

Articulações pedagógicas em Música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos

Alda Oliveira (UFBA)
Rejane Harder (OFES)

Resumo: Este artigo desenvolve reflexões a partir da comparação entre os resultados de duas pesquisas sobre articulações pedagógicas realizadas no processo músico-educacional em contextos acadêmico e popular, que partiram do mesmo referencial teórico – A “Abordagem PONTES” (OLIVEIRA, 2005). O texto apresenta pontos que podem ser úteis para fundamentar escolhas de abordagens customizadas de ensino de Música e para ampliar os horizontes da formação de professores de Música, no sentido de uma visão de múltiplas especializações, que possa atender a realidade brasileira e o mundo contemporâneo.

Palavras-Chaves: Articulações pedagógicas. Abordagem PONTES. Educação Musical. Contextos não-escolares e contextos acadêmicos.

Pedagogical articulations in Music: thoughts on teaching in academic and informal contexts

Abstract: This article presents the results from a comparison between two research studies on pedagogical articulations developed in the educational process in academic and informal contexts. Both studies used the same theoretical approach: PONTES (OLIVEIRA, 2005). The text presents some useful points to serve as foundation for customizing approaches for teaching Music and for amplifying the horizons of the preparation of the music teacher, in the sense of a multi-specialized vision. This may provide new options to develop teaching resources which fit the Brazilian reality and the contemporary world scene.

Keywords: Pedagogical articulations. The “PONTES” approach (Bridges). Music Education. Non-academic and academic contexts.

O presente artigo discute um recorte específico oriundo dos dados coletados nas pesquisas realizadas por Alda Oliveira (2003-2006)¹ e Rejane Harder (2008),² que utilizaram o mesmo referencial teórico, ou seja, a “Abordagem PONTES” (OLIVEIRA, 2005, 2006 e 2008), apresentando aspectos comparativos e analíticos sobre relações entre as articulações pedagógicas realizadas por atores do processo músico-educacional nos contextos acadêmico e popular. O artigo visa também esclarecer alguns pontos considerados relevantes para este momento histórico brasileiro, no qual o ensino de Música acaba de voltar às escolas de nível fundamental, como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo. As autoras consideram importante refletir sobre as possibilidades metodológicas para um ensino de Música de qualidade, significativo e de certa forma, adaptado para que seja possível atender os interesses e singularidades dos indivíduos.

A “Abordagem PONTES”

O conceito PONTES (OLIVEIRA, 2005, 2006 e 2008) é utilizado na presente pesquisa como uma teoria que pode ser aplicada para todas as fases do desenho criativo de planos, em especial para a educação multicultural, desde quando a missão do professor de Música é facilitar a educação do estudante e desenvolver encontros personalizados ou customizados entre a música e o sujeito. Esta concepção teórica de personalização

¹ OLIVEIRA, Alda. “Mestres de Música da Bahia”. Pesquisa concluída com apoio do CNPq. Relatório depositado no CNPq.

² HARDER, 2008.

ou customização é apresentada por Oliveira (2008) como uma das opções de formação metodológica de profissionais na Educação Musical. De acordo com a autora, apesar de esta ser uma conceituação atual, muitos profissionais ao longo do desenvolvimento da Educação Musical já devem ter posto em prática os princípios nela contidos, em diversas situações de ensino. O ensino customizado serve para definir um processo metodológico de ensino de música (dentro das demais variedades de métodos e abordagens para o referido ensino) que possa ser adaptado às características pessoais dos aprendentes, aos seus interesses e necessidades pessoais, comunitárias e profissionais, assim como também às suas preferências de repertórios, estilos artísticos e aprendizagem, suas habilidades e talentos específicos. Essa abordagem personalizada não precisa ser limitada. Como todo processo educacional, uma abordagem customizada não pode deixar de apresentar e trabalhar com outras possibilidades de conteúdos, atitudes, valores, habilidades e repertórios que ampliem os horizontes de desenvolvimento desses mesmos indivíduos, respeitando a sua capacidade de expressão musical e artística e valores culturais identitários.

Alda Oliveira (2005, 2006 e 2008) vem desenvolvendo a “Abordagem PONTES” a partir do seu interesse nos diferentes aspectos da Educação Musical, que se iniciou com a necessidade prática de personalizar e adaptar o método de ensino de Música às características especiais de cada aprendente, em aulas de iniciação musical e de dança com crianças de 4 a 12 anos de idade em projetos de extensão universitária, e também com jovens, dentro e fora do ambiente formal escolar. A autora tem verificado, após anos de prática, que mesmo em aulas de musicalização em grupos, o ensino fica mais eficaz se o professor encontra formas de traduzir o que ele quer ensinar através de linguagens e meios que o aluno entenda, goste, participe e se identifique como pessoa.

Exemplos de pontes podem ser vistos durante as atividades de planejamento, de desenvolvimento das aulas e de avaliação reflexiva do que foi realizado, assim como nas explicações, destaques e conexões improvisadas ou “informais” que o professor faz quando a aula está sendo ministrada. Nesse momento, o professor faz ou induz a “costura” ou as conexões finais entre o que o estudante sabe ou está motivado para aprender e o assunto que está sendo ensinado. Tais exemplos são denominados por Oliveira (2005) como “PONTES em ação”. Em todas as diferentes fases do desenho das estruturas de ensino-aprendizagem, o professor pode estar também utilizando o conceito PONTES em pensamento, como teoria.

É importante ressaltar que o modelo PONTES foi concebido como um acróstico para auxiliar o professor a desenvolver propostas articuladas de aproximação do novo conhecimento aos diferentes níveis de desenvolvimento, interesses, necessidades e saberes já presentes nos indivíduos com os quais ele está lidando naquele momento. Para tanto, as seguintes características são indicadas como importantes e/ou necessárias à ação docente (OLIVEIRA, 2005):

POSITIVIDADE: Abordagem positiva, atitude, perseverança, poder de articulação e habilidade em manter a motivação do estudante, acreditando no seu potencial para aprender e desenvolver-se;

OBSERVAÇÃO: Capacidade de observar cuidadosamente o aluno, o contexto, as situações cotidianas, os repertórios e as representações;

NATURALIDADE: Simplicidade na relação com o estudante, com o currículo e com os conteúdos de vida, com as instituições, com o contexto e os participantes; capacidade de compreensão daquilo que o aluno expressa ou quer saber e aprender;

TÉCNICA: Técnicas aplicadas a cada situação educacional, habilidade para desenhar, desenvolver e criar novas e adequadas estruturas de ensino-aprendizagem em diferentes dimensões;

EXPRESSÃO: Criatividade, esperança e confiança na habilidade e capacidade do aluno para se desenvolver, expressar e aprender;

SENSIBILIDADE: Ser sensível às diferentes músicas, às linguagens artísticas em geral, à natureza e ao meio ambiente, às necessidades dos alunos e aos diferentes contextos.

Tais articulações pedagógicas (PONTES) poderão sempre flutuar em consonância com os vários contextos socioculturais em que o professor esteja trabalhando. Nestas especificidades de contextos (locais, ambientes e repertórios), o professor precisará usar a sensibilidade artística e pedagógica para atender e customizar a sua atuação na práxis educativa.

Articulações pedagógicas no Ensino de Música em contextos escolares e não-escolares

No campo da Educação Musical, tem-se discutido as diferentes formas de ensinar Música nos diversos contextos, tanto escolares como não-escolares. Motivados pelo apelo da mídia e pelas possibilidades de abertura metodológica que os repertórios populares apresentam para os jovens, alguns professores tendem a incorporar esses repertórios ao seu ensino, ao mesmo tempo em que outros professores vêm criticando fortemente os procedimentos, as posturas e os repertórios oriundos dos contextos populares, utilizados na Educação Musical. Argumentos existem para ajudar nas escolhas metodológicas por uma ou outra tendência. Porém, neste texto não se pretende definir qualitativa ou preferencialmente por alguma dessas modalidades de atuação docente e nem tomar posições radicais, mas sim, refletir sobre o assunto, com base em dados obtidos das duas pesquisas inicialmente mencionadas (cf. notas 1 e 2).

Historicamente, o ensino das artes tem lidado, acima de tudo, com a questão da qualidade artística e expressiva do indivíduo. Tem-se tentado burilar ao máximo a produção sonora e criatividade musical dos aprendentes, sendo um dos principais objetivos desse ensino uma formação que conduza a indivíduos produtivos musicalmente, únicos, criativos e comunicativos. Em termos profissionais, especialmente no que concerne ao ensino de instrumento, os mais bem preparados instrumentistas são aqueles que terão oportunidades mais concretas e bem sucedidas no mercado de trabalho: orquestras, bandas, gravadoras, shows, universidades e escolas de Música. No de ensino de Música para o público em geral, ministrado nas escolas regulares, ao contrário, o trabalho educacional visa, acima de tudo, educar através da Música, ou seja, geralmente não se pretende formar instrumentistas ou músicos profissionais. Assim, o foco do trabalho do educador musical está na valorização do processo educativo e no desenvolvimento geral dos aprendentes, em vez de no produto final, musical. Esta é uma questão relevante, no sentido de que a disciplina Música possa ser trabalhada com seriedade, competência e, sobretudo, com propostas que comuniquem o verdadeiro sentido de Música como arte, produto cultural da humanidade e ainda como expressão de todos os indivíduos. As

escolhas metodológicas do professor, refletidas nas suas decisões em sala de aula, podem significar, no futuro, indivíduos, profissionais da Música ou não, com maior ou menor grau de preparação musical ou capacidade de acesso ao conhecimento acumulado em Música.

O advento dos estudos etnomusicológicos que abordam as manifestações culturais existentes despertou reflexões acerca dos problemas que a rigidez metodológica e de concepções estéticas pode trazer para a formação humana e social do artista. Esses estudos trouxeram outras visões e abordagens que podem flexibilizar a posição histórica de formação mais tradicional do músico e da população em geral, que tem o direito de aprender sobre as artes (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais) durante a sua passagem pela educação básica. Esse tema tem sérias implicações por relacionar-se com o desenvolvimento de posturas social, política, ética, filosófica, mercadológica e identitária do professor de música, dos músicos, dos mestres populares e dos indivíduos em geral.

Estudos sobre as articulações pedagógicas nos contextos orais vs. acadêmicos são ainda recentes, não somente no Brasil como em outros países. A referida temática começou a ser abordada a partir das recentes mudanças de paradigmas educacionais que questionam as tradicionais metodologias de ensino.

Os trabalhos de CONDE e NEVES (1984-1985), OLIVEIRA (1986) e RIOS (1997), foram pioneiros na investigação do uso de músicas vernáculas em currículos de Música e dos processos de ensino e aprendizagem em contexto oral, trazendo à tona a necessidade de enxergar esses ambientes com a devida atenção, pois, como também ressalta Nzewi:

A fluente transação da educação formal na tradição não pode ser facilmente apreciada por um tipo de mentalidade enquadrada em uma rígida fragmentação e compartimentalização da vida, atitudes, procedimentos e resultados, como exemplificado na educação realizada em sala de aula (NZEWI, 2003, p.14).³

No início do século XXI estudos têm aparecido para refletir sobre temas que se referem à articulação entre saberes para tornar o ensino menos êmico e mais ético, ou seja, para que as escolas e os professores possam considerar os saberes que os aprendentes trazem para o ambiente escolar, e para que estes possam abrir-se ao conhecimento gerado pelas culturas do mundo nos seus vários tempos e modalidades. No Brasil, os termos “formal” e “informal” começaram a ser questionados (OLIVEIRA, 2000) e outros trabalhos levam em conta a articulação entre essas abordagens, tais como a pesquisa realizada por Hentschke, Oliveira e Souza, nos anos de 2000 a 2002.⁴

Recentemente, alguns estudiosos têm iniciado uma busca por teorias que envolvam descrições, explicações e apontem para solucionar problemas de isolamento, individualismo, falta de criatividade e imposição autoritária através do uso de metodologias de ensino, de repertórios, entre outros aspectos. O conceito de zona interpretativa torna-se interessante para pesquisas qualitativas multiculturais. Esse conceito é explicado por Bresler (2001, p. 5-48), que afirma que o mesmo “define um espaço onde o conhecimento, experiências

³ Tradução de A. Oliveira.

⁴ HENTSCHKE, Liane, Alda Oliveira e Jusamara Souza. *Articulações de Processos Pedagógicos Musicais em Ambientes Escolares e Não Escolares: Estudos Multi-casos em Porto Alegre, RS e Salvador, BA. Apoio CNPq. 2000-2002.*

e valores de pessoas de dentro e de fora interagem para criar novas compreensões”, ou seja, quando os pesquisadores estudam uma outra cultura e quando a interpretação é baseada na cooperação entre o pesquisador (de fora) e as pessoas de dentro da cultura investigada.

Outras referências para o assunto são representadas pelas pesquisas de BRANDÃO (1983), BORGES (1996), ARROYO (1999, 2000a e 2000b), STEIN (1998-99), PRASS (1998), OLIVEIRA (2000, 2001, 2005 e 2006), SANDRONI (2000), BASTIDE (2001), LIMA (2001), CANDUSSO (2002), GREEN (2002), ABREU (2003), CRUZ (2003a), WILLE (2005), ESTEVES (2004), JAFFURS (2004 e 2006), MENDES, (2004a e 2004b) QUEIROZ (2004a, 2004b, 2005), ALMEIDA (2005), ABIB (2006).

Entende-se, portanto, que é relevante interpretar os resultados obtidos nas duas pesquisas qualitativas focalizadas neste trabalho, a fim de validar os pressupostos e ampliar a interação entre as pesquisadoras, visando a novas compreensões sobre o assunto.

Articulações pedagógicas no ensino de Música em contextos não-escolares

Durante o desenvolvimento da pesquisa “Mestres de Música da Bahia”,⁵ foram entrevistados músicos considerados mestres em manifestações culturais da Bahia, tais como capoeira, candomblé, samba chula, samba de roda, terno de reis, banda de pífanos, chegança, grupo de percussão e filarmônicas. Partindo dos dados das entrevistas com os mestres, que foram relacionados ao referencial teórico “Abordagem PONTES” (OLIVEIRA, 2005, 2006, 2008) e outras publicações consideradas relevantes, foram analisados aspectos referentes a valores (autonomia, liderança, preservação cultural, identidade), aprendizagem (objetivos, processos, avaliação), gestão, assim como aspectos relacionados à administração (responsabilidades, articulações, autoridade). A pesquisa revelou que as práticas institucionalizadas de Educação Musical que ocorrem nas escolas não estão isoladas daquelas geradas em outros ambientes. A referida pesquisa contribuiu não somente para confirmar a presença de características delineadas na “Abordagem PONTES”, tanto na atuação dos mestres da tradição oral, como na dos professores que trabalham em ambientes escolares, mas também, para expandir a teoria ora em desenvolvimento, relacionada às articulações pedagógicas no Ensino de Música em diversos contextos e especialidades, que caracterizam uma Educação Musical customizada.

Partindo das entrevistas com os mestres da cultura popular na Bahia, o estudo de Oliveira encontrou vários exemplos de articulações pedagógicas (PONTES) na relação entre mestres e aprendentes, confirmando os itens mencionados na “Abordagem PONTES”. No entanto, foram encontrados pontos registrados pela pesquisa, que não são enfatizados na “Abordagem PONTES”, já que no modelo PONTES são ressaltadas de forma ampla as características que a autora considera essenciais para uma articulação pedagógica eficaz entre o novo conhecimento trazido pelo professor e os conhecimentos já presentes no indivíduo.

Dentre os saberes dos mestres, destaca-se, por exemplo, a capacidade de liderança ou autoridade do professor, que se pode relacionar com “positividade, abordagem positiva, atitude, perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do estudante, acreditando no seu potencial para aprender e

⁵ Pesquisa coordenada por Alda Oliveira (“Mestres de Música da Bahia” - CNPq 2003-2006). Participação do Grupo de Pesquisa MeMuBa: Doutorandos Jean Joubert de Freitas Mendes e Flavia Candusso. Apoio do Conselho Nacional de Pesquisa, 2006.

desenvolver-se”. O aspecto da autoridade é muito relevante no contexto informal, chegando por vezes, em muitos casos, a acontecer o que pode ser denominado como “roupagem de mito”, com a qual os aprendizes e ex-discípulos revestem os antigos mestres, o que contribui para o aumento do poder de sedução, carisma e conseqüente autoridade do mestre em foco e de seus seguidores.

Aspectos relevantes no trabalho dos mestres da cultura popular

Na pesquisa de Oliveira foram encontrados os seguintes aspectos no contexto de trabalho dos mestres da cultura popular, inclusive aspectos específicos do contexto popular que extrapolam o modelo PONTES, proposto pela autora:

a) Competência de construir no aluno a capacidade de agir com autonomia e independência, focando no cumprimento de objetivos claros e culturalmente relevantes para o indivíduo.

b) Ações de planejamento, ação educativa e avaliação processual e formativa, todas dirigidas ao objetivo a ser alcançado, ou seja, à realização pelo aluno daquela manifestação cultural específica ensinada pelo mestre e transmitida de geração a geração (saber específico sobre aquela arte ou aquela brincadeira, ou “jogo”). O mestre conduz o aluno a entender a lógica, a articulação e o aprofundamento dos diversos conteúdos, relacionando esses conteúdos e saberes dentro do contexto lúdico, ou da atividade a ser aprendida, sejam estes conceitos, repertórios e instrumentos musicais, contatos sociais em praças, jardins, salas de aula, associações, shows, ou quaisquer outras janelas que se abram para o mundo contemporâneo e cotidiano, como por exemplo: *internet*, televisão, cinema, viagens que estejam relacionadas com os as tradições e os progressos da arte, da ciência e da vida. Essa relação estreita e direta entre os conteúdos ensinados e o todo a ser habilmente executado no final, torna o ensino lógico na perspectiva do aluno, pois ele pode entender mais claramente por quê o mestre está ensinando aqueles conteúdos, aquelas técnicas, aqueles saberes.

c) Percepção e entendimento da aprendizagem de forma holística, considerando a música como um meio para educar o ser humano, não como um fim em si mesma. Numa percepção holística, o mestre captura as informações do contexto e as traduz na aprendizagem. Dessa forma, um ensino na execução de um instrumento musical é associado ao espaço de atuação, ao público que o percebe, à vestimenta que o músico utilizará e à coreografia que será realizada. Nesse contexto o ensino de música é entremeado com atitudes morais e éticas, bem como permeada de conceitos culturais de socialização e educação geral. O conhecimento holístico não prioriza o ensino de música nas manifestações orais, porém fornece um conhecimento amplo das interações e atitudes sociais propiciando um crescimento musical rico e o reconhecimento dos valores de sua própria cultura.

d) Entendimento e compreensão do intrincado tecido da atuação docente dentro do meio sociocultural e das relações com os alunos, tudo dentro do contexto de atuação, visando prioritariamente à formação da pessoa integral, como um ser-cidadão. A arte musical, assim como as demais habilidades e talentos, é uma das possíveis realizações do aluno como ser humano. Apenas uma das possibilidades, a depender do interesse que ele demonstrar ter por essa arte.

e) Consciência da importância do desenvolvimento do espírito colaborativo para uma aprendizagem significativa. Valorização do ensino-aprendizagem dentro do convívio social, desenvolvendo a cidadania, a solidariedade.

f) Competência brincante: o professor integra os conteúdos musicais e outros saberes necessários ao entendimento do aluno com aplicação e seriedade, porém o elemento lúdico é importante e é incorporado nas ações pelo seu próprio valor educacional, recreativo, anti-estressante e relaxador. Essa atitude pré-disponibiliza o aluno a ações criativas e inovadoras em relação à aprendizagem e à produção em geral, e mais especialmente à aprendizagem musical, que pode ser expressa em improvisações, composições, arranjos, interpretações expressivas, associações interdisciplinares com os diversos conteúdos de outras disciplinas, assim como em produções artísticas e musicais inovadoras. Nas entrevistas observou-se a presença da atitude do “jogo brincante-afetivo” na personalidade criativa do mestre;

g) Ensino pragmático e funcional, visando à independência e à produção: o professor desenvolve atividades práticas de forma a envolver o aluno e propiciar oportunidades para que ele possa, simultaneamente e no seu próprio tempo, desenvolver ações de observação, seleção dos conhecimentos para a realização eficiente da manifestação cultural, e de aplicação do conhecimento para que a ação seja realizada da forma mais eficaz, social e culturalmente aceita. Esta ação contribui para a auto-regulação do processo de aprendizagem e para a construção da autonomia.

Articulações pedagógicas no ensino de Música em contextos acadêmicos

A tese de doutorado de Rejane Harder (2008) é a primeira pesquisa concluída que utiliza como fundamentação teórica a “Abordagem PONTES”.⁶ A referida pesquisa consiste em um estudo que verifica a ocorrência de articulações pedagógicas realizadas em sala de aula por três professores de instrumentos musicais (piano, violão e flauta transversal).

A pesquisa de Harder (2008) investiga situações do contexto escolar universitário. Nela, a “Abordagem PONTES” é vista como um modelo teórico, oriundo da prática docente da autora no contexto formal em vários níveis de ensino da Música, e que pode ser um elemento através do qual seja possível tecer reflexões sobre os resultados obtidos nas entrevistas, nas observações de campo e nas análises comparativas entre os depoimentos dos professores e dos instrumentistas. O principal objetivo do referido trabalho foi investigar a maneira como os professores de instrumento realizam articulações pedagógicas em sala de aula visando a um ensino eficiente. Buscando responder a questão que norteou a pesquisa de Harder (2008) – “Como os saberes e práticas observados na atuação dos professores de instrumento escolhidos foram articulados pedagogicamente, visando a uma aprendizagem musical significativa”, foi utilizado, dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa, o “estudo de caso” como principal instrumento de investigação. Para tanto, três “estudos de caso” foram realizados com professores de instrumento da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, escolhidos pela competência como professores e *performers*. Nos “estudos

⁶ Em continuação à pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa MeMuBa da UFBA, que em uma primeira etapa, efetuou o estudo “Mestres de Música da Bahia” (OLIVEIRA, CNPq, 2003-2006), em um segundo estágio, que compreende os anos de 2007 a 2010, a pesquisa se concentra agora na “Verificação do Efeito da Aplicação do Modelo PONTES na Formação Continuada de Professores de Música” (OLIVEIRA, CNPq, 2007-2010). Dentro desse foco, estão em andamento no PPGMUS/UFBA as pesquisas em contextos escolares orientadas por A. Oliveira: no campo da musicalização infantil (Angelita Vander Broock), em apreciação musical (Zuraida Bastião), na avaliação do ensino e da aprendizagem musical em crianças de primeira à quarta séries do ensino regular (Mara Menezes) e na formação de professores de Música para a especialidade de produção de musicais (Amélia Dias).



de caso”, o formato de observação escolhido foi o que tem “o observador como participante”, ou seja, aquele em que o pesquisador revela sua identidade e seus objetivos aos sujeitos da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1995). Para o registro das aulas de cada um dos professores investigados, além de ser utilizada a documentação escrita, foi utilizada também a documentação através de gravações em áudio e vídeo. Além da observação e transcrição de cada aula, bem como da documentação em vídeo das mesmas, foi efetuada a análise das referidas aulas, usando como referencial teórico a “Abordagem PONTES” e como bibliografia complementar, autores abalizados em ensino de instrumento. Utilizou-se a entrevista de estimulação de recordação, que consiste na realização da entrevista enquanto o professor assiste à sua própria aula em vídeo (PACHECO, 1995), ou, no caso desta pesquisa, algumas vezes enquanto o professor ou o aluno procederam à leitura da transcrição da sua aula. Dessa maneira, refletindo sobre a aula enquanto observavam a gravação ou transcrição, cada professor, bem como os alunos entrevistados puderam explicar e interpretar suas próprias ações em sala de aula.

Nas referidas entrevistas e questionários, foram buscadas respostas do professor e do aluno em relação à seguinte questão: Quais os objetivos do professor para a referida aula (ou seja, o professor procurou estabelecer articulações pedagógicas entre seu aluno e quais aspectos musicais)? Em seguida, a título de complementação, foi perguntado também ao professor e ao aluno, se estes observaram progressos durante a aula, ou seja, se os objetivos do professor foram atingidos. As questões acima são respondidas também por esta pesquisadora, a partir da observação efetuada.

A análise dos dados, em um primeiro momento, se constituiu na organização do material colhido, que foi classificado na busca das articulações pedagógicas que os professores pesquisados realizaram entre seus alunos e o ensino de novos conhecimentos e habilidades musicais. Em seguida foram classificados os resultados das entrevistas. Tendo a pesquisadora em mãos esse material já organizado, em um segundo momento, foi efetuado um cruzamento dos dados obtidos, ou seja, das transcrições das aulas com a análise das mesmas do ponto de vista da mesma (à luz da fundamentação teórica), mais os resultados das entrevistas com os professores e os resultados das entrevistas realizadas com os alunos. A conclusão a que se chegou foi que os professores observados utilizaram articulações pedagógicas no decorrer de suas aulas, visando a uma aprendizagem efetiva por parte dos seus alunos

Um tópico adicional denominado “características do professor”, apresenta o registro das características dos professores, apontadas por seus alunos durante as entrevistas. A solicitação de que os alunos apontassem características pedagógicas observadas em seus professores, sem terem o conhecimento das características ou ações docentes preconizadas pela “Abordagem PONTES” (OLIVEIRA, 2001, 2005, 2006 e 2008), teve como objetivo investigar se as características apontadas pelos alunos a respeito dos seus professores estariam de alguma forma relacionadas com as características PONTES, a saber: Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica Pedagógica competente, Expressividade e Sensibilidade, servindo como dados complementares para validar as reflexões da pesquisadora. As características pedagógicas que cada aluno observou em seu professor estão, em grande parte, relacionadas às características apresentadas na “Abordagem PONTES”.

Tendo concluído a investigação, a pesquisadora aponta que a mesma, ao estudar as articulações pedagógicas realizadas por professores de instrumento em suas aulas, pode servir de contribuição para a formação continuada de professores de instrumento atuantes, de modo que, a partir da leitura das análises de situações de aula observadas dentro dos contextos escolares, estes possam encontrar subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de suas próprias aulas.

Aspectos relevantes no trabalho dos professores de instrumento em contextos acadêmicos

Em uma transversalização, a partir dos dados apontados pela pesquisa de Oliveira (2003-2006) relacionada aos Mestres de Música da Bahia acima apresentados, nos estudos de caso realizados em ambiente acadêmico é possível concluir que:

a) Também foi encontrada, nos professores de instrumento estudados, a competência de construir no aluno a capacidade de agir com autonomia e independência, focando no cumprimento de objetivos claros e culturalmente relevantes para o indivíduo. Essa competência pôde ser observada na atitude dos professores estudados, quando estes incentivavam o aluno a escolher o próprio repertório, quando buscavam soluções conjuntas, professor e aluno, para problemas musicais e extra-musicais e quando os professores procuravam preparar seus alunos para apresentações públicas, para a docência em instrumento, entre outros objetivos profissionais, além de buscar despertar nos mesmos a consciência musical e interpretativa.

b) Ações de planejamento, ação educativa e avaliação processual e formativa, todas dirigidas ao objetivo a ser alcançado, também foram encontradas no processo ensino/aprendizagem desenvolvido pelos professores de instrumento estudados. Nos estudos de caso realizados com estes professores, foi possível observar aulas planejadas, ricas em informações históricas a respeito das obras estudadas pelos alunos, que incluíam informações a respeito do compositor e do contexto em que este viveu. A avaliação processual e formativa também foi encontrada nesta pesquisa que aborda contextos escolares, ao serem observadas as atitudes de professores fornecendo *feedback* aos seus alunos a respeito da execução musical dos mesmos, bem como através das respostas dos professores às entrevistas, em que estes faziam uma avaliação do desempenho de seus alunos, tanto no período de uma aula como a respeito de um período maior, como um semestre ou mais. Grande parte dos alunos demonstrou, através de suas respostas, estar ciente dos seus pontos fortes e fracos, bem como do desenvolvimento alcançado, tanto no período de uma aula, como em períodos mais longos. Os objetivos das aulas também eram muito claros, tanto para os professores como para os alunos, como mostram as respostas de ambos à pergunta: “Quais foram os objetivos para essa aula?” e a segunda pergunta: “Você acredita que esses objetivos foram alcançados?”

c) No ensino da execução de um instrumento musical no contexto acadêmico, foram trabalhadas pelos professores questões como o espaço de atuação, o público, a postura do músico perante esse público, entre outras. A percepção e entendimento da aprendizagem de forma holística, porém, não foi um ponto marcante na atuação dos professores pesquisados, que, em diversos momentos, trataram a interpretação musical como uma das principais finalidades das aulas ministradas.

d) Entre os professores pesquisados, foram observadas demonstrações de sensibilidade em relação às particularidades dos alunos, tendo os professores procurado trabalhar questões como o controle da ansiedade

e do estresse, tanto em sala de aula como em relação às apresentações públicas. Foram trabalhadas também relações sociais nas aulas em grupo e *master classes*. De acordo com observação da pesquisadora, os principais objetivos das aulas, no entanto, não foram sociais, mas sim artísticos e especificamente relacionados à interpretação musical.

e) Nas aulas observadas, professores incentivaram em seus alunos a consciência da importância do desenvolvimento do espírito colaborativo para uma aprendizagem significativa. Este fato ocorreu principalmente nas aulas em grupo, em que foi observado, por exemplo, um professor incentivando os alunos a se reunirem diariamente e a tocarem uns para os outros, para que fossem perdendo a inibição e se tornando menos tensos para tocar perante um público. Foi observado também outro professor delegando aos alunos a responsabilidade de realizarem um recital, sendo que estes, juntos, deveriam trabalhar em função do local onde esse recital seria realizado, das obras a serem apresentadas, da confecção dos *folders*, convites e cartazes.

f) Já em relação à incorporação do elemento lúdico, apesar de os professores demonstrarem bom humor e se utilizarem de analogias interessantes, isso não foi um fator a se destacar nas aulas de instrumento observadas. Esse fato pode estar relacionado à seriedade com que é ainda tratada a Música Ocidental da tradição erudita, sendo que as aulas, na sua maior parte, seguiram um padrão tradicional de preparação de repertório e leitura de partituras.

g) O ensino observado nos professores de instrumento pode ser considerado pragmático e funcional, já que visa à interpretação musical, bem como o cumprimento dos objetivos propostos por currículos e programas da Escola de Música. Os alunos observados foram preparados em aula para, além de trabalhar as questões técnicas, terem a oportunidade de assistir a execução de seus colegas e professores, ouvir gravações e ler a respeito das obras estudadas, objetivando uma execução musical consciente e elaborada.

Conclusões

O pressuposto do estudo de Oliveira (2003-2006) parece ter sido confirmado e estar sendo validado através dos resultados obtidos no estudo de Harder (2008). As práticas metodológicas presentes nas escolas apresentam características e valores que são encontrados naquelas desenvolvidas pelos mestres das manifestações culturais. As práticas institucionalizadas parecem não estar totalmente isoladas das que foram geradas nos ambientes onde a cultura oral predomina. Parece haver uma influência ativa, mesmo que não em grandes proporções, dos processos de ensino e aprendizagem musical dos mestres da cultura oral em outros contextos, que muitas vezes não transparece devido a razões sociais, políticas, culturais e econômicas. Da mesma forma, existe uma apropriação de alguns hábitos musicais gerados em outros ambientes, quer seja a família, amigos ou os meios de comunicação, mas que, em geral, não são assumidos e nem encarados de forma séria pelos praticantes, tanto pelas instituições, como pelos docentes e discentes, mas cuja utilização foi percebida na atuação dos professores estudados.

Em resumo, podem ser considerados como importantes na formação no contexto oral, o ensino contextualizado (tanto na música como no aspecto social), uma maior autonomia que o aluno tem para

aprender, escolher e organizar o seu aprendizado, o ensino ligado às funções sociais que a manifestação artística tem naquele espaço, a noção de pertencimento que é traduzida em desejo de aprender, a flexibilidade espaço-tempo, a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, o convívio inter-gerações e o respeito pelos mais velhos, a colaboração em termos de gestão e administração entre os participantes encontrada em maior número de situações, a responsabilidade compartilhada com mais frequência, o trabalho de desinibição do aprendiz para a prática musical, a introdução da inovação que não descaracteriza a tradição, o aspecto participativo entre os que fazem e os que apreciam, e a visão de avaliação feita em conjunto, visando não somente o resultado artístico, mas sobretudo o crescimento do indivíduo dentro do grupo. Estes aspectos podem ser considerados relevantes para uma atualização da Educação Musical escolar.

Grande parte dos aspectos acima mencionados também foram encontrados nos contextos acadêmicos estudados por Harder (2008), sendo importante ressaltar novamente que a referida pesquisa teve como sujeitos professores pesquisadores capacitados e voltados à customização de suas metodologias de ensino.

Atualmente é relevante que a Educação Musical aplique e desenvolva, além dos métodos tradicionais, outras propostas e abordagens para atender as demandas da sociedade. Uma delas é aquela que solicita procedimentos didáticos que atendam aos desejos e necessidades dos aprendentes (HARDER, 2003). Assim, propostas personalizadas ou customizadas de ensinar música hoje podem atender melhor a sociedade moderna, que já está exigindo esse comportamento de vários profissionais, inclusive de professores, formadores e de instituições que se dedicam ao ensino. Diante da multiplicidade de contextos, realidades, demandas mercadológicas, disponibilidade de tempo e de recursos financeiros, humanos, estruturais e materiais, o processo de ensino hoje na Educação Musical ainda carece do acesso dos profissionais da área às informações oriundas das pesquisas acadêmicas, e é relevante que a academia documente e valorize os “jeitos brasileiros” de ensinar e de aprender música (OLIVEIRA, 2000).

É contraproducente para o desenvolvimento da área de Educação Musical perpetuar sistemas de ensino e aprendizagem que não respondem às problemáticas atuais, assim como descartar opções de técnicas metodológicas e estratégias de ensino musical já consolidadas, sem maiores considerações a respeito das mesmas. As instituições escolares tentam homogeneizar a heterogeneidade social, oferecendo, muitas vezes, conteúdos desprovidos de uma reflexão política em relação ao que aquilo representa para o aluno, deixando de valorizar o que há de positivo e significativo na cultura de cada um. Aquele que ensina precisa estar liberto de suas amarras de preconceito sociocultural, aprofundar seus conhecimentos culturais, compreendê-los, para depois articulá-los com novos conhecimentos e ser capaz de desenvolver um estilo próprio que lhe seja peculiar, e que atenda às necessidades da sociedade organizada. Neste sentido, é relevante a postura de Paulo Freire, como idealizador da “concepção dialógica, problematizadora, conscientizadora e libertadora da educação, como alternativa à educação tradicional que inter-relaciona e integra as dimensões cognitivas, afetivas, sensitivas, éticas, estéticas e políticas dos seres humanos” (FREIRE *apud* FERNANDES, 2001, p. 23).

É mais que relevante, desenvolver uma atitude de reflexão crítica e de articulação entre os saberes gerados no passado e no presente, para planejar o futuro sem concepções prévias equivocadas, de forma mais equilibrada e significativa.



Referências

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. *Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão*. Cadernos CEDES vol. 26, n. 68. Campinas: UNICAMP, 2006, p. 86-98.
- ABREU, Frede. *O Barracão do Mestre Waldemar*. Salvador: Organização Zabaratana, 2003.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música em Porto Alegre – RS*. Porto Alegre – RS: Dissertação de Mestrado em Música – Educação Musical–Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Porto Alegre – RS: Tese de Doutorado em Música. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- _____. Transitando entre o “formal” e o “informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, VII. Londrina. *Anais...* 2000a, p. 77-90.
- _____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, 2000b, N.º 5, p. 13-20.
- BASTIDE, Roger. *O Candomblé da Bahia: Rito Nagô*. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BORGES, Adalvia de Oliveira. *O processo de transmissão do conhecimento no Ilê Axé Opó Afonjá*. Salvador – BA: Dissertação de Mestrado em Música – Etnomusicologia. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papyrus, 1983.
- _____. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRESLER, Liora. The interpretive zone in international qualitative research. *Em Pauta*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001, v. 12, p. 5-48.
- CANDUSSO, Flavia. *O sistema de ensino e aprendizagem musical da Banda Lactomia: um estudo de caso*. Salvador – Bahia: Dissertação de Mestrado em Música - Educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, 2002.
- CONDE, Cecília e José Maria Neves. Música e Educação Não-Formal. In: *Pesquisa e Música*, v. 1 n. 1, 1984-85, p. 41-52.
- CRUZ, José Luiz Oliveira (Mestre Bola Sete). *Capoeira Angola: do iniciante ao mestre*. Salvador: Edufba/Pallas, 2003.
- ESTEVES, Acúrsio Pereira. *A “Capoeira” da indústria do entretenimento: corpo, acrobacia e espetáculo para “turista ver”*. Salvador: A. P. Esteves, 2004.
- FERNANDES, João Viegas. *Saberes, competências, valores e afectos necessários ao bom desempenho profissional do/a professor/a*. Lisboa: Plátano Editora, Ltda., 2001.
- GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Hampshire: Ashgate, 2002.
- HARDER, Rejane. *A “Abordagem PONTES” no Ensino de Instrumento: três estudos de caso*. Salvador - BA: Tese de Doutorado em Música – Educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, 2008.
- _____. Repensando o papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências requeridas. *HODIE*. Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2003, N.º 1/2, p.35-43.
- JAFFURS, Sheri E. The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education* v. 22 n. 3. Sagepub, 2004, p. 189-200.
- _____. The intersection of informal and formal music learning practices. *International Journal of Community Music* v.

4. New York: New York University, 2006. Disponível em: <www.intljcm.com/articles/Volume%204/Jaffurs%20Files/Jaffurs.pdf>. Acesso em 18.05.2006.

LIMA, Agostinho Jorge de. *Música tradicional e com tradição da rabeca*. Salvador – BA: Dissertação de Mestrado em Música – Etnomusicologia. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal da Bahia, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1995.

MENDES, Jean Joubert. F. “Escuta o tum e faz tum, tum”: a aprendizagem musical/cultural na formação identitária em um Terno de Congado de Montes Claros-MG. *ICTUS* Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, v.5. Salvador, 2004a. p. 42-49.

_____. *Música e Religiosidade na Caracterização Identitária do Terno de Catopês de Nossa Senhora do Rosário do Mestre João Farias de Montes Claros-MG*. Salvador – BA: Dissertação de Mestrado em Música – Etnomusicologia. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, 2004b.

NZEWI, Meki. Acquiring knowledge of the musical arts in traditional society. In: HERBST, Anri; NZEWI, Meki; AGAWU, Kofi (eds.). *Musical arts in africa: theory, practice and education*. Pretoria: University of South Africa, 2003, p. 13-37.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIV, Belo Horizonte, *Anais...*, 2006.

_____. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, VII, Londrina, *Anais...*, 2000, p. 15-34.

_____. *Frequency of occurrence of music elements in Bahian folksongs, using hand and computer analysis: suggestions for applications in music education*. Austin – Texas: Tese de Doutorado. Orientadora: Dra. Judith Jellison. Universidade do Texas em Austin, USA, 1986.

_____. *Música na escola brasileira: frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical*. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, 2001.

_____. Music teaching as culture: introducing the *pontes* approach. In: *International Journal of Music Education*, v. 23, 2005, p. 205-216.

_____. *Pontes educacionais em Música*. Salvador: Ed. P&A (no prelo), 2008.

PACHECO, José Augusto. *Formação de professores: teoria e práxis*. Braga : Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995a.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma Etnografia entre os “Bambas da Orgia”*. Porto Alegre-RS: Dissertação de Mestrado em Música. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: Luis Ricardo Silva Queiroz; Vanildo Mousinho Marinho. (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUFPB), 2005, p. 49-65.

_____. Educação Musical e Cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 09, 2004a, p. 99-107.

_____. Transmissão Musical Informal: Reflexões para as Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL XIII. Rio de Janeiro, *Anais...*, 2004b, p. 669-676.

RIOS, Marialva Oliveira. *Educação Musical e Música Vernácula: Processos de Ensino/ Aprendizagem*. 1997. Salvador-Bahia: Dissertação de Mestrado em Música – Educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, 1997.

SANDRONI, Carlos. “Uma Roda de Choro Concentrada”: Reflexões sobre o Ensino de Músicas Populares nas Escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL XI. Belém, *Anais...*, 2000, p. 19-26

STEIN, Marília Raquel Albornoz. *Oficinas de Música: uma Etnografia de Processos de Ensino e Aprendizagem Musical*



em Bairros Populares de Porto Alegre. *Em Pauta*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Porto Alegre, 1998-99, p. 19-34.

WILLE, Regiana Blank. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes*. Porto Alegre-RS: Dissertação de Mestrado em Música – Educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

Alda Oliveira possui os títulos de Bacharel em Piano (UFBA, 1968) e de Licenciatura em Música (UFBA, 1971), de *Master of Arts* em Composição e Educação Musical (*Tufts University*, 1979) e de *Ph.D.* em Educação Musical (*The University of Texas at Austin*, 1986). Foi duas vezes bolsista da Fulbright-Laspau, e recebeu o título “Housewright Eminent Scholar” pela *Florida University* em Tallahassee, EUA (2001). Desde 1989, Alda Oliveira tem sido Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA (Mestrado e Doutorado) e desde 1990, tem sido pesquisadora com bolsa de produtividade pelo CNPq. Atualmente é pesquisadora nível 1 A. Tem orientado teses e dissertações na sub-área de Educação Musical e participado de bancas examinadoras em programas de pós-graduação no Brasil, na África do Sul e na Austrália.

Rejane Harder é Doutora em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (2008). É também Bacharel em Instrumento/Flauta Transversal pela Faculdade de Música do Espírito Santo (1997) e Licenciada em Pedagogia, com Habilitação em Administração Escolar, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Paraná (1985). Desde 1990, é flautista da Orquestra Filarmônica do Espírito Santo, onde atuou também na “Academia VALE MÚSICA” (Vitória, ES 2000-2002), projeto desenvolvido pela Associação de Amigos da Orquestra Filarmônica do Espírito Santo para a formação de grupos musicais com crianças carentes da periferia da Grande Vitória. Como Professora do Ensino Superior, trabalhou nas seguintes instituições: Faculdade de Música do Espírito Santo (1993 - 2002), tendo atuado como Coordenadora Pedagógica (2000-2002); Faculdades Adventistas da Bahia (2005 - 2008), e Universidade Federal da Bahia (2002 - 2003 e 2005 - 2007), lecionando as cadeiras de Flauta Transversal, Percepção Musical e Apreciação Musical.