

RESUMO: Este texto, baseado em minha monografia defendida no Curso de Especialização em Educação Musical, da UFMG, propõe-se a apresentar alguns aspectos da pesquisa realizada sobre os professores de música da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Ele tem por objetivo enriquecer as discussões sobre uma possível identidade do músico enquanto profissional da educação.

CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

Lílian Sampaio Ribeiro

20

A motivação para esta pesquisa teve origem no meu próprio desempenho como professora de música em escola pública de ensino regular. Durante os cinco anos de trabalho nesta área, tive que optar por determinados conteúdos e formas de trabalho em função do pouco tempo reservado às aulas de música. Foi necessário, então, alcançar um certo nível de eficiência prática para lidar com problemas didático-pedagógicos, o que me levou a questionar o processo ensino-aprendizagem a partir das seguintes questões: Qual o critério a ser utilizado para optar por este ou aquele conteúdo, ou esta ou aquela metodologia? Para qual perfil de cidadão estou contribuindo com meu modo de trabalho? Sou capaz de perceber com clareza as necessidades e interesses dos meus alunos? Tenho uma boa percepção da minha realidade de trabalho e respondo criativamente às suas exigências, ou continuo “repassando o que me foi ensinado”?

Ao associar esta experiência à observação da prática de ensino de colegas da rede pública, pude observar que havia outras questões mais básicas a serem examinadas:

Qual o perfil desse profissional da educação, que tantas vezes é confundido com “o bacharel que não deu certo”?

Que características o diferem dos outros profissionais da música?

Todo músico (bacharel ou não) estaria apto a exercer o papel de educador musical sob o ponto de vista didático-pedagógico, em uma estrutura de escola de ensino regular?

Qual o papel da universidade na formação desses profissionais?

Em que nível a atuação desses profissionais nas escolas públicas reflete a representatividade (ou não) das universidades (em que se formaram) junto à comunidade?

Os cursos de formação desses profissionais apresentaram em seus currículos disciplinas e práticas visando a capacitar o professor a exercer sua profissão, percebendo e respondendo às constantes mudanças do mundo de hoje? Ou seja, até que ponto a formação do educador musical influi na sua prática pedagógica? Até que ponto o educador tem consciência desta influência e consegue superá-la?

A busca de respostas a estas questões conduziu-me ao universo a ser abordado: o quadro dos professores de música da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, mais especificamente, os professores responsáveis por turmas do 3º e 4º ciclos e ensino médio (antigas 5ª a 8ª séries e 2º grau). Até à época das entrevistas, o tempo decorrido, desde a conclusão de seus cursos de graduação, variava de oito a vinte anos. Alguns dos professores, ademais, completaram cursos de especialização ou aprimoramento. Assim, este é um quadro bastante heterogêneo e rico sob muitos aspectos.

Iniciado em 1997, este estudo adota a pesquisa qualitativa como abordagem de investigação, partindo das histórias de vida profissional dos entrevistados. Considerada como meio e/ou objeto de pesquisa, a história de vida do professor vem sendo cada vez mais utilizada em diversos estudos das áreas de Educação e Educação Musical. Nas palavras de Antônio Nóvoa (1992:9):

Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência objetiva da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parêntesis a especificidade irreduzível da ação de cada professor, numa óbvia relação com as suas vivências profissionais. Como escreve Jennifer Nias: 'o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor'.

Ao todo, oito professores foram entrevistados, seis mulheres e dois homens, abrangendo uma faixa etária entre 32 e 50 anos. Eles foram indicados por colegas professores em comum, já que, por fonte oficial, não foi possível obter o número exato de professores de Música da Rede. Estes colegas estimam que existam em torno de onze professores de música com curso superior nesta área, alguns exercendo dois cargos em duas ou mais escolas. O pequeno número de professores de música encontrado é um dos dados reveladores desta pesquisa. A Rede conta hoje com aproximadamente 147 escolas e 9000 professores.

Para as entrevistas, apenas algumas questões foram formuladas como roteiro, permitindo ao entrevistado a iniciativa de expressar suas idéias de modo mais pessoal. A construção do roteiro teve por base as seguintes informações: 1) dados gerais sobre os entrevistados; 2) influência familiar e formação pré-universitária; 3) opção pelo curso superior de música; 4) tipo de formação acadêmica durante o(s) curso(s) de música; 5) opção pelo trabalho nas escolas da Rede Municipal de Ensino de BH; 6) trabalho que desenvolve atualmente na Rede; e 7) possíveis relações entre os itens acima. Essas entrevistas foram gravadas em nove fitas cassete e transcritas, na íntegra, para análise, discussão e, posteriormente, confrontação das informações com outros textos sobre este assunto.

Em relação à **formação pré-universitária**, as entrevistas mostram que, dos 8 entrevistados, 6 iniciaram seus estudos de música antes dos sete anos. Começaram o estudo de piano em aulas particulares e tocaram o repertório clássico tradicional. Todos tiveram apoio para iniciar seus estudos e relataram a presença de parentes instrumentistas ou cantores na família. A maioria dos professores entrevistados possuía instrumentos em casa. Já na Escola Pública, a iniciação musical acontece de modo diferente. Os professores trabalham com turmas numerosas de adolescentes, em aulas obrigatórias. O curso não tem previsão de continuidade, pois não

há número suficiente de professores de música para atingir todas as etapas do ensino em uma mesma escola. Em sua maioria, eles não têm músicos na família e não recebem incentivos para o estudo da música. Enfim, não há pontos em comum entre as condições de iniciação dos professores entrevistados e as de seus alunos.

Quanto à **formação acadêmica**: todos os entrevistados cursaram o Bacharelado (sete anos em piano e um em canto), apresentando-se em recitais solo e/ou concertos com orquestra. Para eles, o interesse pelas diversas abordagens da música e a necessidade de aprimoramento justificaram a procura de outros cursos dentro da própria área de música. Assim, duas professoras formaram-se em Composição e Regência, enquanto outros cursaram Licenciatura em Música e Especialização em Educação Musical. Três acumulam graduações em outras áreas, fora da música. Dentre os oito entrevistados, seis formaram-se pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e os outros dois, respectivamente, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pela antiga Fundação Mineira de Arte “Aleijadinho” (FUMA), hoje Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Em seus relatos, os professores destacaram diversos problemas associados à formação acadêmica, tais como: ênfase excessiva na formação do solista – esta orientação acadêmica os privava de tempo para dominarem outros conteúdos e para expandirem seus conhecimentos em outras áreas de interesse próprio. Nas palavras dos professores, eles sentiam-se “alienados” do mundo que existia “além da escola de música”. Outro problema levantado refere-se à experiência de “tocar em público” – embora concentrados no estudo do instrumento, não lhes sobrava tempo suficiente para amadurecer o repertório, renovado a cada semestre. Desse modo, ao finalizar as provas semestrais, eles voltavam-se para o estudo de um novo repertório; além disso, o clima das audições e provas geralmente parecia tenso e artificial. Em suma, o tipo de currículo e o sistema de avaliação contribuíam para o desenvolvimento do individualismo e da competição entre os colegas.

Outra vivência acadêmica apontada pelos entrevistados foi a falta de incentivo ao trabalho coletivo e à prática de música em conjunto, seja ela erudita ou popular (mesmo sendo obrigatória a disciplina Música de Câmara). Alguns, no entanto, mostraram-se críticos em relação a sua própria conduta diante desta conjuntura:

[...] quer dizer, propor tocar mais com os colegas que tocavam outros instrumentos. Isso não existia por causa do próprio tipo de aula que a gente tinha de piano, muito voltado para si próprio, sabe o egoísmo de querer ser o concertista, o tal?

Apesar das diferentes épocas em que se formaram os professores – abrangendo um período de 12 anos, desde 1976 até 1988 – alguns pontos em comum foram encontrados entre os relatos daqueles que cursaram o Bacharelado e a Licenciatura, atestando, portanto, a falta de reformulações periódicas das metodologias e das formas de abordagem dos conteúdos. Por exemplo, a ausência de incentivo à criatividade dos alunos durante o aprendizado das matérias; a repetição de metodologias tradicionalmente usadas para o ensino teórico de disciplinas, as quais deveriam ou poderiam adotar uma dinâmica prática de ensino. Ademais, os entrevistados indicaram que os programas dos cursos cobriam, em sua maioria, um repertório e um período da história

da música limitados, desde o barroco até o século XIX. Este aprendizado, voltado quase que exclusivamente para a música erudita européia, não motivou estudos e pesquisas na área da música contemporânea brasileira – tanto popular quanto erudita. O incentivo para o estudo da música contemporânea aconteceu em iniciativas isoladas de poucos professores e, por isso, não foi considerado, pelos entrevistados, como um fator de formação acadêmica. E, finalmente, eles reconhecem a natureza restritiva do fato de se privilegiar só um tipo de música em prejuízo de todas as outras, em um curso de formação de músicos e de professores de música.

A respeito das características da formação de educadores musicais, Margarete Arroyo (1991:65) enumera algumas questões levantadas durante o I Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil – SINAPEM realizado em João Pessoa, 1987. Entre as avaliações dos cursos de licenciatura em música apresentadas neste simpósio, a Prof. Salomea Gandelman apontou a “ênfase dada às disciplinas teóricas e pedagógicas em detrimento da prática musical”, assim como a necessidade de se “valorizar as manifestações culturais do espaço de atuação, ao mesmo tempo em que se ampliam os horizontes. Isto requer uma vivência musical rica e variada com um professor flexível e criativo, mas consistente” (apud Arroyo).

Do mesmo modo, em sua visão sobre a formação do educador musical latino-americano, o musicólogo Gerard Béhague (1997:31) sublinha a necessidade de se reconhecer a diversidade de expressões musicais das sociedades latino-americanas, sem privilegiar nenhuma delas em particular, e a urgência de estudos etnomusicológicos que fundamentem a formação de educadores musicais, no sentido de “prover não só o conhecimento básico destas tradições orais (populares, folclóricas, tradicionais)” de cada país (e de cada região), mas também de proporcionar “experiências de campo para sensibilizar os docentes” e seus alunos sobre os valores estéticos das comunidades envolvidas.

Outros problemas associados à formação acadêmica referem-se à falta de conscientização dos alunos sobre as oportunidades do mercado de trabalho, sobre a realidade da área profissional e sobre a própria função do músico na sociedade. Quase não houve momentos reservados pelas escolas de música para discussões ou palestras a respeito do futuro profissional de seus estudantes. Alguns professores, no entanto, tiveram a iniciativa de propor debates sobre este assunto. Mas de modo geral, a carreira de magistério, assim como tantas outras possibilidades para o músico, não foram suficientemente discutidas durante os cursos. Assim, compreende-se que os alunos ficavam sujeitos a uma determinada visão profissional, difundida nas universidades, e tinham dificuldades em vislumbrar outras aplicações em suas habilidades e conhecimentos musicais. Nas palavras de uma professora entrevistada:

Só era pianista para ser concertista e mais nada. As pessoas que formavam que não eram concertistas, a tendência era acabar, fechar o piano, máximo, ser professor particular de piano.

Em sua análise sobre a relação entre a formação acadêmica e a realidade de trabalho do professor, Hans-Joachim Koellreutter (1997:39) confirma os problemas relatados pelos professores participantes desta pesquisa:

Poucos são os que, ao analisar as contradições e conflitos que surgem entre o aprendizado do estudante de música e a realidade profissional, entre a ilusão das ambições artísticas e a adaptação irrefletida às exigências das atividades musicais, tiram conclusões para uma reformulação adequada do ensino musical. [...] São poucos os que analisam a realidade social do país e orientam o aluno, elucidando-o, com franqueza e honestidade, sobre a existência ou inexistência de chances profissionais, sobre as possibilidades e impossibilidades da profissão que os espera.

A relação entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura também foi discutida. Durante os dois anos de formação básica, o nível de exigência era o mesmo, tanto para o vestibular quanto para as disciplinas formativas destes cursos. Entretanto, após este período – completado com um recital obrigatório – o **curso de Licenciatura** passava a ter outras características. O estudo do instrumento principal tornava-se secundário, sendo substituído, dentre outras, por disciplinas didático-pedagógicas e instrumentos suplementares. Talvez, por isso, a Licenciatura tenha sido muitas vezes considerada, equivocadamente, como um curso mais fácil, “menos exigente” (se visto pela ótica da formação do instrumentista). Essa idéia subsistiu como consenso entre alunos e professores. Segundo algumas declarações, a Licenciatura era “sutilmente sugerida” para os alunos que “não estavam indo muito bem no Bacharelado”. Infere-se que a desvalorização do curso de Licenciatura dentro de uma escola de música seja algo que não se diga claramente, mas “paira no ar”.

Bastante significativa, essa situação aponta para a relação que a escola estabelece com o futuro profissional de seus próprios alunos. O trabalho do professor, formado por ela, que aplica seus conhecimentos diretamente no contato com a sua comunidade, é um dos “medidores” dessa relação, uma mostra da ação da universidade na comunidade.

Entretanto, importa destacar que os professores formados em Licenciatura atribuíram um valor positivo aos cursos realizados na Faculdade de Educação, como Psicologia e Didática, à medida que estes lhes serviram de embasamento para o desempenho profissional. Já o contato com colegas da Licenciatura, de outras unidades acadêmicas, ajudou-os a “abrir a cabeça”, a tomar contato com outras realidades.

Quanto ao futuro exercício profissional dos formandos: o bacharel, o bom instrumentista, cantor ou regente, exibir-se-á, na maioria das vezes, para um público voluntário, seletor, representante da elite cultural e, por isso, restrito. Já o licenciado, ao optar pelo ensino regular em escola pública, ensinará música a cerca de 400 a 800 (se não mais) alunos por ano, uma vez que a passagem pelo ensino básico é obrigatória. Além disso, devido à carga horária reduzida das disciplinas da área de Educação Artística, geralmente menor do que outras, o professor tem que assumir mais turmas para completar seu tempo de trabalho na escola. Portanto, no vasto campo de ação deste profissional, a “multiplicação do saber” segue em progressão geométrica. Neste sentido, são palavras de Kodály:

É muito mais importante o professor de música em Kisvarda do que o diretor da ópera de Budapeste, pois um mau diretor fracassa uma vez enquanto um mau professor continua fracassando por 30 anos, acabando com o amor pela música em 30 gerações de crianças (apud Choksy, 1988:3).

Há mais um motivo para propor-se uma constante reavaliação dos cursos de Licenciatura e de suas matérias didático-pedagógicas. Mesmo para os alunos dos cursos de Bacharelado, tais disciplinas são importantes, pois sabemos que muitos deles, além de trabalhar como musicistas, vão exercer também atividades como professores, seja em aulas particulares ou em escolas especializadas.

Em relação à **opção pelo magistério e pela rede pública**, os entrevistados tiveram experiências semelhantes, isto é, iniciaram a carreira de professor sem muita reflexão prévia sobre a realidade profissional existente. Ao surgir a necessidade de trabalhar, tornaram-se professores de piano, lecionando para alunos, ou em escolas especializadas em música. Posteriormente, em função da necessidade de estabilidade de emprego e de permanência na área de música, optaram por ensinar nas escolas da Rede Pública. Mergulhados em suas atividades, eles então despertaram para a relevância deste trabalho quando sentiram de perto o potencial da música para atender às necessidades de expansão e comunicação dos jovens alunos.

O reconhecimento da "Música" enquanto disciplina que possui um conteúdo próprio e fundamental no desenvolvimento integral do aluno, nem sempre está claro para professores de outras matérias, pais de alunos e comunidade em geral. Na realidade do ambiente de trabalho, este modo de pensar fica evidente, por exemplo, quando são votadas a "grade" (ou "plano" curricular) e a distribuição da carga horária entre as disciplinas: atribui-se à Educação Artística (em que a Música se insere) um número de horas/aula três a quatro vezes menor do que às outras disciplinas, como a Matemática. Para o aluno de escola da Rede Pública, não é preciso dizer, com todas as letras, quais áreas do conhecimento ele "deve" priorizar ou quais atividades são consideradas mais importantes pela sociedade, pois ele já está vivenciando essa situação na própria divisão do seu tempo escolar. Segundo Liane Hentschke (1991:56):

Dentro de todo e qualquer sistema educacional, há um reconhecimento no nível do senso comum a respeito do valor de determinados conteúdos na formação dos indivíduos. Estes são englobados pelas disciplinas chamadas 'centrais', ou do núcleo comum, e que são consideradas como 'indispensáveis' para a formação de uma sociedade produtora e consumidora do 'status quo'. O valor atribuído por diferentes sociedades a determinadas áreas do conhecimento pode ser visto pela maneira como seu currículo está estruturado e as práticas são efetivadas. Este fato torna-se evidente quando se considera a realidade ou se toma o dia-a-dia da escola. [...] Há, sem dúvida, um senso comum referente aos valores estabelecidos na nossa sociedade, ou seja, o que é ou não 'importante' para o interesse, assim chamado, 'comum'. Como é do conhecimento de todos, no caso brasileiro não há um espaço reservado no currículo de 1º e 2º graus especificamente para Educação Musical. Há, isto sim, um espaço mínimo, reduzido, para a disciplina 'Educação Artística' [...].

Conclui a autora que o conteúdo técnico-pedagógico da Educação Musical deve ser "traduzido" ao entendimento dos pais, professores de outras áreas e, principalmente, aos alunos a quem a educação está direcionada. No entanto, para que tal aconteça, ela julga necessário "interpretar os aspectos 'técnicos' do seu conteúdo para uma linguagem acessível às pessoas

não especializadas, independentemente de sua área de atuação". Em suma, o educador musical deve levar ao "entendimento de todos o que a Educação Musical propõe e qual o seu papel histórico e cultural na vida do homem" (p.55).

Atualmente, o trabalho desenvolvido pelos professores de música da Rede é bastante variado e leva em consideração os interesses dos alunos. Entretanto, vários fatores "extra-classe" concorrem para a efetivação de um determinado projeto, tais como: as normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação para aquele ano, a carga horária dispensada à disciplina, os "bastidores" do ambiente de trabalho e os recursos materiais disponíveis em cada escola, geralmente precários. Uma das entrevistadas, por exemplo, relata que precisou readaptar as suas idéias, anteriormente planejadas, à nova situação prática:

E eu vi que realmente as coisas que a gente aprende são válidas, [...] mas que quando a gente cai dentro da escola pública é muito diferente porque a gente está dentro da sala de aula com 35 alunos, cheia de carteiras. Quer dizer que não tem jeito nem da gente afastar as cadeiras para trabalhar com o corpo...

Essa situação significou, para vários professores, um deslocamento de suas expectativas em relação ao trabalho com a música erudita, a fim de atender aos anseios de seus alunos – considerando a bagagem cultural de cada um, particularmente. Então, ao invés de seguir a própria formação acadêmica, erudita, eles buscaram alternativas que, na maioria das vezes, se identificavam com a música brasileira folclórica tradicional e popular. Os professores confirmam que aprenderam muito com essas mudanças, pois desenvolveram, dentre outras, habilidades para tocar música popular, fazer pequenos arranjos para vozes e instrumentos de percussão, tocar flauta-doce e trabalhar mais diretamente com ritmo corporal.

Essa experiência de realidades e expectativas conflitantes parece estimular o professor a buscar novas formas de abordagem, como diz Maura Penna (1990), ao analisar a musicalização na escola de ensino regular, principalmente, nas escolas públicas de periferia:

Uma vivência cultural que se distancia dos padrões e interesses escolares, e que normalmente se revela na revolta ou na apatia dos alunos diante do que a escola lhes impõe, suscitará o problema de como alcançar a realidade do aluno para possibilitar sua motivação. E o professor se vê impelido a reinventar, reorganizar e reorientar metodologias, a construir 'estratégias de emergência'" (p. 59).

[...]

Nesse contexto, mais que nunca, não se pode perder de vista o objetivo maior da musicalização, que é promover uma ativa inserção do indivíduo no seu ambiente cultural. O primeiro desafio é, então, como alcançar o aluno, para construir as pontes que, apoiadas sobre a sua realidade de vida, possam levá-lo o mais longe possível, dando-lhe, inclusive, condições de compreender criticamente a sua própria vivência (p.73).

Portanto, ao refletir sobre o seu processo de trabalho, o professor poderá despertar para uma maior consciência do princípio e direcionamento de sua prática profissional. A escolha de determinado tipo de música para uma apreciação com os alunos, por exemplo, já implica priorizar essa ou aquela tendência pedagógica. Da mesma forma, o questionamento da própria formação musical, considerada em todos os seus aspectos, fundamenta a compreensão dos motivos que norteiam determinadas escolhas. Esse interesse pelo trabalho poderá levar, então, o professor à pesquisa, gerando meios para embasar suas futuras propostas de ação e mudanças em seu trabalho.

Durante a pesquisa, ficou visível a pluralidade de contradições e conflitos existentes na formação e ao longo da vida profissional dos professores entrevistados – desde o preconceito em relação ao curso de Licenciatura dentro das escolas de música até ao não reconhecimento da importância da disciplina nas escolas regulares.

Outra conclusão relevante refere-se à formação dos entrevistados. As experiências relatadas sobre os cursos formadores foram freqüentemente diversas das apontadas como recomendáveis pelos autores citados. Os professores, muito preparados musicalmente em termos acadêmicos, encontraram, nas escolas da Rede, um ambiente novo e cheio de situações a serem desvendadas; mesmo considerando-se a qualidade dos estágios supervisionados (no caso dos cursos de Licenciatura), as relações ensino-aprendizagem e professor-aluno nunca se repetem, cada aluno é único, uma turma não é como a anterior. Daí a necessidade de questionar-se a aplicação direta de “receitas prontas” em sala de aula e investir-se cada vez mais em cursos que possibilitem uma formação ampla, do ponto de vista didático-pedagógico e musical; isto é, cursos que desenvolvam a sensibilidade e criatividade dos futuros professores, tornando-os capazes de lidar, mais acertadamente, com os desafios do dia-a-dia escolar.

A universidade pode exercer efetivamente o seu papel, no sentido de despertar o aluno para problemas da área específica em que pretenda trabalhar futuramente. Por exemplo, incentivar e criar espaços para discussões sobre o mercado de trabalho; promover entrevistas com profissionais de diversas áreas da música e do magistério; incentivar a criação de oficinas, como formas de estágio, em escolas, empresas, fábricas etc. Além disso, o compromisso das escolas com o aluno não termina no ato de entrega do diploma; mantendo contato com ex-alunos, a escola poderá colher informações sobre a aplicabilidade de seus cursos no mercado de trabalho, podendo usá-las como subsídios de reformas curriculares.

Por meio da pesquisa, cabe à universidade esclarecer e divulgar aos seus alunos as verdadeiras possibilidades de atuação profissional do educador musical. Acreditando em seu potencial de formar profissionais qualificados, a universidade poderá nortear novas propostas de realização profissional. Atualmente, há várias categorias ou frentes de trabalho para profissionais da Licenciatura, como: escolas públicas e privadas de ensino regular, escolas públicas (como é o caso dos conservatórios estaduais) e particulares de ensino especializado, escolas alternativas, que oferecem cursos livres “sem a obrigatoriedade ou existência de um currículo fixo [...] ou seja, sem o reconhecimento institucional conferido pelo diploma” (Silva, 1995:2-3), oficinas de música e outras. Constatamos, portanto, a importância do estágio supervisionado, que proporcionam experiências em diversos campos e locais de trabalho.

Ao contribuir para a valorização e o desenvolvimento das potencialidades humanas, a educação musical deve estar presente em todas as etapas do ensino regular, inclusive na rede pública. Para que isto aconteça, efetivamente, se faz necessário um número suficiente de bons professores de música que possam atender a todas essas etapas do ensino – professores bem preparados, tanto do ponto de vista musical quanto didático, que tenham competência para orientar suas pesquisas, aplicando esses conhecimentos em todas as etapas do desenvolvimento musical das crianças e jovens, e que façam uma opção consciente pela carreira do magistério. Caso contrário, a educação musical continuará sendo um bem exclusivo das camadas sociais que podem ter acesso a ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARROYO, Margarete. A formação do educador musical no Brasil: contemporaneidade e pluralidade cultural. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.3, n. 3, p. 64-69, jun. 1991.
- III HAGUE, Gerard. A contribuição etnomusicológica na formação realista do educador musical latino-americano. In: IV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL **Anais do I Encontro Latino-Americano de Educação Musical**. Salvador: ABEM, 1997, p.26-31.
- CHOKSY, Louis. **The Kodály Method Comprehensive Music Education from Infant to Adult**. 2.ed. New Jersey: Prentice Hall, 1988.
- III NISCHKE, Liane. A educação musical: um desafio para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 13, p.55-61, 1991.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. **Cadernos de Estudo – Educação Musical**, Belo Horizonte, p.37-42, 1997.
- NOVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- PINNA, Maura. **Reavaliações e buscas em educação musical**. São Paulo: Loyola, 1990.
- PIVA, Walênia Marília. **Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa**. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes, UFRGS, 1995.

Ulton Sampaio Ribeiro, Especialista em Educação Musical pela Escola de Música da UFMG e em Arte-Educação pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG). Atualmente, leciona na Escola de Música da UFMG e na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.