

A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas

Regina Marcia Simão Santos

Resumo: Considera a produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil a partir das comunicações de pesquisas científicas realizadas nos encontros nacionais e regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) nos anos 2000 a 2002. Apresenta as direções e dimensões desse debate, que repercute também nos Grupos de Trabalho que foram se constituindo nos referidos encontros. Faz um balanço das temáticas e destaca pontos críticos que importam na avaliação interna realizada pelas instituições de ensino e pesquisa em Educação Musical. Considera as perspectivas que se desdobram na área de Educação Musical hoje, podendo indicar políticas para a pesquisa.

Palavras chave: Produção de conhecimento. Educação Musical. Políticas para a pesquisa.

Abstract: It considers the knowledge production in Musical Education in Brazil based on the communications of scientific researches carried out in the national and regional meetings of the Brazilian Association of Musical Education (ABEM) from 2000 to 2002. It presents the directions and dimensions of this debate, which has repercussions also on the work groups that were being constituted in the referred meetings. It takes stock of the themes and points out critical issues which matters in the internal evaluation performed by the Musical Education teaching and research institutions. It considers the perspectives that split up in the Musical Education area nowadays, which might indicate policies for the research.

Keywords: Knowledge production. Musical Education. Politics for the research.

A produção de conhecimento em Educação Musical: considerações iniciais.

Três considerações preliminares se impõem, ao iniciar este texto. Primeiramente, que a produção de conhecimento em Educação Musical é sempre decorrente de um olhar sobre um campo: segundo uma ou outra perspectiva que se tome no processo de reflexão, estabelecemos fronteiras (o que um campo cobre, o que exclui, toma como centro), formulamos perguntas, produzimos um discurso. Em segundo lugar, que a produção de conhecimento em Educação Musical se nutre de teorias oriundas da psicologia, sociologia, filosofia, comunicação, história, antropologia e outros campos, como perspectiva para a análise de processos educativos; e se nutre das imbricações de uma sócio-antropologia, de uma psicologia social etc, mas vai também construindo

um *corpus* específico, a partir da reflexão sobre as práticas. Refiro-me às teorias em psicologia *da* música, sociologia *da* música, comunicação *em* música, pedagogia *da* música etc. É de toda essa teia de saberes que tratamos, ao falar da produção de conhecimento em Educação Musical. Por último, que a produção de conhecimento em Educação Musical é um processo dinâmico que não supõe nenhuma direção linear progressiva. Modos de pensar os processos envolvidos na educação musical, que vigoram num dado tempo e ecoam em diversos espaços, se reconstróem localmente e ganham dimensões singulares.

Trato da produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil, entendendo a relevância de considerarmos:

1. como se vão construindo teorias do conhecimento *incrustadas nas práticas, a partir das práticas e também para as práticas: teorias que as atravessam e justificam;*
2. como se vai formando, sobre educação musical e pedagogia musical, um pensamento *historicamente situado*: consoante um dado projeto político-social, uma determinada concepção de educação, de ensino e aprendizagem, uma determinada teoria da música, do currículo, da cultura, do conhecimento; e justificando políticas de formação profissional, formação docente, de ensino de música na educação básica, e políticas de inclusão através de modos de convivência musical;
3. o quanto a história do pensamento pedagógico-musical tem sido a *história das práticas pedagógicas instituídas* (das práticas musicais institucionalizadas e seus discursos sobre ensino) e só recentemente buscamos compreender a lógica do funcionamento das práticas sociais de ensino e aprendizagem musical *marginais ao discurso pedagógico oficial* (desenvolvidas paralelamente ao discurso pedagógico oficial e que nos acostumamos a chamar de “não formais”); e
4. o quanto a investigação sobre o estado do campo de Educação Musical (o estado da arte da pesquisa em Educação Musical) demanda levantamento do que tem sido apresentado em encontros nacionais e regionais de pesquisa da área da Música¹, tanto da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) como da

¹ Nos últimos anos tem havido, no Brasil, um significativo aumento do número de periódicos especializados e de Anais de Encontros de pesquisa da área de Música, mas, pelas dimensões deste artigo, não nos é possível considerá-los.

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET), da Associação Brasileira de Musicoterapia (AMT) em seus encontros regionais e da União Brasileira das Associações de Musicoterapia (UBAMT); mas também demanda levantamento do que tem sido apresentado sobre temas relacionados à educação musical em outras áreas: o Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) são apenas alguns desses eventos científicos.

A produção de conhecimento em Educação Musical: balanço e perspectivas.

Balances sobre a produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil já foram realizados por Alda de Oliveira, Ilza Nogueira, Vanda Freire, Rosa Fuks, Marisa Fonterrada, Maura Pena, Jusamara Souza, Esther Beyer, Liane Hentschke, José Maria Neves e Cecília Conde, dentre outros pesquisadores.

Para um balanço do estado atual do campo, retomo inicialmente o artigo de José Nunes Fernandes (2000, p.45-57) sobre a pesquisa em Educação Musical. Ele considera a produção discente nos Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil (Mestrado e Doutorado) até 1997, tomando os levantamentos de Ulhôa e de Oliveira e Souza² (textos datados de 1997) - duas listagens de dissertações e teses -, e então registra a situação do campo da Educação Musical nas dissertações e teses de Pós-Graduação em Música nesta área de concentração, nas sete especialidades desta sub-área (especialidades citadas no Relatório do CNPq de Ilza Nogueira, de 1997). Os levantamentos de Ulhôa e de Oliveira e Souza (relativos ao período até 1996 e 97, respectivamente), contudo, não levam em conta as pesquisas realizadas em outros cursos de Pós-Graduação. Por isso, em seu artigo Fernandes trata do estado da

² Ulhôa consultou dissertações de Educação Musical, Musicologia e Práticas Interpretativas defendidas até dezembro de 1996 nos Cursos de Pós-Graduação de Música e Artes/Música da UFRJ, CBM, UFRGS, USP, UNICAMP, UNESP, UFBA e UNIRIO. A listagem de Oliveira e Souza aponta dissertações de Educação Musical nos cursos de Pós-Graduação em Música/Educação Musical até 1997, de cinco Programas brasileiros: CBM, UFBA, UFRGS, UFF e UFRJ.

arte da pesquisa em Educação Musical na área de Educação, em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, valendo-se de listagens que apresentam dados fornecidos por quarenta e seis instituições.

Procurarei somar, a estes estudos, outros dados, baseando-me nos documentos *Anais* e *Programa* dos encontros nacionais da ABEM de 2000, 2001 e 2002 e nos dados fornecidos pelos representantes regionais, sobre as comunicações de pesquisas científicas apresentadas nos encontros regionais ocorridos naquele mesmo período. Os Encontros da ABEM têm sido local de divulgação e de debate sobre pesquisas em andamento e concluídas, realizadas nos cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), na graduação (projetos de Iniciação Científica e trabalhos integrando pesquisa e extensão) e na especialização, muitas delas desenvolvidas em parcerias entre pesquisadores.

Direções e dimensões da produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil

Num balanço das direções e dimensões da produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil de 2000 a 2002, constata-se o aumento do número de cursos de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado)³, de pesquisadores e de seus produtos de pesquisa. Constata-se também maior investimento em congressos que contemplam a temática da educação musical, fazendo circular a produção de conhecimento científico em encontros regionais e nacionais. Verifica-se que estudos sobre ensino-aprendizagem musical, processos de transmissão e de educação musical se localizam na sub-área de Educação Musical, mas também nas sub-áreas de Etno/Musicologia e de Performance (Práticas Interpretativas). E que nos encontros nacionais e regionais da ABEM, nesse período, tem havido interesse crescente pelas temáticas Ensino Profissionalizante, Educação Superior, Licenciatura, Ensino de Pós-Graduação (GTs inéditos na ABEM, Encontro Nacional de 2000, Belém, PA); Performance e Pedagogia de Instrumentos, Educação Musical

³ Atualmente são nove as instituições de Pós-Graduação em Música - Mestrado (M) e Doutorado (D) - no Brasil: UFRGS (M/D), UNIRIO (M/D), UFBA (M/D), UNICAMP (M/D), UFRJ (M), UFMG (M), USP (M), UNESP (M) e UFG (M).

Especial, Educação Infantil, Educação Musical “Informal”⁴ (GTs inéditos na ABEM, Encontro Nacional de 2001, Uberlândia, MG); e Ensino Fundamental e Médio, campo tradicional da reflexão e ação da Educação Musical e da Licenciatura nos Cursos Superiores de Música, mas que ganha novo impulso frente às reformas propostas na LDB de 1996 e documentos do MEC e dos estados e municípios.

Considerando os *Anais e Programas* dos encontros nacionais da ABEM⁵ e os dados fornecidos pelos coordenadores regionais⁶, relativos ao período 2000-2002, houve significativa mudança quanto ao que verificaram Esther Beyer e Jusamara Souza, sobre pesquisa e conhecimento gerado na sub-área Educação Musical. Beyer, em artigo de 1996, fala que, embora tenha havido aumento das referências a autores brasileiros no período de 1986 a 1996 (consultou *Anais* e periódicos desse período), isso se deu sobre temas que apareciam como “pequenas áreas de ‘propriedade exclusiva’ de um estudioso” (Beyer, 1996, p.76). Souza, em artigo de 1997, e não muito distante da constatação de Beyer, afirma que “a produção especificamente de Educação Musical restringe-se quase que a projetos individuais de pós-graduandos” (Souza, 1997, p.49).

Houve também significativa mudança em relação aos dados trazidos por Fernandes (2000): se havia concentração dos estudos em Educação Musical em torno de *Processos Formais e Informais*, baixo índice de estudos sobre *Educação Musical Instrumental e Coral* e inexistência de estudos sobre *Educação Musical Especial*, vemos que esta situação se

⁴ Considera-se que o formalizado e institucionalizado está também nos contextos considerados “informais” e “não-formais”. Propõe-se mudança do nome do GT Educação Musical “Informal”, enfocando articulações entre os múltiplos espaços de aprendizagem em Educação Musical.

⁵ Quando da preparação desse artigo, os *Anais* relativos ao Encontro de 2002 não estavam prontos, razão pela qual os dados registrados se apoiaram no documento *Caderno de Resumos e Programação*.

⁶ Encontros Regionais: foram fornecidos pelos coordenadores regionais dados relativos aos encontros das Regiões Norte (2002) e Centro-Oeste (2001). Do terceiro encontro da Região Centro-Oeste (2000) apenas se teve acesso ao programa com horários das atividades, sem especificação sobre os temas das comunicações de pesquisa. Não foi possível obter, até o momento, os dados relativos ao primeiro encontro da Região Nordeste (2002) e ao terceiro, quarto e quinto encontros da Região Sul (2000, 2001 e 2002).

alterou significativamente na produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil hoje, considerando a expansão do interesse do campo da Educação Musical por aspectos antes afeitos a áreas de especialidades com fronteiras mais rígidas. O redimensionamento das direções do debate sobre educação musical está presente tanto nas comunicações de pesquisas científicas como nos Grupos de Trabalho instituídos. E envolve pós-graduandos, graduandos e docentes de diversos níveis de ensino e tipos de instituições, discutindo a necessidade de revisar suas práticas curriculares e os campos do trabalho em educação musical, perfis e competências profissionais, sociais, musicais, pedagógicas, político-culturais.

Nos documentos considerados para a caracterização de que trata este artigo, vemos o aumento das pesquisas que se localizam nas tendências *críticas* do pensamento pedagógico e curricular e nos estudos culturais e sociais *pós-críticos*. Entre crítico e pós-crítico não há necessariamente superação, mas um alargamento da análise da dinâmica do poder, misturando-se categorias dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno.

O peso recai sobre a questão política em torno do conhecimento, da identidade (cultural e social) e do poder. Recai sobre os princípios que sustentam as escolhas de procedimentos, conteúdos, seqüências de ensino etc. Recai sobre o debate em torno dos temas pedagogização dos conteúdos culturais, transposições didáticas, elaboração de uma “cultura da escola”, recai sobre a alteridade, o múltiplo, o diverso - expressos nos modos de aprender e de ensinar (organizar, sistematizar o ensino), conforme se dão nos seus contextos específicos. Recai no plural, ao invés das teorias totalizantes, padronizações e polaridades. Imbricam-se Educação Musical e estudos musicológicos, considerando métodos etnográficos de pesquisa. Firma-se o campo da sociologia da vida cotidiana (o cotidiano) como paradigma para a pesquisa em Educação Musical: estudos fundamentados nas sociologias do cotidiano, enfocando ações individuais, rotineiras, efêmeras, relatos, episódios, vivências e interpretações, significados partilhados, o vivido (onde o sócio-histórico se revela, processos interacionistas afloram), contribuindo para se pensarem pedagogias da música, concepções didáticas, currículo, a produção de um conhecimento sobre o fazer musical (processos de socialização musical dos alunos, como funcionam os variados aprendizados, como se

constituem seus sistemas de organização, como ensaiam, o lugar da teoria e da leitura musical nessas práticas, o que compreende “formar-se” como músico) e se abrindo para a produção de concepções didáticas apoiadas no cotidiano, que tomam para a sala de aula as experiências sociais e musicais dos alunos. Desta forma, a temática educação, cultura de massa e mídia está presente. Pesquisa-se sobre hábitos e preferências televisivas e suas relações com a aprendizagem de músicas; discute-se a instituição televisiva como espaço formativo.

Vemos o desenvolvimento de pesquisas realizadas em grupos com práticas musicais de tradição oral - como o jongo, o congado, o funk, o rap, grupos musicais de rua, rodas de capoeira, samba, choro, bandas de rock formadas por adolescentes e jovens brasileiros, a banda Lactomia (Salvador, BA) e seu sistema de ensino e aprendizagem musical, o aprendizado de danças dramáticas (o Cavalo-Marinheiro) e do repertório de cultos afro-brasileiros. Vemos pesquisas baseadas em história de vida - de músicos das ruas, de chorões, dos que “tiram música de ouvido” e “aprendem sozinhos”, de professores e de estudantes sobre sua relação com música no cotidiano social, familiar, escolar. E registros sobre processos de ensino e aprendizagem musical vivenciados por adolescentes na escola e sua utilização em fazeres musicais não escolares.

Outras pesquisas buscam compreender as falas do professor, suas representações sobre música, sobre aprender e ensinar música, sobre os conhecimentos práticos que orientam a sua prática educativa, as lógicas que sustentam suas ações pedagógicas. Investigam, nos manuais para o ensino de música à venda no mercado, o conjunto de mediações articuladas pelos seus criadores e seus usuários. A proliferação de escolas alternativas de formação musical tem suscitado interesse de pesquisadores, por se proporem a atender a uma demanda reconhecida como um saber-fazer musical “prático”, direto, imediato, interessando investigar saberes e competências no âmbito dessas escolas, a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico.

O professor não especialista em música (generalista, unidocente) tem sido tema recorrente. Sobre este profissional que atua nas primeiras séries do ensino fundamental, discute-se a sua formação e possibilidade de acrescentar a ela a dimensão do trabalho musical. Projetos em andamento

e estudos de caso são descritos, analisados. É o caso de *O Curso Básico de Música para Professores II da SME*, pesquisa institucional coordenada por Regina Marcia Simão Santos, integrando universidade e Secretaria Municipal de Ensino, desenvolvida como projeto de extensão, pesquisa e ensino, com a participação de alunos da Licenciatura em Educação Artística habilitação em Música da UNIRIO. E é o caso do projeto *Música na Escola*, na concepção de Carlos Kater, desenvolvido em Minas Gerais, e sob a coordenação de Cecília Conde, na sua realização no Rio de Janeiro, visando introduzir, de forma mais sistemática e refletida, a música no cotidiano escolar nas classes do primeiro ciclo do ensino fundamental e visando a capacitação desses professores de turma.

Projetos conjugados a ações sociais voltadas para populações “de risco” e alto índice de exclusão, e com a atuação do educador musical no chamado “terceiro setor”, visam possibilitar a formação musical profissionalizante, como ocorre no *Pracatum*, projeto sob a orientação pedagógico-musical de Alda de Oliveira, desenvolvido na Bahia, e que integra profissionais da academia em projetos de educação informal. Muitas pesquisas vêm documentando experiências de educação musical em escolas regulares do ensino básico, realizadas em bairros periféricos e em parcerias com ONGs.

Numa perspectiva histórica da Educação Musical, há o estudo de livros didáticos e manuais escolares publicados; da música evangélica face a indústria fonográfica; do desenvolvimento da atividade de canto coral em dada cidade. Também há estudos sobre a educação musical para cegos, o desenvolvimento musical de bebês, o debate específico sobre formação do instrumentista do naipe de metais, a aprendizagem na didática pianística, o ensino da guitarra elétrica, do violão, do piano e do teclado sob a ótica da percepção e da criação, o ensino inicial de instrumentos (piano, flauta transversal, contrabaixo, ensino em grupo de instrumentos de sopro etc), os cursos para formação continuada de professores no ambiente da educação a distância, os PCNs e o ensino básico, os estudos sobre teorias do desenvolvimento musical e as teorias curriculares no ensino de música.

Em todas estas pesquisas pensa-se currículo e pedagogia (didática) a partir da prevalência do aspecto político-cultural sobre o aspecto tecnicista

(técnico-pedagógico)⁷, no sentido de se haver superado a dimensão aplicacionista de conjunto de técnicas pensadas para a “boa aula”. Transita-se entre conhecimento musical historicamente desenvolvido e conhecimento das culturas orais, investigando sobre conhecimento acadêmico-escolar e conhecimento cotidiano. Entende-se que todas as instâncias culturais são instâncias pedagógicas, têm uma “pedagogia”, “estão envolvidas em processos de transformação de identidade e da subjetividade”, “têm um currículo”, explícito ou não (Silva, 1999, p. 139).

Uma perspectiva pós-crítica na produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil começa a esboçar uma direção com base numa política da diferença, numa “filosofia da diferença”, produzindo conhecimento sobre “um currículo e uma pedagogia da diferença e multiplicidade”⁸. Os grupos sociais e culturais “negados”, “silenciados” no currículo são foco de investigação, o mapeamento de conteúdos se amplia e a compreensão dos modos de aprender abarca outras formas de organizar o conhecimento e de definir o que é conhecimento válido. Grande peso se coloca na necessidade de formação “aberta” de professores, no reconhecimento de múltiplas instâncias e de múltiplos percursos de formação. Um outro olhar se esboça sobre as sistemáticas usadas nas instituições de ensino de música, nas atividades de solfejo e ditado, na disciplina de Percepção Musical.

Importa considerar as políticas educacionais, tanto no âmbito nacional como local, situando a diversidade sociocultural e as desigualdades; observar as práticas musicais nos âmbitos familiares e escolares; examinar o “instituído” e o “instituinte” nas escolas, as alternativas paralelas (ditas informais) de Educação Musical, as novas formas organizacionais e concepções em torno da Educação Musical e processos que recriam as experiências anteriores; considerar a construção das bases

⁷ Já vivemos sob a égide das “metodologias”, e sob a égide de discursos autorais fomos treinados em métodos trazidos para o Brasil ou criados aqui, cada qual sendo tomado como produto para o consumo, como conjunto de técnicas a serem adotadas numa didática prescritiva e num enfoque aplicacionista.

⁸ Silva (2000) fala em “um currículo e uma pedagogia da diferença e multiplicidade” (p. 101), que Moreira (2000) prefere reconhecer como pensamento crítico contemporâneo (uma educação que incorpore a diferença, questione o pretensão universalismo dos discursos curriculares, os contextos que os produzem e silêncios que os perpassam).

para o funcionamento de modelos mais flexibilizados de currículo, em meio a parâmetros ordenadores. A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil passa por estas direções e dimensões, hoje, *criando as condições de possibilidade de uma outra escola de música e de uma presença mais efetiva da música na escola regular da educação básica.*

Desdobrando as direções do debate

O interesse pela pesquisa em Performance e Pedagogia de Instrumentos passa pelas questões da diversidade de espaços para ensino de instrumento, viabilidade dos espaços virtuais e do ensino coletivo, a relação corpo-instrumento, a formação de professor de instrumento, as lacunas dos currículos atuais, o instrumento como ferramenta de ensino da música ou como foco central do aprendizado musical. (Ray, 2001, p. 121-126).

No tocante ao Ensino Superior, fala-se da abertura de cursos não tradicionais (já em andamento), da Extensão voltada para a formação continuada de professores, da flexibilização na construção do currículo pelo aluno, da diversificação musical (de perfis, repertórios e saberes musicais) e da atualização face às realidades sociais emergentes (Zagonel, 2000, p. 143-145). Fala-se da responsabilidade das universidades na promoção de cursos de capacitação continuada para professores especialistas e generalistas da rede oficial de ensino; da articulação entre ensino superior e básico; das decisões políticas sobre a formação de professores de educação básica em nível superior e sobre a extinção da terminologia “Educação Artística”. O interesse está voltado para pesquisas sobre reformulação curricular que capacite para a atuação em espaços institucionalizados e emergentes, pautada em alternativas metodológicas flexíveis e problematizadoras e articulando projetos de extensão, pesquisa e ensino (Kleber, 2001, p. 99-102).

Quanto às pesquisas relacionadas à problemática das Licenciaturas, destaca-se a urgência de estudos sobre formação profissional para a educação musical em diferentes situações, implicando diferentes saberes e competências. Tais estudos deverão incluir a urgente reformulação dos currículos das licenciaturas em música no Brasil, atentando para a articulação da Universidade com a Educação Básica e outros espaços da

prática da educação musical, vindo a amenizar o “descompasso” entre o discurso e a prática de Educação Musical, segundo relata o grupo. Reitera-se a necessidade de projetos de capacitação continuada para professores especialistas e generalistas e estudos sobre a inclusão da música (“Educação Musical”) como componente curricular nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ampliando a formação destes generalistas para a atuação no cotidiano da sala de aula (Kleber, 2000, p. 155-158).

Em relação à Educação Musical “Informal” (Grossi, 2001, p.95-98), o interesse por pesquisa passa pela temática da formação continuada do educador musical capaz de “transitar entre múltiplos espaços”, de desenvolver “competências para atuar na diversidade” (p. 97). Considera-se a necessidade de divulgação de pesquisas voltadas para contextos não institucionalizados (extra-escolares) e de projetos desenvolvidos em parceria. Falam da diversidade de espaços de educação musical, envolvendo certas atitudes e métodos. Valorizar vivências individuais do aluno e atuar num ambiente colaborativo são traços destacados. Enfatizam-se as articulações entre os múltiplos espaços de aprendizagem em Educação Musical.

Considerando a Educação Musical Especial como aprendizagem da música e/ou de um instrumento musical por portadores de necessidades especiais, o interesse por pesquisa nesta sub-área é grande, em função da inclusão dos portadores de necessidades especiais na escola regular e da necessidade de aumento do número de profissionais com formação em “Educação Musical Especial”. Requer que se façam estudos sobre a criação e inserção de uma disciplina obrigatória de Educação Musical Especial nos Conservatórios e nos Cursos Superiores de Licenciatura em Música, com estágios específicos (Lélis, 2001, p. 115-116).

Assumindo a identidade da disciplina “Música” dentro da grande área de “Arte”, o interesse por pesquisa relacionada ao Ensino Fundamental e Médio apresenta três focos: a socialização de pesquisas sobre alternativas metodológicas para o trabalho com as músicas do cotidiano; a formação de professores especialistas em Educação Musical para os múltiplos espaços de atuação, realizada em Universidades e não em Institutos Superiores de Educação; e a ampliação dos processos de formação dos profissionais de Educação Infantil e anos iniciais de escolarização, através

da inclusão de disciplinas de formação musical junto aos cursos de Pedagogia (não excluindo a necessidade da presença do professor especialista em música nesses níveis de ensino). Discute-se sobre projetos de formação profissional permanente/continuada e recomenda-se uma maior articulação entre o espaço universitário e o espaço escolar (Bellochio, 2001, p.105-109).

O interesse por pesquisa relacionada à Educação Infantil cobre diversidade de espaços. Contudo, a Educação Musical Infantil não faz parte do currículo de Pedagogia e os cursos superiores de Música, em geral, não oferecem preparo efetivo dentro da Educação Musical Infantil, incluindo o estágio curricular. A inclusão de conteúdos pedagógicos específicos da Educação Infantil no currículo desses cursos torna-se um campo de investigação, registro e divulgação de pesquisa (Beyer, 2001, p. 111-113).

Quanto ao Ensino Profissionalizante, considerar os Conservatórios como centros de ensino profissionalizante traz questões legais e conceituais, frente às disposições da nova LDB e especificidades locais e regionais. Estudos precisam ser feitos, face à regulamentação de tais escolas junto ao MEC e à autonomia concedida pelo MEC para a elaboração dos currículos das escolas profissionalizantes, atendidas as orientações metodológicas (que envolvem conceitos como o de contextualização, interdisciplinaridade, certificação por competência, competências para solução de problemas, estágio no processo, modularização, flexibilidade). O MEC exige titulação do quadro docente destas instituições, razão que justifica se priorizar a formação permanente de professores para a atuação no ensino profissionalizante (Montandon, 2001, p. 103-4; Braga, 2000, p. 151-154).

Reiterando recomendações e sugestões dadas em 2000 (Souza, 2000, p. 147-149), o GT sobre Ensino de Pós-Graduação, em 2001 (Souza, 2001, p. 117-119), acentua a luta por políticas adequadas para a capacitação de professores universitários, a investigação sobre possibilidades de Doutorados interinstitucionais (ante à demanda reprimida em algumas universidades) e a elaboração de um projeto de documentação relativo à criação de uma lista única de trabalhos científicos realizados na área de Pós em Educação Musical.

Pontos críticos atuais

A partir do exposto, quais parecem ser os pontos críticos atuais, que importam na avaliação interna realizada pelas instituições de ensino e pesquisa em Educação Musical e que justificariam políticas para a pesquisa?

Fica a possibilidade de se abrirem caminhos, através de projetos de pesquisa, que respondam às indagações feitas sobre:

(1) formação docente e revisão de currículos

Novas demandas profissionais e sociais desafiam os projetos de formação de instrumentistas, de professores universitários (formação de formadores), de professores para atuação nas escolas profissionalizantes de nível técnico, para lidar com projetos sociais de naturezas diversas, para atuar na escola básica e na Educação Infantil. A academia foi desafiada a construir práticas curriculares mais centradas em atividades extensionistas, vinculadas ao ensino e à pesquisa, nas quais os alunos cumpram atividade curricular de caráter social, sob a forma de estágio; práticas curriculares que possibilitem maior diálogo entre as culturas musicais de rua e o *campus* universitário, entre “músicos práticos” e o fazer na academia.

Falando em deflagrar uma campanha nacional pela “implantação plena da Educação Musical no ensino fundamental e no ensino médio”⁹, ou pela “reintrodução” do ensino de música nas escolas¹⁰ (um dos itens do Programa Público de Políticas Culturais do Governo Federal), precisamos formar profissionais da educação capazes de, fundamentados, contribuir para e intervirem criticamente em ações que pretendam institucionalizar, na educação básica, um ensino sistematizado da música.

É prioridade discutir políticas para a formação de docentes do ensino superior. Ver a Pós-Graduação como lugar de formação de professores

⁹ Ítem da plataforma de uma das chapas inscritas à candidatura para a eleição da nova diretoria da ANPPOM, ano 2003.

¹⁰ Concordo com Maura Penna (2002): a música não saiu da escola, não precisa ser reintroduzida porque nunca foi negada nos documentos da política educacional do país - apenas não estamos sabendo, por diversas razões, ocupar o espaço garantido à música nas escolas

que irão atuar no ensino de graduação deve ser tão presente quanto a formação de pesquisadores, ressalta Hentschke (2000, p. 88).

Outro ponto crítico colocado às instituições de ensino de música no Brasil é definir o perfil de profissional que a universidade requer para a efetivação do seu projeto político-pedagógico e traduzir isso numa sistemática de avaliação que se reflita nos exames de seleção à docência. Ainda temos priorizado um modelo de avaliação pautado pelo enciclopedismo e centrado em repasse de informações¹¹, permanecendo o desafio de traduzir o conhecimento recentemente construído em conteúdos e competências para avaliação de candidatos à docência na universidade.¹² A forma enciclopedística de lidar com o conhecimento ainda se faz notar nos exames de seleção ao magistério. Como os alunos acabam "se formando" à luz dos modelos que lhes forneceram seus professores na sua prática docente (e os modelos de prova), e a partir dos quais os docentes mesmos foram selecionados pelas instituições universitárias, temos a reprodução dessa "cultura escolar" (dessa pedagogia) na educação básica. Isso ratifica a demanda por reflexão sobre uma política de formação docente para a graduação.¹³

O debate sobre formação de formadores se conecta necessariamente à questão da formação de Mestres e Doutores.

(2) formação de Mestres e Doutores

A política de investimento em Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) tem

¹¹ " (...) qualquer um acha que sabe história da música e pode ir para a sala de aula repetir biografias e características de estilos para serem memorizadas e repetidas na prova final. É patético." (depoimento de um professor universitário de uma de nossas instituições federais de ensino superior de música, Rio de Janeiro, julho de 2003)

¹² Há o peso do conjunto de materiais que regulam tais exames, materiais e procedimentos instituídos nas rotinas acadêmicas, todas as práticas da "cultura escolar", e o próprio exame.

¹³ A pergunta é: "como implementar essa ótica numa instituição de ensino superior onde prevalece a visão do professor sob um outro paradigma"; "como romper com as metodologias conservadoras e envolver problemas de exclusão social etc?"; e "buscar alternativas para a inserção no mundo do trabalho, das relações sociais e das relações simbólicas. (...) " - questões colocadas no Fórum "Qual Currículo?", encontro nacional da ABEM, 2002 (Santos, 2003).

priorizado a entrada de alunos mais novos e a redução do tempo para concretização dos estudos. Este é um ponto crítico ao qual temos que responder.

A política calcada no par *menor idade/menor prazo* garantiria um retorno à universidade em termos de tempo (útil) de vida acadêmica e, especialmente, de produção em pesquisa. Uma avaliação já realizada sobre a produção de conhecimento e pesquisa em Educação na década de 90 – retratada, segundo Fernandes (2000), em textos de Cavalheiro e Neves e de Severino (respectivamente de 1997 e 1993) – fala das conseqüências da redução do tempo do aluno na pós (redução dos prazos) e sua admissão precocemente (com pouco tempo de experiência), formando "pós-graduados imaturos" (p.46). Segundo Fernandes, estes autores comentam que a década de 90, em contraste com a de 80, teria apresentado pesquisas sem relevância, com falta de clareza teórico-conceitual, com dispersão de temas e, muitas vezes, sem ligação com a educação.

A produção de pesquisa no campo da Educação Musical aumentou e a temática tende a abarcar esferas do trabalho de educação musical contemplando as problemáticas vividas pelo docente-pesquisador. Isso, contudo, não elimina o risco de repetirmos o que já foi constatado no campo da Educação.

Sem pretensões generalizantes, certo descompasso entre as práticas docentes e os objetos de investigação eleitos por estes mesmos docentes, nos estudos de Pós-Graduação, já tem sido detectada, podendo indicar duas espécies de situação: (1) candidatos adaptam seu tema de pesquisa à área de concentração para a qual parece haver maior número de vagas disponíveis e, conseqüentemente, maior chance de admissão imediata em exame seletivo¹⁴; e (2) a Pós-Graduação é tomada como local de "abrigo"¹⁵ das vicissitudes da prática docente nos diversos tipos de situações e nas diversas disciplinas curriculares. A incorporação de um

¹⁴ Baseio-me em depoimentos espontâneos de três graduados que intencionavam se inscrever em exames de seleção ao Mestrado de um dos Programas de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, 2º semestre de 2003.

¹⁵ Termo usado por um docente de Pós-Graduação em Música, em debate realizado em março de 2003, Rio de Janeiro, referindo-se a si mesmo.

discurso crítico e uma identidade de pesquisador e a possibilidade de afastamento da sala de aula e seu cotidiano pedagógico são, para alguns, o prenúncio da chance de troca de uma identidade: docentes que se ocupam da pesquisa, docentes que se ocupam da formação e docentes que se ocupam da prática – os primeiros produzem conhecimentos, os segundos transmitem-nos (“ensinam”) e os terceiros aplicam-nos (Tardiff, 2000). Muitas pesquisas realizadas por docentes que dão aula de percepção musical, análise musical, história da música, harmonia etc. têm se desenvolvido sobre temas que não se pautam pela reflexão sobre o cotidiano do ensinar e aprender nesses componentes curriculares. Ou têm se desenvolvido sobre temas que não parecem contribuir para o levantamento de dados que nutram a reflexão sobre processos de ensinar e aprender nas referidas disciplinas. Questões sobre aprendizagem e ensino não mobilizam muitos desses docentes quando da definição de temas de pesquisa, preferindo eleger temas relacionados à musicologia histórica para o trabalho na Pós.

Depoimentos mostram que a premência por vaga nos exames de seleção ao Mestrado levam os candidatos a submeterem seus trabalhos moldando-os de forma a concorrerem em sub-área com maior número de vagas oferecidas, face à urgência de se titularem em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

(3) integração dos níveis de ensino básico e superior / integração *na* academia

A integração dos níveis de ensino básico e superior e a integração intra e inter departamental *na* academia são pontos críticos apontados veementemente nos encontros nacionais da ABEM de 2000, 2001, 2002. Aspira-se, no encontro de 2002, a um maior espírito colaborativo na produção de conhecimento, à maior “repercussão de questões procedentes da academia, nos órgãos deliberativos municipal e estadual” (Santos, 2003, p. 64), ao maior diálogo intra e inter departamentos *na* academia e na relação da academia *com* a escola fundamental e de ensino médio.

A ausência de diálogo *na* academia (intra e inter departamentos) já estava expressa na fala de Hentschke (2000), de que “os departamentos não têm permitido um espaço de reuniões para que se discuta esta inter-relação entre as disciplinas, ou na reestruturação curricular” (p. 88). E a distância

entre os dois níveis de ensino já era registrada no encontro de 2001:

A LDB e os PCNs são documentos ainda desconhecidos pela maioria dos professores que atuam nos cursos de Licenciatura. A dicotomia entre o Ensino Superior e o Ensino Básico, bem como a falta de preparo dos licenciados para atuar nesse espaço permanecem, resultando em uma desarticulação que contribui para o afastamento dos profissionais deste campo de trabalho e que não favorece a efetiva penetração da área de Educação Musical neste campo profissional (Kleber, 2001, p. 100)

Há necessidade de pesquisas que registrem modos de articulação dos níveis de ensino e trabalho colaborativo *na* universidade.

Que perspectivas temos hoje, sobre produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil, podendo indicar políticas para a pesquisa?

Estamos frente a algumas demandas e desafios que constituem perspectivas para a pesquisa em Educação Musical:

1. pôr em curso outros códigos de coleção e enquadramento, registrando formas de operacionalização de práticas institucionais caracterizadas por maior integração das sub-áreas do campo da Música, e destas com outros campos, desenvolvendo processos colaborativos intra e inter-departamentais, inter-centros e interinstitucionais, integrando saberes que se localizam, por invenção humana, num ou noutro lugar;
2. alargar a cooperação entre associações de classe e instituições governamentais e não governamentais, universidades e órgãos que formulam políticas de cultura e de educação e de educação e trabalho; ampliar as ações e propostas decorrentes de pesquisas científicas, alcançando espaços instituídos e de controle das políticas públicas, de modo especial Secretarias do MEC, Secretarias de Educação dos Estados e Municípios;

3. contribuir para a formulação de políticas públicas¹⁶: (a) políticas de educação básica, revitalizando a Música nas escolas; (b) políticas de cultura, considerando a diversidade cultural, as culturas marginalizadas e a música brasileira (financiamento, recuperação de acervos e da memória musical, uso dos meios de difusão, programas voltados para o ensino e formação, fomento de espetáculos musicais em espaços públicos ao ar livre, socialização dos bens culturais, formação de promotores e gestores culturais); (c) políticas de formação musical (que os documentos ainda dividem em “de platéia” e “de profissionais”); (d) políticas de formação de educadores, tanto docentes do ensino superior (formação de formadores) como especialistas para a educação básica e professor das séries iniciais (o generalista), desenvolvendo neste competências para lidar com a música no cotidiano escolar; (e) políticas de formação profissional do músico (criação de programas setoriais de incentivo e liberação de verbas para qualificação profissional, incentivo a oficinas, festivais, intercâmbios); (f) políticas para a Educação Infantil; (g) políticas para o ensino profissionalizante (criação de escolas profissionalizantes e apoio às existentes); (h) novas políticas públicas e educacionais para ação social, incluindo a infância, a adolescência, o idoso (programas e projetos

¹⁶ Há algumas aproximações, aqui, com as contribuições do debate realizado no 1º Fórum Carioca da Música, a partir de junho de 2003, Rio de Janeiro, respondendo à necessidade do Governo Federal de construir um novo modelo de política pública de cultura no Brasil e considerando o documento “A imaginação a serviço do Brasil – Programa de Políticas Públicas de Cultura”. No referido Fórum estiveram reunidos profissionais e entidades que trabalham com a cadeia produtiva da música no Rio de Janeiro, sendo produzido o documento “Uma Nova Política para a Música no Brasil”, aprovado em plenária no dia 15 de julho, com propostas consensuais, visando seu encaminhamento para o Ministério da Cultura. Quanto a *Política de Formação*, considerando escolas e grupos, o documento do 1º Fórum Carioca da Música frisa que o Programa de Governo relativo a Cultura deve atuar também na transversalidade com o Ministério da Educação, visando fomentar o trabalho das escolas de música e a formação de novas platéias, democratizando o acesso aos bens culturais. Quanto a *Políticas de Formação Musical e de Público*, destacam-se a presença obrigatória da música no processo educacional brasileiro e da música na formação dos professores do ensino fundamental, além do apoio à realização de espetáculos subsidiados ou gratuitos, atendendo escolas e comunidades, e a projetos e programas de circulação nacional e projetos incentivados com ingressos subsidiados ou gratuito para estudantes.

sociais);

4. participar do debate sobre perfil de profissional a ser formado (perfil abrangente do músico-artista-docente-investigador-gestor?) e sobre o projeto de “formação aberta” de profissionais da Educação: professores aptos a “estruturar ambientes complexos, deliberar em situações ambíguas e conflitivas, acomodar experiências às necessidades dos alunos, ou operar com processos dificilmente previsíveis” (Sacristán, 1998, p.96); com capacidade de agir em dada situação, relacionando conhecimentos prévios e os problemas; de responder a uma demanda social, negociar e conduzir um projeto com os alunos, adotar um planejamento flexível, estabelecer um novo contrato didático (Perrenoud, 1999, p. 26-31; 62-65); capaz de “inventar imediatamente muitas estratégias de instrução, questionamento e descrição, todas dirigidas a responder às dificuldades e aos potenciais de um estudante específico que está tentando fazer algo” (Schön 2000, p. 89); capaz de atuar em zonas de incerteza, singularidade e conflito de valores, “zonas indeterminadas da prática” (p. 17-8);

5. aprofundar as colaborações entre “educadores de percepção musical”, “educadores de regência”, “educadores de estruturação”, “educadores de canto”, “educadores de instrumento musical”, conforme detalhado no GT de Performance e Práticas Interpretativas (Ray, 2001, p. 126); e

6. investigar as representações que circulam no meio acadêmico, sobre Educação Musical como “general music education”, considerando que a prática musical na escola regular não pode, sob o risco de se tornar um engodo, abrir mão de se operacionalizar através dos fazeres musicais composicionais, de execução (performance) e de apreciação (audição de repertórios diferenciados), o que requer saberes específicos, conhecimentos de performance, interpretação, técnica. É premente revisitar o debate sobre separação entre ensino técnico profissionalizante e ensino que se quer diferenciado deste; e discutir em que medida a música na escola regular de ensino básico deve se distinguir das práticas técnico-profissionalizantes realizadas nas escolas de música; em que medida deve integrar saberes técnico-musicais sem os equívocos que caracterizaram as práticas pedagógicas conservatoriais.

Conclusão

A área de Educação Musical vem se consolidando em termos de pesquisa científica num momento de fortes transformações que incluem a própria

identidade de “educador musical”, o “vácuo quanto às denominações dos cursos”¹⁷, o estabelecimento de novas terminalidades das graduações em música. Há tensão e expectativa em torno de como proceder na condução de processos sobre os quais não há documentos (diretrizes e parâmetros) “tão claros”, ou ante a “rigidez *ainda* presente” nas instituições¹⁸. E em torno dos modos de implementar as Diretrizes Curriculares já instituídas, conceber o redimensionamento dos cursos, as formas de integrá-los e de estabelecer fronteiras entre eles: entre os cursos de Licenciatura e Bacharelados (visto que “há tantos músicos que dão aula”); e entre uma Licenciatura que supostamente forma para a escola regular e os Bacharelados que formam para a prática interpretativa e ensino dos instrumentos, supondo que o exercício docente na escola regular não diz respeito às práticas interpretativas e ao ensino de instrumentos musicais¹⁹.

Reconhecemos que vivemos em ambientes de alto conflito paradigmático, tensão, disputa: um *habitus* instalado. Buscamos a invenção de outros modos de convivência na universidade e dessa com as demais instituições sociais. Presenciamos o debate sobre currículos nacionais, a premência dos princípios de flexibilidade e integração no currículo, autonomia das instituições na elaboração de seus projetos pedagógicos, mas também sobre o poder do Estado, os exames nacionais de avaliação e o estabelecimento de padrões de qualidade para a avaliação dos cursos superiores.

Falar de políticas para a pesquisa em Educação Musical no Brasil, hoje, implica responder às indagações deixadas na contemporaneidade, sobre que escola, novas configurações institucionais, campos emergentes no mundo do trabalho, perfis profissionais, competências sociais e profissionais, redes e instâncias de formação, políticas públicas justas para o país - sociais, educativas, para a educação profissional, de

¹⁷ Forma como se referiu a platéia no Fórum “Qual Currículo?”, no encontro nacional da ABEM em 2002 (Santos, 2003, p. 65)

¹⁸ Termos usados pela platéia presente no Fórum “Qual Currículo?”, desenvolvido no encontro nacional da ABEM em 2002 (Santos, 2003, p. 65).

¹⁹ Schafer (1991) ajuda a pensar este problema: “por professor de música qualificado quero dizer não apenas alguém que tenha cursado uma universidade ou escola de música, com especialização nessa área, mas também o músico, profissional de música, que, por sua capacidade, conquistou lugar e reputação numa atividade tão competitiva (p. 304)”.

formação permanente, de educação a distância, de qualificação e valorização do profissional da educação, de investimento em cultura. Nenhuma política de pesquisa se tornará efetiva se não acompanhada de uma política de investimento na publicação de materiais produzidos em decorrência das ações de ensino e extensão, buscando um impacto político maior destes trabalhos. Universidades e agências de fomento públicas e particulares devem estar comprometidas com a ampliação da literatura na área e a publicação de registros desses trabalhos e pesquisas científicas.

Um balanço da produção de conhecimento em Educação Musical colocamos, portanto, ante um conjunto compreendido por e expresso através de idéias, doutrinas e modelos pedagógicos; materiais pedagógicos e outros impressos; práticas musicais e processos de Educação Musical em espaços públicos e privados; práticas do cotidiano escolar; políticas públicas e reformas educacionais; documentos das comissões do Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Associações ou Organizações Não-Governamentais; Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior em Música; participação do Estado e da sociedade civil (e instituições religiosas) como instâncias promotoras de educação e ensino (criação, administração e gestão), com suas competências e responsabilidades; sistemas de gestão, administração e financiamento da educação; programas, projetos e políticas.

O debate sobre produção de conhecimento traz para o centro as mais recentes pesquisas sobre cognição, processos dinâmicos de aprender e conhecer nos organismos vivos. Traz para o centro as questões sobre imprevisibilidade, incerteza e paradoxo inerentes também ao cotidiano do ensino. Pensar a escola fora do paradigma vigente (que nos formou) é uma tarefa que exige a “sabedoria dos limites e desafios”, conforme expressa Pedro Demo (2000).

Compreendemos que, ao administrar a crise instalada nesta transição de paradigmas, podem ser produzidos ganhos. Estamos ante a urgência de planejamentos estratégicos e uma prática avaliativa institucional como condição para se falar de alguma autonomia ou auto-gestão das instituições educacionais de ensino básico e superior. Autonomia revelada na sua capacidade de *questionar a qualidade* do conhecimento que ali se vem construindo, de *fazer a revisão* contínua de suas estruturas em

função de seu projeto político-pedagógico, de *realizar a crítica* e também a *ação* necessárias à instalação de uma nova cultura escolar e acadêmica, de *lidar com processos colaborativos* e de decisão coletiva. É neste sentido que podemos entender a produção de pesquisa e a construção de conhecimento em Educação Musical no Brasil hoje.

Referências bibliográficas

ABEM, Caderno de Resumos e Programação. IX Encontro Anual da ABEM, outubro de 2000, Belém, PA. Currículo de Música e Cultura Brasileira

ABEM, Caderno de Resumos e Programação. X Encontro Anual da ABEM, outubro de 2001, Uberlândia, MG. Educação Musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais.

ABEM, Caderno de Resumos e Programação. XI Encontro Anual da ABEM, outubro de 2002, Natal, RN. Pesquisa e Formação em Educação Musical.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. GT Ensino Fundamental e Médio (relatora). IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais*. P Alegre: ABEM, 2001, p. 105-109

BEYER, Esther. A pesquisa em Educação Musical: esboço do conhecimento gerado na área. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 09, 1996. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996, p. 74-79

_____. GT Educação Infantil (relatora). IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais*. P Alegre: ABEM, 2001, p. 111-113

BRAGA, Lia. GT Ensino Profissionalizante (relatora). IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2000, Belém. *Anais*. P Alegre: ABEM, 2000, p. 151-154

DEMO, Pedro. *Conhecer & Aprender - sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.5, p. 45-57, set. 2000

GROSSI, Cristina. GT Educação Musical "Informal" (relatora). IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais*. P Alegre: ABEM, 2001, p. 95-98

HENTSCHKE, Liane. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 09., 2000, Belém. *Anais*. P Alegre: ABEM, 2000, p. 79-90.

KLEBER, Magali. GT Licenciaturas (relatora). IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 09., 2000, Belém. *Anais*. P Alegre: ABEM, 2000, p. 155-158

_____. GT Ensino Superior (relatora). IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais*. P Alegre: ABEM, 2001, p. 99-102

LÉLIS, Cláudia. GT Educação Musical Especial (relatora). IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais*. P Alegre: ABEM, 2001, p. 115-116

MONTANDON, Maria Isabel. GT Ensino Profissionalizante (relatora). IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais*. P Alegre: ABEM, 2001, p. 103-104

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Exigências democráticas / exigências pedagógicas: implicações para o currículo. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 148, p.16-21, 2000.

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

PERRENOUD, Philippe. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999

RAY, Sonia. GT Performance e Pedagogia de Instrumentos (relatora). IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais*. P Alegre: ABEM, 2001, p. 121-126

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed.,. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Regina Marcia Simão. A Universidade Brasileira e o Projeto Curricular dos Cursos de Música frente ao panorama Pós-Moderno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.8, p. 63-68, março 2003

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvindo Pensante*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

SCHÖN, Donald A *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Jusamara. A pesquisa em Educação Musical. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10., 1997, Goiânia. *Anais*. ANPPOM, 1997, p. 49-53

_____. GT Pós-Graduação em Música (relatora). IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 09., 2000, Belém. *Anais*. P Alegre: ABEM, 2000, p. 147-149

_____. GT Pós-Graduação (relatora). IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais*. P Alegre: ABEM, 2001, p. 117-119

TARDIFF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para um epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000, p. 05-24.

ZAGONEL, Bernadete. GT Ensino Superior - Bacharelado (relatora). IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 09., 2000 Belém. *Anais*. P Alegre: ABEM, 2000, p. 143-145

Regina Marcia Simão Santos . Doutora em Comunicação e Mestre em Educação (UFRJ). Professora Adjunta do Departamento de Educação Musical do Instituto Villa-Lobos (UNIRIO), onde também é Professora /Orientadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Música. Membro do Conselho Editorial da revista *Debates* e das publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Foi parecerista do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (MEC). Integrou o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (RJ), participando da elaboração de programas de capacitação de professores de Música e de professores do ensino fundamental.
e-mail: rmarcia@alternex.com.br