roteiro, áudio-partitura etc).

Sugestão de mudança: Acrescentar nos objetivos os atributos AtA16 e AtH39, bem como na ementa, se necessário, mecanismos para viabilizar estes objetivos adicionais. Além disso, acrescentar na ementa os conhecimentos AtC12 e AtC13.

Percepção e notação musical 4

Objetivos: Exercitar e desenvolver o potencial de percepção do aluno, bem como a conceituação e a codificação musical habilitando-o para a execução das tarefas típicas exigidas tanto nas atividades musicais quanto nas de educação musical.

Ementa: Desenvolvimento da capacidade de reconhecer e reproduzir sons e ritmos a partir de elementos constitutivos de uma organização musical dada. Desenvolvimento da capacidade de qualificação auditiva, por meio da escuta e notação de manifestações musicais de diferentes culturas. Escrita de canções e outras formas no que diz respeito à construção rítmica, melódica e harmônica, assim como treinamento sistemático na prática da transcrição de gravações musicais para partituras (notas e cifras). Compreensão de estruturas musicais mais complexas, apoiada na percepção, registro e comentário.

Sugestão de mudança: Acrescentar nos objetivos os atributos AtA16 e AtH39, bem como na ementa, se necessário, mecanismos para viabilizar estes objetivos adicionais. Além disso, acrescentar na ementa os conhecimentos AtC12 e AtC13.

Percussão 1-2

Referência	Atributo	Indicação
AtH14	A habilidade de poder criar uma série de exercícios rítmicos para o desenvolvimento progressivo da classe.	D
AtH16	A habilidade de ter o ouvido musical sensível e cultivado, com capacidade para discernir melodia, harmonia e ritmo.	S
AtH18	As habilidades instrumentais com o piano, o violão, a flauta doce e instrumentos de percussão.	S
AtC11	Ter o conhecimento da teoria e prática elementar da música (tonalidade, escalas, interva-	S

	los, leitura, transposição, pulso, compassos...).	
--	---	--

Percussão 1

Objetivos: Preparar o aluno quanto à sua formação interpretativa no uso dos instrumentos de percussão, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Conhecimento técnico do funcionamento dos instrumentos de pequena percussão (pandeiros, pandeiras, tambores diversos, triângulos, claves, agogô, objetos sonoros etc) e xilofones “Orff”. Estudo das possibilidades de uso dos instrumentos de pequena percussão e dos xilofones em processos de musicalização, considerando especialmente as possibilidades de ensino coletivo de música e seus possíveis desdobramentos na formação de pequenos conjuntos instrumentais.

Sugestão de mudança: Acrescentar nos objetivos o atributo AtH14, bem como na ementa, se necessário, mecanismos para viabilizar este objetivo adicional.

Percussão 2

Objetivos: Preparar o aluno quanto à sua formação interpretativa no uso dos instrumentos de percussão, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Exploração das possibilidades de uso dos instrumentos de percussão nos processos de criação e de musicalização (afora os acima mencionados ainda, berimbau, repenique, tamborim e timbales, entre outros). Leitura e interpretação de peças do repertório, com dificuldades progressivas, abrangendo gêneros e estilos diferentes de música, bem como realização de improvisações (individuais e em grupo) e sonorizações ou ambientações sonoras criativas. (Não se considera aqui a formação acadêmica do percussionista.)

Sugestão de mudança: Acrescentar nos objetivos o atributo AtH14, bem como na ementa, se necessário, mecanismos para viabilizar este objetivo adicional.

Pesquisa em educação musical

Referência	Atributo	Indicação
AtA06	A atitude de viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento.	S

Nenhuma alteração é indicada

Prática de ensino e estágio supervisionado em educação musical 1-2

Referência	Atributo	Indicação
AtA29	A atitude de fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento das atividades com os alunos em oficinas de educação musical.	S
AtA26	A atitude de ter reflexão-na-ação, isto é: ser capaz de planejar e adaptar procedimentos de ensino conforme as características, necessidades, dificuldades, facilidades e interesses de seus alunos.	S

Nenhuma alteração é indicada

Produção cênica de espetáculos musicais

Nenhuma alteração é indicada e nenhuma correspondência foi indicada na análise.

Projeto em educação musical 1-2

Referência	Atributo	Indicação
AtH27	A habilidade de reflexão sobre a natureza da música e sobre sua função na escola e na educação.	D
AtA07	A atitude de atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes.	S
AtH06	A habilidade para atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música.	S
AtH12	A habilidade de trabalhar em equipe.	S
AtH28	As habilidades de comunicação para se relacionar com alunos, colegas e superiores.	S
AtH29	A habilidade administrativa para administrar projetos, aulas, grupos musicais e recursos financeiros.	S
AtH36	A habilidade de elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar.	S

Projeto em educação musical 1

Objetivos: Desenvolver no aluno habilidades criativas, reflexivas, interpretativas e comunicativas, sustentadas pela importância da fundamentação crítico-científica e orientadas para a formação humana e musical.

Ementa: Elaboração e condução de um projeto musical: orquestra, coro, bandas, conjuntos musicais, classes específicas de musicalização (bebês, crianças, jovens, adultos, idosos etc), projetos especiais em escolas, centros comunitários etc. Concepção, implantação, reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido.

Sugestão de mudança: Adicionar o atributo AtH27 nos objetivos e, se necessário, propor na ementa mecanismos para viabilizar esta habilidade adicional.

Projeto em educação musical 2

Objetivos: Desenvolver no aluno habilidades criativas, reflexivas, interpretativas e comunicativas, sustentadas pela importância da fundamentação crítico-científica e orientadas para a formação humana e musical.

Ementa: Continuação do projeto iniciado na disciplina Projeto em Educação Musical 1. Elaboração e condução de um projeto musical: orquestra, coro, bandas, classes específicas de musicalização (bebês, crianças, jovens, adultos, idosos etc), projetos especiais em escolas, centro comunitários etc. Concepção, implantação, reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido.

Sugestão de mudança: Adicionar o atributo AtH27 nos objetivos e, se necessário, propor na ementa mecanismos para viabilizar esta habilidade adicional.

Psicologia da aprendizagem

Referência	Atributo	Indicação
AtA01	A atitude de buscar compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo.	S

Nenhuma alteração é indicada

Psicologia do desenvolvimento

Referência	Atributo	Indicação
AtA01	A atitude de buscar compreender a alma infantil para ter uma imagem integrada da criança e de seu mundo.	S

AtC01	Ter o conhecimento das fases de desenvolvimento psicológico infantil.	S
-------	---	---

Nenhuma alteração é indicada

Teclado 1-2

Referência	Atributo	Indicação
AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D
AtH18	As habilidades instrumentais com o piano, o violão, a flauta doce e instrumentos de percussão.	S

Teclado 1

Objetivos: Preparar o aluno para interpretar peças relativamente simples ao teclado, para exprimir-se por este instrumento, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Conhecimento técnico do funcionamento do instrumento e de suas possibilidades de uso nos processos de musicalização. Interpretação de peças a 2 vozes e com melodia acompanhada. Estudo do sistema de cifras e transposição.

Sugestão de mudança: Acrescentar na ementa o conhecimento AtC13.

Teclado 2

Objetivos: Preparar o aluno para interpretar peças relativamente simples ao teclado, para exprimir-se por este instrumento, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Exploração das possibilidades de uso do teclado nos processos de criação e de musicalização. Leitura e interpretação de peças do repertório do instrumento, com dificuldades progressivas, abrangendo gêneros e estilos diferentes de música. Realização de improvisações ao teclado. (Não se considera aqui a formação acadêmica tradicional do pianista.)

Sugestão de mudança: Acrescentar na ementa o conhecimento AtC13.

Tópicos em educação especial

Referência	Atributo	Indicação
AtA33	A atitude de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, ou seja: administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; e Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.	S

Nenhuma alteração é indicada

Tópicos em educação, cultura e sociedade 1-4

Referência	Atributo	Indicação
AtA05	A atitude de intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática.	S
AtA13	A atitude de acreditar no poder da educação musical como fonte de enriquecimento artístico e, sobretudo humano.	S
AtA21	A atitude de valorizar a diversidade cultural e as diferenças.	S
AtA27	A atitude de considerar o contexto sócio-educacional.	S
AtA33	A atitude de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, ou seja: administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, abrir, ampliar a gestão de classe para um es-	S

	paço mais vasto; fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; e Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.	
AtH34	A habilidade de promover discussões vinculadas às condições de transformação da sociedade por meio de uma postura crítica, criativa e autônoma O que envolve ainda o desenvolvimento de questões políticas, econômicas, educacionais e culturais do seu ambiente.	S
AtC04	Ter conhecimentos de cultura geral.	S

Nenhuma alteração é indicada

Violão popular 1-2

Referência	Atributo	Indicação
AtC13	Ter conhecimentos básicos de harmonia (funções principais e seu emprego na harmonização de canções infantis e folclóricas).	D
AtH18	As habilidades instrumentais com o piano, o violão, a flauta doce e instrumentos de percussão.	S

Violão popular 1

Objetivo: Preparar o aluno quanto à sua formação interpretativa na performance de violão como instrumento de acompanhamento em canções, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Conhecimento técnico do funcionamento do instrumento e de suas possibilidades de uso nos processos de musicalização. Técnicas básicas de manejo do violão como instrumento acompanhador de canções por meio do ensino de acordes e de harmonizações típicas da música brasileira. Estudo do sistema de cifras e transposição.

Sugestão de mudança: Acrescentar na ementa o conhecimento AtC13.

Violão popular 2

Objetivo: Preparar o aluno quanto à sua formação interpretativa na performance de violão como instrumento de acompanhamento em canções, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Exploração das possibilidades de uso do violão nos processos de criação e de musicalização. Realização de pestanas e transposições, assim como leitura de cifras e cifragem de músicas. Exercício de acompanhamento e de experimentações sonoras ao violão. (Não se considera aqui a formação acadêmica tradicional do violonista.)

Sugestão de mudança: Acrescentar na ementa o conhecimento AtC13.

Voz e expressão 1-2

Referência	Atributo	Indicação
AtH17	A habilidade de cantar corretamente e de solucionar defeitos de emissão vocal que possam prejudicar os alunos.	S

Nenhuma alteração é indicada

Resumo final

Quantidade de disciplinas analisadas: 62 (100%)

Quantidade de disciplinas nas quais haja alguma correspondência com atributos: 61 (98,38%)

Quantidade de disciplinas que não possuem correspondência alguma com os atributos: 1 (1,61%)

Quantidade de disciplinas que contemplam os atributos em sua descrição de modo suficiente: 15 (24,19%)

Quantidade de disciplinas com sugestão de mudanças: 46 (74,41%)

Quantidade de disciplinas cuja análise resultou em nenhuma indicação de alteração: 16 (25,80%)

Quantidade de disciplinas com sugestão de acréscimo de atitudes: 20 (32,25%)

Quantidade de disciplinas com sugestão de acréscimo de habilidades: 22 (35,48%)

Quantidade de disciplinas com sugestão de acréscimo direto de conhecimentos: 24 (38,70%)

Quantidade absoluta de atributos correspondentes nas disciplinas: 228 (100%)

Quantidade absoluta de atitudes: 107 (46,92 %)

Quantidade absoluta de habilidades correspondentes nas disciplina: 89 (39,03%)

Quantidade absoluta de conhecimentos correspondentes nas disciplina: 32 (14,03%)

Destes valores as seguintes idéias podem ser extraídas:

Quase todas as disciplinas do curso (98,38% do total) possuem relação com ao menos um dos atributos do educador musical utilizados como base para esta análise. Isto tende a mostrar que o curso está em uma boa sintonia com as indicações da literatura sobre a formação dos educadores musicais.

Por outro lado, apenas 24,19% das disciplinas possuem uma redação clara com respeito à sua vocação para atender aos atributos listados, resultando em uma porcentagem de 74,41% de disciplinas que devem alterar sua descrição para corresponderem realmente àqueles atributos que lhes perseguem. Assim, quase 3/4 das descrições das disciplinas devem ser alteradas, o que não é uma tarefa banal, pois envolve bastante reflexão do docente responsável por cada disciplina bem como um diálogo com os demais colegas, para que estas alterações não resultem em perdas ou desvios de enfoque de cada disciplina.

De maneira geral existe um equilíbrio entre as necessidades de mudança referentes às atitudes, às habilidades e aos conhecimentos (respectivamente 32,25%, 35,48% e 38,70%) entre as disciplinas. Porém a proporção absoluta entre atitudes, habilidades e conhecimentos do modelo gira em torno de 47,8% do total para atitudes, 39,0% para habilidades e 13,2% para conhecimentos. Isto significa que proporcionalmente os conhecimentos são mais vezes requisitados, e as atitudes o são menos vezes, enquanto as habilidades mantêm um índice próximo.

Para uma futura implementação de mudanças no curso, segundo as diretrizes indicadas neste relatório, o fato de que haja uma sobrevalorização dos conhecimentos representa um facilitador, já que normalmente as alterações que visam o atendimento a um conhecimento são mais simples de serem implantadas, inclusive por serem facilmente incluídas na ementa das disciplinas. Diferentemente das habilidades e das atitudes, que são mais abstratas e para suas implantações pode ser necessário um desdobramento das componentes da competência. Por exemplo: para uma habilidade indicam-se vários conhecimentos, ou para uma atitude necessita-se de diversas habilidades e conhecimentos. Além disso, pode ser necessário que sejam expostos na ementa mecanismos metodológicos para se obter o resultado esperado no momento da indicação da atitude ou habilidade nos objetivos da disciplina.

São Carlos, 6 de agosto de 2006.

Anexo

Excerto do Projeto de Curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da UFSCar

1. Introdução

A Universidade Federal de São Carlos iniciou suas atividades há mais de 30 anos e sempre buscou estar em harmonia com a comunidade, de forma participativa. Ao longo deste tempo, inúmeros programas e projetos de extensão tem contribuído decisivamente para esta interface. É neste espírito, que no final dos anos 80 as primeiras atividades de educação musical tiveram lugar na Universidade. Neste período um pequeno grupo de crianças tinha seus primeiros contatos com a música e já podiam ter sua sensibilidade aguçada para esta arte e mesmo para a vida. Os instrumentos para a musicalização eram ensinados e difundidos com muita avidez e detalhe, assim como a metodologia para o ensino era estudada e aperfeiçoada. Muitas destas crianças permaneceram no programa de educação musical, e atuando como monitores, professores de música e músicos, apontando para um histórico de sucessos e conquistas. Durante mais de uma década as atividades têm evoluído e resultaram em uma ampla coleção de elementos de ensino e pesquisa na área de educação musical e em uma difusão musical bastante significativa.

A partir dessa primeira experiência, o Departamento de Artes e Comunicação implantou um programa mais amplo de educação musical como parte de seu trabalho de ensino, pesquisa e extensão. Esse trabalho, que integra comunidade e universidade, envolve atualmente alunos de graduação de diferentes cursos da UFSCar, alunos de pós-graduação e pessoas da comunidade em atividades variadas de ensino de música. O Programa de Educação Musical da UFSCar conta com 12 turmas de musicalização infantil e musicalização de adultos (com cerca de 110 alunos a partir de 08 meses de idade), a Pequena Orquestra da UFSCar, a Orquestra Experimental da UFSCar (com cerca de 97 integrantes de todas as faixas etárias), o Madrigal UFSCar, cursos para formação continuada de professores de educação infantil, ensino fundamental e médio, disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação na UFSCar.

Nesse momento, o programa também desenvolve um projeto de ensino de música instrumental e prática de orquestra com um número significativo de jovens provenientes de segmentos da sociedade composto por famílias de baixa renda, cujo nível sócio econômico não permitiria ter acesso a esse tipo de bem cultural. Esse é um projeto que a área de música e a própria UFSCar vinham acalentando há alguns anos e que agora têm procurado criar condições para ampliar, cada vez mais, essa oferta.

Ao longo de todos esses anos de um trabalho dedicado à educação musical, é possível afirmar que a UFSCar já modificou sensivelmente a “paisagem musical” de São Carlos e região, considerando que todo ano são atendidos mais de 250 pessoas, beneficiadas diretamente com aulas de música e prática musical em grupo, e um número muito maior de pessoas que compõem o público ouvinte de concertos e musicais dos diferentes grupos do programa. Considerando todas essas atividades, considerando os inúmeros alunos de graduação da UFSCar que desenvolvem projetos de extensão, treinamento e iniciação científica junto às turmas de musicalização, orquestra e formação continuada de professores e considerando ainda os alunos de pós-graduação que desenvolvem seus projetos de mestrado na área, é importante que se consolide os pontos de atuação que a UFSCar pretende sempre privilegiar em seus projetos, ou seja, o ensino, pesquisa e extensão numa cadeia indissociável, em que a atividade e pesquisa de um gere novos conhecimentos para o desenvolvimento e melhoria de outro. Nesse sentido é que a área de educação musical submete seu projeto de ensino de graduação, nascido de uma experiência sólida no ensino de música, e que tem por objetivo complementar essa corrente indissociável tão importante para a construção do conhecimento.

O curso de graduação

A licenciatura em música com habilitação em educação musical está sendo proposto ambicionando estreitar as relações entre a comunidade e a universidade que possui elementos para a fomentação, a

estruturação acadêmico-científica e a distribuição sistemática deste saber. Esse tipo de habilitação se mostra capaz de atualizar essas relações, sinalizando-a pela não unilateralidade ao demonstrar que, se a universidade pode e deve ser útil e eficiente ao intervir na sociedade, a recíproca também deve ser verdadeira.

A pertinência da inserção da educação musical no meio acadêmico e o reconhecimento de sua importância enquanto campo do conhecimento das ciências humanas estão atribuídos à capacidade que este ofício musical tem de refletir o universo geral, de produzir pensamento próprio, de explicar e traduzir o ideário cultural, e de documentar, testemunhar, representar, sinalizar e intervir no processo histórico do trabalho humano.

A particularidade da interação multidisciplinar desta licenciatura é também uma determinante da sua proposição, sua capacidade de interagir e de integrar as diversas áreas, matérias e disciplinas do conhecimento musical e pedagógico, favorece a aparição de novas habilitações e de oportunas proposições de outros cursos de graduação e pós-graduação. A especificidade da educação musical, notabiliza-se pela qualidade que tem de possuir finalidades em comum com as outras áreas como teatro, dança, expressão corporal e educação, atualmente representadas na UFSCar. As potencialidades, enquanto recurso de educação e de documento de memória e de cultura humanista, inerentes nesta especificidade aproximam esta habilitação do conjunto dos objetivos e funções do Centro de Educação e Ciências Humanas da nossa Universidade.

Esta licenciatura é uma proposta que nasce da vivência, análise, revisão e re-contextualização dos modelos curriculares atualmente existentes nos cursos de música e educação artística: com habilitação em música.

Ao pretender atingir esse perfil de público alvo a proposição deste curso tem em conta, enquanto determinante de seus currículos, elencos de matérias e ementas de disciplinas, as possibilidades de atuação profissional em mercado de trabalho concreto, onde realmente existe uma demanda e necessidade deste tipo de profissional.

Um curso como este tem naturalmente um interesse e uma pertinência de abrangência nacional. Local e regionalmente temos um concreto e manifesto interesse de vários setores da sociedade, entre eles, jovens que freqüentaram os diversos cursos de música da UFSCar e se encontram na fase de ingressar na carreira acadêmica, jovens músicos da comunidade e região, músicos profissionais e amadores, professores de música em conservatórios, escolas de música particulares e em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, músicos que atuam nas igrejas, e conjuntos diversos. Caracteriza-se assim, todo um coletivo de pessoas que se profissionalizam ou sub-profissionalizam em atividades outras que não as pedagógico-musicais, e que poderiam vir a conquistar cidadania e qualidade de vida por meio de um ofício musical contextualizado e muito útil à sociedade.

O Programa de Educação Musical na UFSCar a cada ano tem encaminhado um número significativo de jovens para freqüentar cursos de graduação em música em outras universidades porque a UFSCar ainda não possui esse tipo de oferta. Por outro lado, a área de música do DArtes tem sido constantemente procurada por diretores e coordenadores de escolas de primeiro e segundo graus, por escolas de música e de arte em geral, que percebem a importância da música na formação do indivíduo, desejam inseri-la em seus currículos regulares, mas não possuem o profissional habilitado para tanto. Essa procura é quase sempre, de certa forma, frustrante porque não temos cursos regulares para formação de educadores musicais que possam atender esse mercado de trabalho.

Além de preparar educadores musicais para atender as demandas de mercado este curso abre ainda um grande número de possibilidades de formar multiplicadores para atuar em diferentes setores da sociedade. Sem dúvida, estaríamos preparando profissionais capazes de levar a música para crianças de todas as idades, estejam elas agrupadas em academias musicais, escolas de educação infantil, primeiro e segundo graus. Com certeza essa possibilidade pode transformar, em pouco tempo, o panorama social de São Carlos, da região e de outras comunidades mais afastadas. O contato com a música, comprovadamente, socializa, sensibiliza e tem poder de melhorar a qualidade de vida de qualquer indivíduo. Por outro lado, com um curso de graduação, poderíamos ampliar significativamente a oferta de cursos de formação continuada para professores regulares da rede pública e particular, atendendo também uma grande demanda de solici-

tações de cursos de educação musical aplicada à educação para esses profissionais. Essa possibilidade multiplica infinitamente a possibilidade de inserir a música na escola, disponibilizando esse saber para todos os segmentos da sociedade.

Ainda por um outro lado, um curso de música com habilitação em educação musical estará preparando profissionais, que atuando como músicos, mostrem-se capazes de desenvolver a musicalidade e educar musicalmente crianças, jovens e adultos.

Bases legais

Após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, número 9.394 de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, substituem o conceito de Currículo Mínimo¹.

A Constituição Federal de 1988, com indiscutíveis avanços, prescreveu, em seu artigo 22, inciso XXIV, que a União editaria, como editou, em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB, contemplando, na nova ordem jurídica, um desafio para a educação brasileira: as instituições assumirão a ousadia da criatividade e da inventividade, na flexibilização com que a LDB 9.394 marcou a autonomia das instituições e dos sistemas de ensino, em diferentes níveis.

No momento atual, as orientações gerais sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação se encontram nos seguintes documentos:

1. Parecer Conselho Nacional de Educação – CNE / Câmara de Educação Superior - CES n.º 100, de 13 de março de 2002. Projeto de Resolução que institui parâmetros para a definição da carga horária dos cursos de graduação. (Não disponibilizado até o presente momento pelo Conselho Nacional de Educação);
2. Parecer CNE/CES n.º 583, de 4 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação; e
3. Parecer CNE/CES n.º 776, de 3 de dezembro de 1997. Orientação sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação devem:

“(…) servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais”.²

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Música

Seguindo essa idéia de estrutura curricular flexível sem a determinação de disciplinas fixas, seriadas e obrigatórias, foram elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Música – CEE/Música do Ministério da Educação, o documento “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música”, encaminha-

¹ A Resolução N.º 10, de 10 de outubro de 1969, do Conselho Federal de Educação, fixou os mínimos de conteúdo e de duração dos cursos de Música. A LDB 5692/71, através da Resolução n. 23/73 fixou o Currículo de Educação Artística, com habilitação em Música.

² Página 03 do Parecer CES/CNE 146/2002.

das ao Ministério de Educação e Cultura em Junho de 1999³. Tal documento propõe cursos de graduação em música com as modalidades de diplomação em licenciatura e bacharelado, com sete habilitações:

Tabela 1 – As sete habilitações para cursos de Graduação em Música propostas nas “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música” elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Música – CEE/Música/MEC em Junho de 1999.

Habilitações dos Cursos de Graduação em Música	Práticas interpretativas (Instrumento, Voz e Regência)
	Composição
	Educação Musical
	Produção Cultural
	Música Popular
	Tecnologia em Música
	Musicoterapia

A estrutura curricular poderá basear-se em um núcleo comum para todas as habilitações, composto por sete campos de conhecimento:

Tabela 2 – Os sete campos de conhecimentos comuns às Habilitações em Música propostos nas “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música” elaboradas pela CEE/Música/MEC em Junho de 1999.

Campos de conhecimento comuns às habilitações em música	Campos de conhecimento instrumental
	Campos de conhecimento composicional
	Campos de conhecimento pedagógico
	Campos de conhecimento em fundamentos teóricos
	Campos de conhecimento em formação humanística
	Campos de conhecimentos de integração
	Campos de conhecimento em pesquisa

Os conjuntos de disciplinas correspondentes a esses campos de conhecimento, serão adequados a cada uma das habilitações, com ênfases diferenciadas dependendo da Habilitação e Modalidade pretendida pelo curso, considerando ainda as diferenças culturais dos estados brasileiros e o mercado de trabalho em constante transformação. Esse documento propõe também a organização semestral para os cursos e estabelece o mínimo de horas em duas mil, cento e sessenta (2.160), distribuídas ao longo de oito ou doze semestres, como máximo de tempo.

Comprometendo-se, em certa medida, com as orientações da Comissão de Especialistas de Ensino de Música, surge posteriormente o Parecer CNE/CES 146/2002, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música”, homologado em 09 de maio de 2002.

Esse Parecer CNE/CES 146/2002 propõe em suas diretrizes de âmbito geral, que as instituições de ensino superior “exercitando seu potencial inovador e criativo e da liberdade e flexibilidade que possuem” elaborem a Organização Curricular de suas graduações de acordo com os regimes acadêmicos que adotarem (a saber: sistema de créditos, regime seriado anual ou semestral, pré-requisitos etc). Propõe que o Estágio Curricular Supervisionado deva ser concedido como conteúdo implementador do perfil do formando, consistindo numa atividade obrigatória. Propõe que as Atividades Complementares sejam incorporadas, pois possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, alargando o seu currículo. No entender do Parecer, a Monografia/

³ Esse documento foi elaborado pela CEE/Música, composta por Dr^a Alda Oliveira / UFBA (Presidente), Dr^a Liane Hentschke / UFRGS (secretária) e Dr^a. Maria Lúcia Pascoal / Unicamp. Consultores: Dr. Celso Loureiro Chaves / UFRGS, Dr^a. Elizabeth Rangel / Unicamp, Dr. Jamarly Oliveira / UFBA e Dr^a Jusamara Souza / UFRGS.

Trabalho de Conclusão de Curso, se insere no eixo dos conteúdos curriculares opcionais e ficará a cargo de cada instituição que assim optar, por deliberação de seus colegiados superiores acadêmicos.

Na Resolução integrante deste Parecer CNE/CES 146/2002 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o Curso de Música, estão previstos Conteúdos Curriculares Gerais, que dispõe que o Curso de graduação em Música deve assegurar o perfil profissional desejado, a partir dos três seguintes tópicos de estudos, ou de conteúdos interligados:

Tabela 3 – Os três tópicos de estudos propostos para o ensino de graduação em música pelo Parecer CNE/CES 146/2002 que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música”

Conteúdos Básicos	estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia;
Conteúdos Específicos	estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionamentos com o Conhecimento Instrumental, Composicional e de Regência;
Conteúdos Teórico-Práticos	estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas tecnologias.

A presente proposta curricular, para a licenciatura em Música na UFSCar, observa e fundamenta-se nas diretrizes supracitadas, e organiza-se segundo a seguinte legislação específica:

UFSCar. Parecer CaG/CEPE 171/98, aprovado pelo CEPE, em sua 189 Reunião, de 23/junh/98). *Normas para criação/reformulação dos cursos* [on-line acessado em 01/03/2003]. Disponível em http://www.ufscar.br/%7Eprograd/criacao_reform.html

BRASIL. MEC. *Diretrizes curriculares para os cursos de música*. Brasília, junho de 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm#diretrizes>

BRASIL. MEC. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [on line, acessado em 09/07/2001]. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legbras/>

2. Definição do profissional a ser formado

Pretende-se assegurar ao Educador Musical graduado pela UFSCar uma formação múltipla, orientada para a atuação em três vertentes principais, como: Educador Musical (vertente principal), Músico e Agente Cultural (ou animador sócio-musical).

Deste modo ele estará apto a desenvolver as seguintes funções e atividades:

Enquanto Educador Musical (vertente central / predominante)

- Elaborar e implantar projetos de ensino da música, bem como projetos de formação musical continuada de professores não especialistas
- Planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de música
- Estimular e orientar o desenvolvimento da musicalidade e potenciais correlatos humanos, tanto em procedimentos formais de ensino quanto em oportunidades alternativas, tendo por base conhecimentos consistentes e atualizados
- Ministrando cursos de formação musical em escolas, atuando como professor de música, regente de coros, pequenas orquestras, bandas ou qualquer outro tipo de conjunto musical

- Trabalhar com toda diversidade de faixa etária, incluindo desde bebês até idosos (prioritariamente porém crianças e adultos)
- Ensinar conteúdos principais relativos à história, apreciação, teoria, instrumentos e percepção musical
- Elaborar e/ou adaptar técnicas de ensino, estratégias de formação e metodologias de educação musical
- Conceber e desenvolver material didático musical original, adequado à faixa etária, região e condições de trabalho
- Valer-se tanto de oportunidades pedagógicas em sala de aula quanto de realizações musicais criadas e manifestações culturais presenciáveis na realidade para realizar um trabalho de conscientização e desenvolvimento de potencialidades humanas, dirigido para a educação e melhoria da qualidade de vida do indivíduo
- Realizar pesquisas voltadas para a área do ensino da música e formação de educadores musicais, tendo sempre por base o tempo presente

Enquanto Músico

- Possuir domínio dos fundamentos da música, conhecimento amplo de sua história e de suas principais manifestações em diversas culturas
- Tocar ao menos dois instrumentos e conseguir expressar-se vocalmente
- Elaborar e implantar projetos de formação de grupos musicais
- Dirigir e acompanhar grupos musicais
- Compor músicas, sonorizações e trilhas sonoras, bem como fazer arranjos e adaptações de músicas e canções
- Produzir e dirigir apresentações musicais para conjuntos musicais diversos (regionais, duos, trios, quartetos, orquestra de cordas, big-bands, bandas, coral, conjuntos vocais e solistas), voltados para a educação musical dos participantes e formação básica do público ouvinte

Enquanto Agente Cultural (ou animador sócio-musical)

- Atuar como responsável e coordenador musical de oficinas culturais, escolas livres de arte, instituições de formação sócio-pedagógica e/ou arte-terapêuticas
- Produzir, assessorar e realizar crítica especializada de processos musicais enquanto fenômeno de educação e comunicação social
- Registro e distribuição de bens culturais musicais, através da atualização, conhecimento e manuseio de recursos desenvolvidos pelas novas tecnologias
- Criação de alternativas para a prática musical formadora de grupos de amadores
- Participar de trabalho em equipes multidisciplinares, co-elaborando e co-implantando projetos que abordem aspectos musicais do ser humano

3. Grupos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores éticos e estéticos, fundamentais à formação do profissional.

Consideramos que, para o desempenho efetivo do papel social de Educador Musical, o graduando deverá adquirir e desenvolver um conjunto de conhecimentos e habilidades técnicos, assim como atitudes e valores éticos. Fundamentais à formação do profissional, eles serão tratados de acordo com os cinco grupos seguintes:

A) Técnico-conceitual musical

Será dada ênfase neste grupo ao conhecimento musical propriamente dito, mediante o tratamento de informações relativas aos fundamentos teóricos, conceituais, analíticos e críticos da Música.

B) Interpretativo

Este grupo reunirá os conteúdos necessários ao desenvolvimento de habilidades criativas, expressivas e comunicativas, sustentadas pela interpretação musical.

C) Educacional

Serão agrupados aqui os conteúdos específicos relativos à Alfabetização, à Musicalização e à Educação Musical, em suas diversas abordagens, bem como os relativos à Pedagogia e Psicologia da Aprendizagem.

D) Cultural e Histórico

Ênfase dada às características da cultura brasileira em si e comparativamente a outras culturas do planeta, do ponto de vista de suas particularidades sociais e históricas, com privilégio porém das manifestações expressivo-musicais.

E) Humanista

As atitudes e os valores éticos, assim como procedimentos dirigidos à formação pessoal e humana serão enfocados neste grupo.

4. Conteúdos correspondentes a cada grupo

A elaboração dos grupos e conseqüente seleção dos conteúdos correspondentes deu-se mediante discussões sobre a necessidade de estabelecer uma nova concepção de Educador Musical. Buscou-se assim evitar os equívocos provocados pelo imediatismo de se atribuir uma série de conhecimentos pré-estabelecidos historicamente, que não possuem adequado enquadramento ao perfil do curso proposto.

A cada um dos cinco grupos mencionados corresponderá os seguintes conteúdos:

A) Conteúdos do grupo “Técnico-conceitual musical”

Noções básicas de Acústica, característica de funcionamento dos instrumentos e sua construção. Fundamentos da Música (parâmetros básicos do som e parâmetros musicais, conceitos e teoria geral). Desenvolvimento da Escuta e Ecologia Sonora. Tempo, Espaço e Perspectiva na Música. Estruturação da linguagem musical. Modalidade, Tonalidade, Atonalidade e sistemas abertos. Harmonia e Contraponto. Formas de Organização do discurso e do pensamento musical. Estudo analítico de obras de referência da literatura musical (internacional e brasileira, de várias épocas, com foco especial na contemporaneidade). Criação e inventividade na modernidade e no contemporâneo.

B) Conteúdos do grupo “Interpretativo”

Estudo de Instrumento Melódico (flauta). Estudo de Instrumento Harmônico (teclado e violão). Estudo da Percussão. Conhecimento do repertório musical brasileiro e de outras culturas de utilidade para a educação musical. Exploração e desenvolvimento dos potenciais de expressão e de criação através dos sons. Noções fundamentais e prática de regência de grupos vocais e instrumentais. Estudo das particularidades da Voz humana.

C) Conteúdos do grupo “Educacional”

Fundamentos da arte-educação. Fundamentos da Educação. Piaget e o construtivismo na Educação Musical. Particularidades da contribuição de Wallon, Vigotski, Bruner e outros. Os principais métodos de Educação Musical e suas características (Martinet, Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems). Estudo analítico de músicas e canções de referência da literatura infanto-juvenil. Principais protagonistas e iniciativas da Educação Musical no Brasil (séc.XX). Educação Musical contemporânea: funções e tendências. Estratégias originais de musicalização, formação e alfabetização musical (para crianças, jovens e adultos). Recursos de outras formas de conhecimento e de expressão para a formação musical.

D) Conteúdos do grupo “Cultural e Histórico”

História Social da Música. Musicologia Brasileira. Principais aportes da Etnomusicologia. Características da produção musical de diferentes épocas. Manifestações expressivas de diferentes culturas. Função social da Música, do Músico, do Educador Musical (diversas épocas e regiões). Abordagem de diferentes tópicos relativos a Arte, Cultura e Sociedade (ênfase no Brasil e na atualidade).

E) Conteúdos do grupo “Humanista”

Princípios da Arte-terapia. Conceitos e prática em Musicoterapia. Ética e construção de valores e atitudes. Técnicas contemporâneas de desenvolvimento pessoal. Estudos da personalidade.

5. Disciplinas relacionadas aos grupos de conhecimento, habilidades atitudes e valores éticos e estéticos, fundamentais à formação do profissional.

Grupos de conhecimento, habilidades, atitudes e valores	DISCIPLINAS
A) “Técnico-conceitual musical”	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem e estruturação musical (1, 2 e 3) • Percepção e notação musical (1, 2, 3 e 4) • Som • Construção de Instrumentos e organologia 1 e 2
B) “Interpretativo”	<ul style="list-style-type: none"> • Direção de conjuntos musicais (1 e 2) • Flauta doce 1 e 2 • Violão 1 e 2 • Teclado 1 e 2 • Percussão 1 e 2 • Voz e expressão • Produção cênica de espetáculos musicais • Laboratório de criação musical (1, 2 e 3)
C) “Educativo”	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa em educação musical • Métodos, técnicas e fundamentos em educação musical (1 e 2) • Fundamentos da arte-educação • Prática do ensino da educação musical (1,2,3,4 e 5) • Projetos em educação musical (1 e 2) • Psicologia da aprendizagem • Programação de ensino em educação musical • Música e tecnologia para educação musical • Laboratório de atividades lúdicas • Tópicos em educação, cultura e sociedade
D) “Cultural e Histórico”	<ul style="list-style-type: none"> • Musicologia e Etnomusicologia • História da Arte • História Social da Música (1 e 2) • Cultura Musical Brasileira Tópicos em educação, cultura e sociedade • Gestão de qualidade em organizações musicais • Elaboração de projetos e legislação
E) “Humanista”	<ul style="list-style-type: none"> • Musicoterapia • Comportamento e Cultura • Desenvolvimento Humano (1 e 2) • Teorias e técnicas psicoterápicas • Técnicas contemporâneas de desenvolvimento pessoal (Cf.o que pode haver na Psicologia) • Filosofia e Ética (Filosofia)

6. Disciplinas que contemplem a realização de atividades relacionadas a Projetos Especiais a fim de garantir a aquisição de habilidades relativas ao ensino, à pesquisa e àquelas relacionadas à futura atuação profissional

Três categorias de disciplinas do curso contemplam o item acima:

- a) No que se refere a realização de atividades relacionadas a Projetos Especiais: *Projetos em Educação Musical* (1 e 2)
- b) As disciplinas abaixo indicadas serão ministradas no âmbito de laboratórios específicos, geradores de atuações e realizações particulares no âmbito de Projetos Especiais. Estes laboratórios terão papel central na organização do curso (integrando várias disciplinas), com forte predominância na formação profissional do educando e responsáveis sobretudo pela concepção e elaboração de novos produtos.⁴
 - Disciplinas: *Atividades Lúdicas e Métodos & Técnicas de Educação Musical* (1 e 2) - “Laboratório de Musicalização”
 - Disciplinas: *Criação Musical* (1, 2 e 3) - “Laboratório de Criação Musical”
 - Disciplinas: *Construção de instrumentos e Organologia* - “Laboratório de Construção de Instrumentos Musicais”
- c) Duas disciplinas obrigatórias se constituirão em fio condutor da formação pedagógico-musical do aluno e terão a função agregada de promover a aquisição de habilidades relacionadas à sua futura atuação profissional na sociedade:
 - *Prática de ensino em educação musical* (1, 2, 3, 4 e 5) – durante a qual o aluno acompanhará e participará de seus planejamentos e ações, bem como após realizará estágios supervisionados em áreas específicas de sua formação musical e pedagógica.
 - *Tópicos em educação, cultura e sociedade* (1,2 e 3) - disciplina que será ministrada sob forma de seminário por diferentes especialistas com o intuito também de ampliar a compreensão de inter-dependência de áreas de conhecimento em princípio específicas e estimular a criação de perspectivas de co-relacionamento integrado do futuro profissional.

7. Tratamento metodológico a ser dado aos conhecimentos no sentido de garantir o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores

Três aspectos fundamentais marcam o tratamento metodológico a ser dado aos conhecimentos, tendo em vista a caracterização do curso aqui proposto:

- a) Oferecimento de disciplinas teóricas e práticas (possibilitando espaços de informação e de realização de atividades), promovendo a integração dos desenvolvimentos intelectual e de habilidades.

⁴ Todos os laboratórios produzirão numa fase inicial protótipos, que conforme fase posterior de experimentação e avaliação resultarão em produtos. Embora de funcionamento autônomo, seus projetos são visados de maneira integrada. O Laboratório de Musicalização já existe e encontra-se em pleno funcionamento. O de Criação Musical poderá desenvolver-se a partir do Laboratório de Som também existente.

- b) Grupos de conhecimento compreendendo de elementos técnico-musicais a oportunidades de conhecimento social humano (afora estágios e atuações junto à comunidade), são propostos com o objetivo de assegurar um equilíbrio entre as competências técnicas e as humanas.
- c) Implementação da figura do “Orientador” (ou “Tutor”), que poderá, opcionalmente, acompanhar, orientar e supervisionar as atividades realizadas pelo graduando, durante o período de sua formação. Seu papel poderá vir a se constituir, conforme a opção do aluno, de grande valia na ponderação conjunta sobre as disciplinas optativas a serem frequentadas por este (de acordo com suas necessidades e potencialidades) e também nas considerações de meta, futura atuação profissional e desempenho em geral.

8. Princípios gerais de avaliação da aprendizagem dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores

Os princípios gerais de avaliação do curso se pautarão na adoção de formas alternativas de avaliação, tanto internas como externas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, sempre centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, estando presentes o desempenho da relação professor-aluno, da parceria do aluno para com a instituição e o professor e ainda em processos de avaliação sistemática e constante do desempenho em sala de aula, seja ele musical, artístico ou pedagógico. , também, A avaliação se dará por meio de procedimentos distintos, mas integrados. Um deles é a avaliação de aproveitamento específico por disciplina, que irá eleger critérios específicos e adequados às características de cada área de conhecimento. Esse tipo de avaliação estará sendo planejada por cada professor responsável pelas diferentes disciplinas do curso em consonância com processos de reflexão constantes dentro da dinâmica de trabalho do Conselho de Coordenação. Haverá ainda a avaliação de desempenho geral realizado pelo professor e por grupos de professores de áreas similares.

O processo geral de avaliação deverá também, junto com ao corpo docente ligado ao curso, adotar práticas pedagógicas e métodos de ensino/aprendizagem inovadores, direcionados à garantia da qualidade do curso, como também deverão ser adotados procedimentos alternativos de avaliação que favoreçam a compreensão da totalidade do curso, consolidando o perfil desejado do formando, dando oportunidades de aferir a importância do caráter inter e multidisciplinar das ações pedagógicas que estarão estruturadas dentro da grade curricular. Nos processos de avaliação estarão presentes também as considerações advindas da interface entre pós-graduação e extensão, criando mecanismos de estimulação da pesquisa, produção científica e inserção de atividades na comunidade, especialmente em espaços econômica e socialmente menos privilegiados. Ainda dentro dos processos avaliativos serão consideradas as publicações e mecanismos de divulgação do conhecimento gerado nas diferentes atividades do curso.

9. Formas de articulação entre disciplinas/atividades curriculares

Algumas das disciplinas propostas no curso foram concebidas em articulação direta com atividades consideradas fundamentais à formação do educador musical.

A disciplina “Educação musical: prática e ensino” (1, 2, 3, 4 e 5) propiciará, em sua parte prática, que o aluno participe, ao longo de diversos semestres, da Orquestra (já existente há vários anos e em pleno funcionamento) e do Coral. Todas as disciplinas instrumentais - como por exemplo Percussão, Violão, Teclado, Flauta Doce - oportunizarão a realização de atividades interpretativas a diversos níveis, seja em solo,

pequenas formações (duos, trios ou quartetos) seja em conjuntos maiores.⁵ De forma análoga, a disciplina “Construção de Instrumentos e Organologia”, ao conceber e/ou re-fabricar instrumentos sonoros e musicais possibilitará a interpretação musical com mediante os recursos criados.

Por outro lado, as disciplinas “Metodologia do ensino em educação musical” e “Educação musical: prática e ensino”, com a integração possível à “Prática de ensino e estágio supervisionado em educação musical”, favorecerão, entre outras, a realização de atividades preparatórias de estimulação, formação e/ou dinamização musical, junto a um público de pessoas em situação de risco pessoal ou social, de terceira idade, ou ainda de crianças e jovens da rede pública de ensino.

Afora o acima exposto, consideramos também de grande relevância as atividades específicas desenvolvidas no âmbito de projetos de Iniciação Científica.

10. Grade curricular com a especificação de número de créditos, requisitos, periodização tanto das disciplinas como de outras atividades curriculares

Perfil 1

Construção de instrumentos e organologia 1
Educação musical: prática e ensino 1
Flauta doce 1
Iniciação à pesquisa em educação musical
Linguagem e estruturação musical 1
Percepção e notação musical 1
Percussão 1

Perfil 2

Construção de instrumentos e organologia 2
Educação musical: prática e ensino 2
Linguagem e estruturação musical 2
Percepção e notação musical 2
Tópicos em educação, cultura e sociedade 1
Violão popular 1
Voz e expressão 1

Perfil 3

Educação musical: prática e ensino 3
Fundamentos de arte educação
História social da música 1
Linguagem e estruturação musical 3
Metodologia e prática do ensino em educação musical
Percepção e notação musical 3
Teclado 1

Perfil 4

Criação musical 1
Didática
Educação musical: prática e ensino 4
Métodos, técnicas e fundamentos em educação musical 1
Percepção e notação musical 4
Tópicos em educação, cultura e sociedade 2

Perfil 5

Criação musical 2
Direção de conjuntos musicais 1
Educação Musical: prática e ensino 5
Estrutura e funcionamento da educação básica
Psicologia da Aprendizagem
Psicologia do Desenvolvimento

Perfil 6

Criação musical 3
Direção de conjuntos musicais 2
Educação e sociedade
Musicoterapia
Som e produção musical
Tópicos em educação, cultura e sociedade 3

⁵ Prevemos a constituição progressiva de conjuntos musicais particulares que poderão vir a se apresentar em formações originais ou de natureza semelhante, como: Grupo de Percussão, Grupo de Flautas Doces ou de Sopro, Grupo de Cordas Pinçadas, Grupo de Cultura Popular etc.

Perfil 7	Cultura Musical Brasileira
Gestão da qualidade em organizações musicais	Elaboração de projetos e legislação
Oficina de Atividades lúdicas	Estudos musicais complementares
Prática de ensino e estágio supervisionado em educação musical 1	Expressão corporal, movimento e dança
Projeto em educação musical 1	História da arte
	Métodos, técnicas e fundamentos em educação musical 2
Perfil 8	Música e Tecnologia para Educação Musical
Pesquisa em Educação Musical	Práticas Musicais
Tópicos em educação, cultura e sociedade 4	Produção cênica de espetáculos musicais
Prática de ensino e estágio supervisionado em educação musical 2	Tópicos em educação especial
Projeto em educação musical 2	Flauta doce 2
	História social da música 2
	Percussão 2
	Teclado 2
	Violão Popular 2
	Voz e expressão 2
Optativas	Musicologia e etnomusicologia
Construção de instrumentos e organologia 3	

11. Objetivos e ementas das disciplinas e outras atividades curriculares

28300-2 Construção de instrumentos e Organologia 1

Objetivos Gerais: Fornecer subsídios necessários para a construção de objetos sonoros e instrumentos musicais, passíveis de serem utilizados como recursos expressivos e de musicalização.

Ementa: Noções básicas de acústica aplicadas a construção de objetos sonoros e instrumentos musicais, de corda, tubo e pele. Construção a partir de madeira, tubo de PVC, plásticos, papel e cartolina, folhas, cascas e outros elementos da natureza.

28301-0 Construção de instrumentos e Organologia 2

Objetivos Gerais: Fornecer subsídios necessários para a construção de objetos sonoros e instrumentos musicais, passíveis de serem utilizados como recursos expressivos e de musicalização.

Ementa: Construção de objetos sonoros e instrumentos musicais a partir de madeira, PVC, plásticos, papel, cartolina, vidros, folhas, cascas e outros elementos da natureza. Exploração de diferentes modalidades de recursos produtores de som elaborados com materiais convencionais e não-convencionais (sucatas, elementos em nova função etc).

28302-9 Construção de instrumentos e Organologia 3

Objetivos Gerais: Fornecer subsídios necessários para a construção de objetos sonoros e instrumentos musicais, passíveis de serem utilizados como recursos expressivos e de musicalização.

Ementa: Criação e produção de instrumentos mais complexos e refinados do ponto de vista da qualidade e do controle do som. Concepção de projeto de objetos sonoros originais e sua realização, em conjunto com uma proposta criativa de utilização tanto artístico-musical quanto musicalizadora.

28303-7 Criação musical 1

Objetivos Gerais: Desenvolver o potencial criativo do aluno, possibilitando-o a compor peças e propostas musicais de pequena e média proporção.

Ementa: Esta disciplina visa o desenvolvimento da capacidade criativa do aluno mediante criação de peças e estudo de composição na tradição musical ocidental (em especial, mas também de outras culturas), técnicas de construção, elaboração e desenvolvimento de motivos, construção de temas simples, período e

sentença, as relações entre forma, harmonia e melodia e estudo estilístico do repertório, conceitos de equilíbrio e movimento e de forma e conteúdo, e os princípios da apreensibilidade, da articulação sequencial, da unidade na variedade e da dedução causal na linguagem musical.

28304-5 Criação musical 2

Objetivos Gerais: Habilitar o aluno na utilização de recursos composicionais aplicados a criação, arranjo, adaptação de peças musicais, principalmente para utilização na educação musical.

Ementa: Esta disciplina visa o desenvolvimento da capacidade criativa do aluno mediante criação de peças, improvisação musical e estudo de procedimentos metodológicos e ferramentas técnicas dirigidas ao arranjo, à variação e à adaptação de materiais musicais (melodias, ritmos etc). Arranjo de base, seção rítmica e seus instrumentos, convenções de escrita, instrumentação, as tessituras e funções dos instrumentos nas diferentes formações.

28305-3 Criação musical 3

Objetivos Gerais: Fornecer experiência e aprimorar os conhecimentos do aluno nas atividades de composição e re-criação de peças musicais no contexto da educação musical.

Ementa: Esta disciplina visa o desenvolvimento da capacidade inventiva do aluno, mediante a criação de temas musicais, de músicas e de arranjos para pequenos conjuntos (vocais, instrumentais e mistos), bem como atividades lúdico-musicais e recursos de improvisação dirigidos à educação musical.

28306-1 Cultura Musical Brasileira

Objetivos Gerais: Ampliar o conhecimento e a compreensão das expressões e manifestações musicais na realidade brasileira (tradicional e contemporâneas).

Ementa: Apreciação e estudo de manifestações relevantes da cultura popular brasileira, como Boi Bumbá, Folia de Reis, Catira, Coco, Congado etc. Sua origem, técnica e função ao longo da história do Brasil serão também tratadas, assim como sua importante representação em escolas de determinadas regiões.

28307-0 Direção de conjuntos musicais 1

Objetivos Gerais: Preparar o aluno para a direção/regência de grupos musicais de várias proporções, de maneira a assegurar a condução das atividades musicais coletivas de sua classe.

Ementa: Elementos de coordenação e regência de grupos instrumentais e grupos vocais. Técnica de gestual básico para regência, suas nuances expressivas e controle interpretativo. Procedimentos básicos de constituição de grupos corais, conjuntos mistos e orquestras para iniciantes. Estudo de possibilidades de repertório para tais grupos. A formação de orquestra e coro como elemento de musicalização.

28308-8 Direção de conjuntos musicais 2

Objetivos Gerais: Preparar o aluno para a direção/regência de grupos musicais de várias proporções, de maneira a assegurar a condução das atividades musicais coletivas de sua classe.

Ementa: Elementos de coordenação e regência de grupos instrumentais e grupos vocais. Estudo da técnica da regência. manutenção de grupos corais e instrumentais. Estudo de possibilidades de repertório: diferentes possibilidades para as diferentes complexidades dos grupos. Ética e etiqueta na condução de grupos musicais. O conjunto musical na comunidade.

28309-6 Educação musical: prática e ensino 1

Objetivos Gerais: Desenvolver no aluno um rol de habilidades criativas, expressivas, comunicativas e interpretativas, orientadas para a formação musical.

Ementa: Contato com as situações de prática pedagógica em processos de musicalização. Observação participante em diferentes grupos de ensino coletivo de música para crianças, jovens e adultos, seja em Canto Coral, Orquestra ou outra formação musical. Estudo dos processos de musicalização no que diz respeito aos aspectos práticos do ensino-aprendizagem. Contato com o entorno da sala de aula ou de ensaio de grupos musicais, bem como com as situações de apresentações públicas. Essa disciplina visa criar

situações de contato diferenciado do aluno com situações futuras de ensino-aprendizagem de música. Essa prática terá uma gradação crescente no que diz respeito à atuação do aluno como futuro educador.

28310-0 Educação musical: prática e ensino 2

Objetivos Gerais: Desenvolver no aluno um rol de habilidades criativas, expressivas, comunicativas e interpretativas, orientadas para a formação musical.

Ementa: Contato com as situações de prática pedagógica em processos de musicalização. Observação participante em diferentes grupos de ensino coletivo de música para crianças, jovens e adultos, seja em Canto Coral, Orquestra ou outra formação musical. Estudo dos processos de musicalização no que diz respeito aos aspectos práticos do ensino-aprendizagem. Contato com o entorno da sala de aula ou de ensaio de grupos musicais, bem como com as situações de apresentações públicas. Estudo e reflexão das facilidades e dificuldades encontradas nos diferentes grupos observados.

28311-8 Educação musical: prática e ensino 3

Objetivos Gerais: Desenvolver no aluno um rol de habilidades criativas, expressivas, comunicativas e interpretativas, orientadas para a formação musical.

Ementa: Contato com as situações de prática pedagógica em processos de musicalização. Observação participante em diferentes grupos de ensino coletivo de música para crianças, jovens e adultos, seja em Canto Coral, Orquestra ou outra formação musical. Estudo dos processos de musicalização no que diz respeito aos aspectos práticos do ensino-aprendizagem. Contato com o entorno da sala de aula ou de ensaio de grupos musicais, bem como com as situações de apresentações públicas.

28312-6 Educação musical: prática e ensino 4

Objetivos Gerais: Desenvolver no aluno um rol de habilidades criativas, expressivas, comunicativas e interpretativas, orientadas para a formação musical.

Ementa: Contato com as situações de prática pedagógica em processos de musicalização. Observação, interação e aplicação de algum procedimento de musicalização em diferentes grupos de ensino coletivo de música para crianças, jovens e adultos (Canto Coral, Orquestra ou outra formação musical). Estudo dos processos de musicalização no que diz respeito aos aspectos práticos do ensino-aprendizagem. Contato com o entorno da sala de aula ou de ensaio de grupos musicais, bem como com as situações de apresentações públicas. Estudo e reflexão das facilidades e dificuldades encontradas nos diferentes grupos observados.

283313-4 Educação musical: prática e ensino 5

Objetivos Gerais: Desenvolver no aluno um rol de habilidades criativas, expressivas, comunicativas e interpretativas, orientadas para a formação musical.

Ementa: Contato com as situações de prática pedagógica em processos de musicalização. Observação, interação e aplicação de algum procedimento de musicalização em diferentes grupos de ensino coletivo de música para crianças, jovens e adultos (Canto Coral, Orquestra ou outra formação musical). Estudo dos processos de musicalização no que diz respeito aos aspectos práticos do ensino-aprendizagem. Contato com o entorno da sala de aula ou de ensaio de grupos musicais, bem como com as situações de apresentações públicas. Estudo e reflexão das facilidades e dificuldades encontradas nos diferentes grupos observados.

28314-2 Elaboração de projetos e legislação

Objetivos Gerais: Capacitar o aluno na produção de projetos para fomento da atividade musical.

Ementa: Serão tratados nesta disciplina conteúdos teóricos enfocando a Legislação pertinente relativa a projetos pedagógicos, artísticos e culturais, bem como sua elaboração.

28316-9 Expressão corporal, movimento e dança

Objetivos Gerais: Desenvolver no aluno um rol de habilidades criativas, expressivas e comunicativas.

Ementa: 28318-5 Flauta doce 1

Objetivos Gerais: Preparar o aluno quanto à sua formação interpretativa no uso da flauta doce como instrumento expressivo, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Conhecimento técnico do funcionamento do instrumento e de suas possibilidades de uso nos processos musicalização, considerando-se especialmente o ensino coletivo de música e seus possíveis desdobramentos na formação de pequenos conjuntos instrumentais. Leitura e interpretação de peças (com ênfase no repertório brasileiro).

28319-3 Flauta doce 2

Objetivos Gerais: Preparar o aluno quanto à sua formação interpretativa no uso da flauta doce como instrumento expressivo, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Exploração das possibilidades de uso da flauta doce nos processos de criação e de musicalização. Leitura e interpretação de peças do repertório, com dificuldades progressivas, abrangendo gêneros e estilos diferentes de música, bem como realização de improvisações individuais e em grupo. (Não se considera aqui a formação tradicional do flautista)

28320-7 Fundamentos de arte-educação

Objetivos Gerais: Oferecer ao aluno informações que ampliem sua função profissional e favoreçam a contextualização de seu conhecimento pedagógico-musical específico.

Ementa: Estudo dos aspectos históricos, sociais, políticos, psicológicos e estéticos da arte no contexto educacional. Estudo reflexivo de autores da área de arte-educação, tais como: Herbert Read, Viktor Löwenfeld, Walter Benjamin, Ana Mae Barbosa e outros. A arte-educação no contexto da educação brasileira (escolas e movimentos). Estudo do referencial teórico, prático e metodológico por meio de análise de elementos históricos e conceituais da arte-educação no Brasil.

28321-5 Gestão da qualidade em organizações musicais

Objetivos Gerais: Propiciar ao aluno informações necessárias para que realize uma gestão de qualidade e eficaz (melhoria da qualidade organizacional) em organizações ou grupos musicais (orquestras, bandas, coros, conjuntos diversos).

Ementa: Enfoque dirigido às naturezas de relação humana, suas características, limites e potencialidades. Princípios de gestão da qualidade serão apresentados e discutidos, com a finalidade de aplicação em diferentes organizações de caráter musical.

28322-3 História Social da Música 1

Objetivos Gerais: Fornecer ao aluno conhecimentos básicos sobre a história da música e seu papel nas diferentes sociedades onde figurou como parte do processo educativo individual ou coletivo.

Ementa: Estudo dos diferentes momentos da história musical, suas principais transformações e revoluções, tratados em relação aos movimentos de cunho político, social e artístico. Este primeiro módulo abordará particularidades da música na Europa, dos primórdios até o século XIX. O papel do ensino da música nos diferentes momentos da história da civilização e também na sociedade atual.

28323-1 História social da música 2

Objetivos Gerais: Fornecer ao aluno conhecimentos básicos sobre a história da música e seu papel nas diferentes sociedades onde figurou como parte do processo educativo individual ou coletivo.

Ementa: Estudo e pesquisa dos diferentes movimentos musicais do século XX e da contemporaneidade, relacionados aos movimentos artísticos em geral e também aos movimentos sociais. O papel do ensino da música nos diferentes momentos da história moderna e na sociedade atual.

28324-0 Iniciação à pesquisa em educação musical

Objetivos Gerais: Criar oportunidades de conhecimento dos conteúdos específicos relativos à Alfabetização, à Musicalização e à Educação Musical, em suas diversas abordagens, bem como os relativos à Pedagogia e Psicologia da Aprendizagem.

Ementa: Estudo de textos sobre a produção do conhecimento científico na área de educação musical. Contato com diferentes paradigmas, pressupostos filosóficos e possíveis métodos de investigação da educação musical. Desenvolvimento de um conhecimento específico sobre elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa da área. As etapas de um projeto, os conteúdos necessários ao desenvolvimento de cada etapa, a elaboração de um relatório de pesquisa.

28325-8 Linguagem e estruturação musical 1

Objetivos Gerais: Preparar o aluno quanto aos fundamentos de sua formação técnico-conceitual em música, conferindo-lhe as condições necessárias (teóricas e práticas) para oportunamente vir a educar com a música.

Ementa: Serão tratados nesta disciplina tópicos essenciais da Teoria Geral da Música, bem como os fundamentos da acústica (harmônicos). Estudo dos elementos da linguagem musical: dimensão temporal e espacial. Ritmo, metro e pulso. Melódia e harmonia. Fórmulas métricas e de compasso. Ciclo das Quintas, escalas e acidentes. Os intervalos e inversões. A tonalidade e os modos maior e menor. Análise melódica e formal de músicas e canções do repertório musical brasileiro (ênfases no infantil e no juvenil).

28326-6 Linguagem e estruturação musical 2

Objetivos Gerais: Preparar o aluno quanto aos fundamentos de sua formação técnico-conceitual em música, conferindo-lhe as condições necessárias (teóricas e práticas) para oportunamente vir a educar com a música.

Ementa: Serão tratados nesta disciplina os princípios da Harmonia: Funções Harmônicas (T, S, D), acordes básicos, cadências, campo harmônico diatônico nos modos maior e menor, meios de preparação, Relativos, ampliação do conceito de campo harmônico, pedal harmônico, diminutos auxiliares, a questão harmônica do blues, re-harmonizações e modulação. musicais O todo e as partes: estruturação de formas musicais (AB, ABA, ABC, Rondo, Cânone e procedimentos imitativos, ostinatos etc).

28327-4 Linguagem e estruturação musical 3

Objetivos Gerais: Preparar o aluno quanto aos fundamentos de sua formação técnico-conceitual em música, conferindo-lhe as condições necessárias (teóricas e práticas) para oportunamente vir a educar com a música.

Ementa: Escrita a quatro vozes, dobramentos, posição, disposição e inversão, encadeamento de acordes, condução de vozes. Sistemas de cifrado, harmonização de baixos e de melodias, harmonização de corais. Princípios básicos do Contraponto. Análise de formas musicais mais amplas e complexas.

28328-2 Métodos, técnicas e fundamentos em educação musical 1

Objetivos Gerais: Propiciar o conhecimento dos conteúdos específicos relativos à Alfabetização Musical, à Musicalização e à Educação Musical, em suas diversas abordagens, instrumentalizando o futuro educador musical.

Ementa: Estudo dos diferentes métodos e materiais didáticos usados no processo de alfabetização musical e de musicalização. Contato com as diferentes propostas dos educadores musicais europeus tais como Orff, Kodály, Martenot, Dalcroze, Willems, de educadores musicais representativos de outras culturas, entre outros Murray Schaffer e Violeta Gainza, ao lado dos educadores representativos da educação musical brasileira, como: Villa-Lobos, Sá Pereira, Liddy Chiafarelli, E.Mahle, Maria de Lourdes Junqueira, Eduardo Gramani etc.

28329-0 Métodos, técnicas e fundamentos em educação musical 2

Objetivos Gerais: Oferecer ao aluno condições de ampliação de seu campo de conhecimentos e de ação, favorecendo a contextualização e a referenciação de seu saber na trajetória ampla de sua área específica.

Ementa: Estudo e pesquisa dos diferentes métodos e materiais didáticos usados no processo de educação musical levado a cabo em situações, espaços e/ou condições especiais (abordagens informais, alternativas, não-convencionais etc). As propostas e trabalhos de diferentes educadores musicais da atualidade serão estudados, cotejando-se às teorias da aprendizagem e sempre que possível por meio do contato direto com o educador em questão, seja em palestras e oficinas, seja com visitas ao espaço de aprendizagem musical.

28330-4 Música e tecnologia para educação musical

Objetivos Gerais: Propiciar ao aluno o conhecimento e a apropriação prática dos recursos tecnológicos disponíveis na atualidade (informática sobretudo), em condições de facilitar e qualificar seu exercício profissional enquanto educador musical.

Ementa: Nesta disciplina serão apresentados e experimentados os programas de música (softwares) de uso básico, em particular aqueles utilizados para a notação e a composição musical. Serão tratadas subsidiariamente técnicas de gravação e de mixagem, tanto em estúdio quanto em espaços usuais de trabalho, mediante microcomputador e equipamentos moveis.

28331-2 Musicologia e etnomusicologia

Objetivos Gerais: Ampliar as perspectivas de compreensão dos fatos musicais, suas características e funções na sociedade, sobretudo na realidade brasileira.

Ementa: Esta disciplina se dedica a oferecer elementos de compreensão embasada das músicas praticadas em diversas regiões do Brasil mediante enfoques analítico, histórico, social e contextualizador. Serão tratados aqui tanto as principais ferramentas metodológicas do trabalho musicológico, quanto abordados diversos aspectos da cultura brasileira (seja no que se refere ao estudo dos movimentos culturais e musicais, como Modernismo, Canto Orfeônico, movimento Música Viva, Música Nova, Nacionalismo x Universalismo, seja algumas das manifestações relevantes da cultura popular).

28332-0 Musicoterapia

Objetivos Gerais: Propiciar ao aluno um maior contato consigo mesmo e com sua própria musicalidade, bem como um conhecimento mais profundo dos processos de relacionamento com a música de seus futuros alunos.

Ementa: Estudo dos princípios básicos da arteterapia, conceitos e prática da musicoterapia, de Moreno a Benenzon, com leitura comentada de textos clássicos e estudos de caso. A participação em sessões de musicoterapia em classe levará os participantes a conhecerem melhor sua própria relação com a música, assim como a natureza de alguns de seus mecanismos de funcionamento e comportamentos sociais através da própria música.

28333-9 Oficina de atividades lúdicas

Objetivos Gerais: Propiciar ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades de invenção, expresso e comunicação, aplicadas a criação de atividades dinamizadoras do processo educativo-musical..

Ementa: A importância do lúdico na música, na arte, na cultura e nas relações humanas. Estudo e avaliação da ludicidade nos jogos, brincadeiras e brinquedos cantados da tradição brasileira. Geração de propostas criativas originais e inter-relacionais, bem como sua aplicação em classe.

28334-7 Percepção e notação musical 1

Objetivos Gerais: Exercitar e desenvolver o potencial de percepção do aluno, bem como a conceituação e a codificação musical habilitando-o para a execução das tarefas típicas exigidas tanto nas atividades musicais quanto nas de educação musical.

Ementa: Esta disciplina se propõe a desenvolver a capacidade auditiva musical dos alunos, por meio de exercícios de solfejo rítmico e melódico, entoação e discernimento de intervalos, tríades e acordes; da

percepção harmônica, exercícios de memória e prática de ditados musicais. Desenvolvimento de capacidades de qualificação auditiva quanto à timbres, linguagens e estilos.

28335-5 Percepção e notação musical 2

Objetivos Gerais: Exercitar e desenvolver o potencial de percepção do aluno, bem como a conceituação e a codificação musical habilitando-o para a execução das tarefas típicas exigidas tanto nas atividades musicais quanto nas de educação musical.

Ementa: Desenvolvimento da capacidade de perceber e entoar sons e ritmos a partir de elementos constitutivos da organização musical, com enfoques especiais no desenvolvimento do senso rítmico e melódico. Prática de escuta dos diferentes sistemas: modal, tonal e atonal. Polifonia e harmonia. Escuta e escrita de pequenas canções no que diz respeito à construção rítmica, melódica e harmônica, bem como prática de transcrição de gravações musicais para partituras.

28336-3 Percepção e notação musical 3

Objetivos Gerais: Exercitar e desenvolver o potencial de percepção do aluno, bem como a conceituação e a codificação musical habilitando-o para a execução das tarefas típicas exigidas tanto nas atividades musicais quanto nas de educação musical.

Ementa: Escrita de canções e outras formas no que diz respeito à construção rítmica, melódica e harmônica, assim como treinamento sistemático na prática da transcrição de gravações musicais para partituras (notas e cifras). Compreensão de estruturas musicais mais complexas, apoiada na percepção, registro e comentário. Percepção de formas e de texturas, registro e notação não convencional (esquemática, roteiro, áudio-partitura etc).

28337-1 Percepção musical e notação musical 4

Objetivos Gerais: Exercitar e desenvolver o potencial de percepção do aluno, bem como a conceituação e a codificação musical habilitando-o para a execução das tarefas típicas exigidas tanto nas atividades musicais quanto nas de educação musical.

Ementa: Desenvolvimento da capacidade de reconhecer e reproduzir sons e ritmos a partir de elementos constitutivos de uma organização musical dada. Desenvolvimento da capacidade de qualificação auditiva, por meio da escuta e notação de manifestações musicais de diferentes culturas. Escrita de canções e outras formas no que diz respeito à construção rítmica, melódica e harmônica, assim como treinamento sistemático na prática da transcrição de gravações musicais para partituras (notas e cifras). Compreensão de estruturas musicais mais complexas, apoiada na percepção, registro e comentário.

28338-0 Percussão 1

Objetivos Gerais: Preparar o aluno quanto à sua formação interpretativa no uso dos instrumentos de percussão, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Conhecimento técnico do funcionamento dos instrumentos de pequena percussão (pandeiros, pandeiras, tambores diversos, triângulos, claves, agogô, objetos sonoros etc) e xilofones “Orff”. Estudo das possibilidades de uso dos instrumentos de pequena percussão e dos xilofones em processos de musicalização, considerando especialmente as possibilidades de ensino coletivo de música e seus possíveis desdobramentos na formação de pequenos conjuntos instrumentais.

28339-8 Percussão 2

Objetivos Gerais: Preparar o aluno quanto à sua formação interpretativa no uso dos instrumentos de percussão, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Exploração das possibilidades de uso dos instrumentos de percussão nos processos de criação e de musicalização (afora os acima mencionados ainda berimbau, repenique, tamborim e tímboles, entre outros). Leitura e interpretação de peças do repertório, com dificuldades progressivas, abrangendo gêneros

e estilos diferentes de música, bem como realização de improvisações (individuais e em grupo) e sonorizações ou ambientações sonoras criativas. (Não se considera aqui a formação acadêmica do percussionista.)

28340-1 Pesquisa em educação musical

Objetivos Gerais: Possibilitar ao aluno o desenvolvimento das capacidades de análise, de reflexão crítica e de síntese, competências fundamentais à pesquisa, ampliando seu interesse e curiosidade pelos fatos educativos e importância da fundamentação científica.

Ementa: Definição de um problema de pesquisa em educação musical, levantamento de hipóteses, pesquisa bibliográfica e estabelecimento da fundamentação teórica, definição do objetivo da pesquisa, metodologia de coleta de dados, metodologia para análise e interpretação dos dados da pesquisa, redação de relatório de pesquisa, considerações éticas na pesquisa, considerações sobre a elaboração de pesquisa em educação musical, contato com produção científica na área de educação musical.

28341-0 Produção cênica de espetáculos musicais

Objetivos Gerais: Desenvolver no aluno um senso de teatralidade para a produção de espetáculos musicais, de maneira a assegurar maior qualidade e profissionalismo nas apresentações dos trabalhos produzidos por seus alunos.

Ementa: Serão tratados nesta disciplina a importância dos vários recursos disponíveis e as técnicas respectivas correntes, bem como a criação de procedimentos alternativos, relativamente a cenografia, figurinos, adereços, formas de palco etc.

28342-8 Projeto em educação musical 1

Objetivos Gerais: Desenvolver no aluno habilidades criativas, reflexivas, interpretativas e comunicativas, sustentadas pela importância da fundamentação crítico-científica e orientadas para a formação humana e musical.

Ementa: Elaboração e condução de um projeto musical: orquestra, coro, bandas, conjuntos musicais, classes específicas de musicalização (bebês, crianças, jovens, adultos, idosos etc), projetos especiais em escolas, centros comunitários etc. Concepção, implantação, reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido.

28343-6 Projeto em educação musical 2

Objetivos Gerais: Desenvolver no aluno habilidades criativas, reflexivas, interpretativas e comunicativas, sustentadas pela importância da fundamentação crítico-científica e orientadas para a formação humana e musical.

Ementa: Continuação do projeto iniciado na disciplina Projeto em Educação Musical 1. Elaboração e condução de um projeto musical: orquestra, coro, bandas, classes específicas de musicalização (bebês, crianças, jovens, adultos, idosos etc), projetos especiais em escolas, centro comunitários etc. Concepção, implantação, reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido.

28345-2 Som

Objetivos Gerais: Habilitar o futuro educador musical a realizar atividades básicas de produção musical em estúdio de som, de maneira a incorporar tal conhecimento na produção e difusão das realizações de seus alunos.

Ementa: Esta disciplina tratará teoricamente dos princípios do som e do áudio e praticamente das técnicas de amplificação, microfonação, gravação, edição e mixagem sonora para pequenas produções musicais.

28346-0 Teclado 1

Objetivos Gerais: Preparar o aluno para interpretar peças relativamente simples ao teclado, para exprimir-se por este instrumento, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Conhecimento técnico do funcionamento do instrumento e de suas possibilidades de uso nos processos de musicalização. Interpretação de peças a 2 vozes e com melodia acompanhada. Estudo do sistema de cifras e transposição.

28347-9 Teclado 2

Objetivos Gerais: Preparar o aluno para interpretar peças relativamente simples ao teclado, para exprimir-se por este instrumento, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Exploração das possibilidades de uso do teclado nos processos de criação e de musicalização. Leitura e interpretação de peças do repertório do instrumento, com dificuldades progressivas, abrangendo gêneros e estilos diferentes de música. Realização de improvisações ao teclado. (Não se considera aqui a formação acadêmica tradicional do pianista.)

28348-7 Tópicos em educação especial

Objetivos Gerais: Estimular no aluno o conhecimento mais amplo dos processos de aprendizagem, de forma a melhor subsidiar seu exercício profissional enquanto educador musical.

Ementa: Abordagens teóricas sobre deficiência; Educação e educação especial: teorias e práticas; Processos de identificação, observação, caracterização e diagnóstico em educação especial; Investigação em educação especial; e Integração familiar, escolar e profissional da pessoa portadora de deficiência.

28349-5 Tópicos em educação, cultura e sociedade 1

Objetivos Gerais: Possibilitar a ampliação e o aprofundamento de enfoques correntes relativos ao papel da educação, da música e da educação musical na sociedade, estimulando assim no aluno uma percepção mais consciente da função do educador musical em seu próprio tempo (contextos cultural e social).

Ementa: Nesta disciplina serão enfocados temas pertinentes que envolvem a cultura brasileira, sobretudo, mas também as artes, a educação, a sociedade e a contemporaneidade. Consistir-se-á em prioridade a discussão de recursos (aplicações e usos), estudos e pesquisas relevantes nas áreas mencionadas (tanto consagrados quanto de ponta) capaz de aportar contribuição à educação e à expressão musical. Atenção especial será dada às experiências no campo da educação social e da utilização da música como ferramenta do crescimento humano, com privilegio das formas emergentes de problemáticas em nossa realidade. Essa disciplina será oferecida sob forma de seminários e possibilitará a vinda de profissionais para provocar reflexões sobre os diferentes temas apresentados.

28350-9 Tópicos em educação, cultura e sociedade 2

Objetivos Gerais: Possibilitar a ampliação e o aprofundamento de enfoques correntes relativos ao papel da educação, da música e da educação musical na sociedade, estimulando assim no aluno uma percepção mais consciente da função do educador musical em seu próprio tempo (contextos cultural e social)

Ementa: Nesta disciplina serão enfocados temas pertinentes que envolvem a cultura brasileira, sobretudo, mas também as artes, a educação, a sociedade e a contemporaneidade. Consistir-se-á em prioridade a discussão de recursos (aplicações e usos), estudos e pesquisas relevantes nas áreas mencionadas (tanto consagrados quanto de ponta) capaz de aportar contribuição à educação e à expressão musical. Atenção especial será dada às experiências no campo da educação social e da utilização da música como ferramenta do crescimento humano, com privilegio das formas emergentes de problemáticas em nossa realidade. Essa disciplina será oferecida sob forma de seminários e possibilitará a vinda de profissionais para provocar reflexões sobre os diferentes temas apresentados.

28351-7 Tópicos em educação, cultura e sociedade 3

Objetivos Gerais: Possibilitar a ampliação e o aprofundamento de enfoques correntes relativos ao papel da educação, da música e da educação musical na sociedade, estimulando assim no aluno uma percepção mais consciente da função do educador musical em seu próprio tempo (contextos cultural e social)

Ementa: Nesta disciplina serão enfocados temas pertinentes que envolvem a cultura brasileira, sobretudo, mas também as artes, a educação, a sociedade e a contemporaneidade. Consistir-se-á em prioridade a discussão de recursos (aplicações e usos), estudos e pesquisas relevantes nas áreas mencionadas (tanto consagrados quanto de ponta) capaz de aportar contribuição à educação e à expressão musical. Atenção especial será dada às experiências no campo da educação social e da utilização da música como ferramenta do crescimento humano, com privilegio das formas emergentes de problemáticas em nossa realidade. Essa disciplina será oferecida sob forma de seminários e possibilitará a vinda de profissionais para provocar reflexões sobre os diferentes temas apresentados.

28352-5 Tópicos em educação, cultura e sociedade 4

Objetivos Gerais: Possibilitar a ampliação e o aprofundamento de enfoques correntes relativos ao papel da educação, da música e da educação musical na sociedade, estimulando assim no aluno uma percepção mais consciente da função do educador musical em seu próprio tempo (contextos cultural e social)

Ementa: Nesta disciplina serão enfocados temas pertinentes que envolvem a predominantemente cultura brasileira, mas também as artes, a educação, a sociedade e a contemporaneidade. Consistir-se-ão em prioridade a discussão de recursos (aplicações e usos), estudos e pesquisas relevantes nas áreas mencionadas (tanto consagrados quanto de ponta) capazes de aportar contribuição à educação e à expressão musical. Atenção especial será dada às experiências no campo da educação social e da utilização da música como ferramenta do crescimento humano, com privilegio das formas emergentes de problemáticas em nossa realidade. Essa disciplina será oferecida sob forma de seminários e possibilitará a vinda de profissionais para provocar reflexões sobre os diferentes temas apresentados.

28353-3 Violão popular 1

Objetivos Gerais: Preparar o aluno quanto à sua formação interpretativa na performance de violão como instrumento de acompanhamento em canções, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Conhecimento técnico do funcionamento do instrumento e de suas possibilidades de uso nos processos de musicalização. Técnicas básicas de manejo do violão como instrumento acompanhador de canções por meio do ensino de acordes e de harmonizações típicas da música brasileira. Estudo do sistema de cifras e transposição.

28354-1 Violão popular 2

Objetivos Gerais: Preparar o aluno quanto à sua formação interpretativa na performance de violão como instrumento de acompanhamento em canções, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Exploração das possibilidades de uso do violão nos processos de criação e de musicalização. Realização de pestanas e transposições, assim como leitura de cifras e cifragem de músicas. Exercício de acompanhamento e de experimentações sonoras ao violão. (Não se considera aqui a formação acadêmica tradicional do violonista.)

28355-0 Voz e expressão 1

Objetivos Gerais: Preparar o aluno quanto à formação interpretativa no uso de sua voz como meio de comunicação e instrumento expressivo, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Estudo das possibilidades do uso da expressão vocal na educação musical. O instrumento vocal: descrição e funcionamento. Técnicas de respiração, apoio e emissão. Ouvir, emitir, afinar. Conhecimento de noções e procedimentos de Higiene vocal. Leitura e interpretação de peças do repertório brasileiro popular (MPB, várias épocas e estilos) e tradicional (folclórico), tanto adulto quanto infantil.

28356-8 Voz e expressão 2

Objetivos Gerais: Preparar o aluno quanto à formação interpretativa no uso de sua voz como meio de comunicação e instrumento expressivo, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino (individual e em grupo).

Ementa: Exploração das possibilidades de uso da voz nos processos de criação e de musicalização. Leitura e interpretação de peças do repertório brasileiro de diferentes estilos, bem como realização de improvisações individuais e em grupo. (Não se considera aqui a formação acadêmica tradicional do cantor).