

O ENSINO/APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA DA MÚSICA NO BRASIL: ANTECEDENTES, PROBLEMAS E PROPOSTAS¹

Artigo de pesquisa

Pablo Sotuyo Blanco 

Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil 

psotuyo@gmail.com

Resumo: Este texto discute a situação da História da Música nas universidades brasileiras no século XXI. O texto inicia com um levantamento sobre seu declínio, em termos de importância, no contexto dos estudos secundários e terciários nos países ocidentais durante o século XX. Inclui também uma discussão sobre a situação brasileira em relação ao ensino (e aprendizagem) da História da Música e alguns de seus problemas intrínsecos e extrínsecos mais relevantes. Tais questões, como esta análise mostrará, emergiram tanto das premissas da disciplina quanto de forças políticas, econômicas e culturais. Por fim, propõem-se algumas alternativas possíveis para evidenciar os enormes desafios que a sua total eliminação dos currículos acadêmicos no ensino da música pode acarretar.

Palavras-chave: história da música, ensino e aprendizagem, Brasil

TEACHING/LEARNING MUSIC HISTORY IN BRAZIL: BACKGROUND, PROBLEMS AND PROPOSALS

Abstract: This article discusses the situation of History of Music in Brazilian universities in the twenty-first century. The text begins with a survey about its decline, in terms of importance, in the context of secondary and tertiary studies in Western countries during the twentieth century. It also includes a discussion about the Brazilian situation regarding teaching (and learning) of History of Music and some of its most relevant intrinsic and extrinsic problems. Such issues, as this analysis will show, emerged both from within the discipline's premises as well as from political, economic, and cultural forces. Finally, some possible alternatives are proposed to highlight the enormous challenges that its complete elimination from academic curricula in music education could lead to.

Keywords: music history, teaching and learning, Brazil

Enfrentando a longa deterioração

No final do século XIX, Friedrich Niecks identificou problemas relacionados à recepção da História da Música como disciplina de ensino na Inglaterra e na Europa continental. Ele escreveu: "O ensino do assunto nas escolas continentais é, via de regra, tão insatisfatório que nossas próprias escolas podem ser muito superiores a elas, mas muito abaixo do nível do que deveria ser" (Niecks 1900, 161).² Segundo o autor, o assunto era "muito pouco ensinado e, quando ensinado, frequentemente ensinado de forma inadequada do que propriamente."³ As autoridades das instituições "não nomeiam um professor devidamente qualificado nem exigem a frequência dos alunos; ou, se eles nomearem um professor qualificado, deixarem de garantir as condições que o capacitariam a transmitir seu conhecimento."⁴ Estudantes de música pareciam estudar História da Música apenas porque era uma matéria obrigatória nos currículos. Ele escreveu,

1 Versão em português do capítulo 8 (Teaching and Learning Music History in Brazil, p. 120-138) no livro *Listening Across Borders*, Editado por James A. Davis e Christopher Lynch, © 2022, Routledge. Publicação gentilmente autorizada pela Taylor & Francis Group, em 8 de junho de 2023.

2 "The teaching of the subject in Continental schools is, as a rule, so unsatisfactory that our own schools may be greatly superior to them, and yet far below the level of what ought to be." Todas as traduções são do autor, salvo quando expressamente informado.

3 "too little taught, and, when taught, oftener improperly taught than properly."

4 "neither appoint a properly qualified teacher nor exact the attendance of the pupils; or, whether they appoint a qualified teacher, fail to secure the conditions that would enable him to impart his knowledge."

Poucos alunos se importam com qualquer coisa além de tocar, cantar ou compor. A teoria é cansativa para eles e evitada tanto quanto possível; e a história eles consideram como algo supérfluo e fátuo. Quem tem a ambição de se tornar virtuoso não sabe que ser cantor ou tocador não é sinônimo de ser músico; eles não veem que o treinamento de um músico envolve muito mais coisas do que técnica; eles não suspeitam que o mais prodigioso acrobata vocal ou instrumental possa, afinal, ser apenas uma criatura pobre como artista. Agora, eu defendo que os diretores das escolas de música **não devem permitir que os alunos escolham o que querem, mas devem obrigá-los a fazer o que é bom para eles**. Os diretores devem impor como obrigatórios todos os cursos sistemáticos de teoria e história, não apenas no papel, mas também na prática. (Niecks 1900, 161-162. Grifo nosso)⁵

Niecks estava ciente dos desafios de obrigar o estudo da História da Música (especialmente em instituições cuja existência, naquela época como agora, dependia das mensalidades dos alunos), mas ele insistiu que não havia outra maneira de impedir o aumento interminável de “dedilhadores, rabequistas e vocalizadores,”⁶ segundo ele descrevia os estudantes de música pobres de conhecimento histórico.

Um século depois, Polyvios Androutsos avaliou a situação do ensino de História da Música em cinco continentes a finais do século XX, identificando grave declínio: “O ensino da matéria experimentou um notável declínio durante pelo menos as duas últimas décadas do século XX em diferentes ambientes educacionais: nas escolas públicas e também nos vários institutos de educação musical como conservatórios e escolas de música, os colégios e **até mesmo as universidades**” (Androutsos 2000, 17. Grifo nosso).⁷

Androutsos mostra que pouquíssimos países incluem a disciplina no ensino médio e, quer isso aconteça, o fazem de forma abreviada ou inserida nos assim chamados cursos de “Apreciação Musical.” Esses cursos incluem elementos da história da música (comumente estudos cronológicos, formais, estilísticos e biográficos, geralmente muito superficiais) juntamente com exemplos de música nem sempre selecionados de maneira adequada, muitas vezes resultando em uma antologia de retalhos mal concebida e/ou desenhada. Suas origens remontam ao movimento de educação musical britânico da primeira metade do século XX, conhecido como “movimento de apreciação” (*appreciation movement*), associado a educadores musicais como Read, Macpherson e Scholes. De acordo com Androutsos, “Apreciação Musical” enquanto nome de curso, tem sido usado de forma inadequada, levando a mal-entendidos. Como alternativa ele sugere substituí-lo por “Compreensão Musical.”⁸

Androutsos identificou muitas razões para o declínio da História da Música como disciplina e a marginalização do seu ensino. A primeira é uma mudança na filosofia da educação musical em geral. De acordo com ele,

A filosofia da educação musical, [...] vem recebendo, nos últimos anos, mudanças radicais, com origem principalmente nos EUA, Grã-Bretanha e Canadá, como é o caso dos mais progressivos desenvolvimentos na Pedagogia da Ciência da Música em geral. A virada para uma Filosofia Praxial da Educação Musical iniciada pelo prof. David Elliott, desde 1995, vê a educação musical como orientada para a ação, na qual criar e executar música é tão ou mais importante do que a produção de ouvintes que apreciam e analisam as grandes obras da filologia musical.⁹ (Androutsos 2000, 18)

Androutsos observou que um resultado prático dessa mudança filosófica foi a erosão do ensino de História da Música. Ele afirmou que, eventualmente, seriam ensinados apenas resquícios do conteúdo de História da Música; meras referências históricas tangenciais durante as aulas de performance, sempre dependendo da formação prévia, habilidades e interesses do professor de performance no assunto. A filosofia praxial de Elliot enquadra-se, por sua vez, numa tendência geral de desenvolvimento da criatividade musical e sonora que remonta à década de 1970, através da obra de John Paynter.¹⁰ Essa tendência geral em prol da prática (e longe de quaisquer considerações estéticas) fez com que muitos se preocupassem com o fato de os programas educacionais de música do passado estarem sendo deixados de lado.

5 “Few students care for anything but playing, singing, or composing. Theory is irksome to them, and shirked as much as possible; and history they regard as a superfluity and fatuity. Those who are ambitious of becoming virtuosi do not know that being a singer or player is not synonymous with being a musician; they do not see that a musician’s training comprises many more things than technique; they have no suspicion that the most prodigious vocal or instrumental acrobat may after all be but a poor creature as an artist. Now, I hold that the directors of music schools should not allow students to choose what they like, but should force them to do what is good for them. The directors ought to impose upon all systematic courses of theory and history, obligatory not merely in print, but also in deed.”

6 “strummers, fiddlers, and vocalisers.”

7 “the teaching of the subject experienced a noted decline during at least the last two decades of the 20th century in different educational environments: in the public schools and also in the various music education institutes like conservatories and music schools, the colleges and even the universities.”

8 Ver também Hoffer (1964, 356).

9 “The philosophy of music education, [...] has been receiving, in recent years, radical changes, originating primarily in the USA, Great Britain, and Canada, as is the case for the most progressive developments in the Science of Music Pedagogy in general. The turn towards a Praxial Philosophy of Music Education initiated by prof. David Elliott since 1995, views music education as oriented towards action, in which creating and performing music is equally—if not more—important than the production of listeners who enjoy and analyze the great works of music philology.”

10 Ver Paynter & Aston (1985) e Paynter (1992).

Androutsos reconheceu que as formas em que a História da Música foi ensinada em vários ambientes e níveis educacionais também contribuíram para o seu declínio. Por um lado, os alunos muitas vezes têm muito pouco tempo para ouvir atentamente a música do período que estão estudando. Embora escrevam e comentem a música, dificilmente seriam capazes de reconhecê-la novamente. Este método de ensino limita-se a anotações do aluno, eventualmente completadas com informações retiradas da bibliografia disponibilizada no curso. Esse processo, como Ritterman aponta, “muitas vezes era o único método disponível no passado para avaliar até que ponto os alunos compreendiam questões históricas” (1990, 241).¹¹ Por fim, Androutsos também notou a falta de estratégias pedagógicas especializadas para o ensino da História da Música (2000, 20).

No que diz respeito ao Brasil, Androutsos ficou confinado a apenas uma fonte limitada – “A História da Música e a Formação do Músico” de Vanda Lima Bellard Freire – principalmente devido a uma séria carência de estudos semelhantes de outras partes do Brasil na época.¹² Há, portanto, outras causas para o declínio do ensino de História da Música específicas do Brasil que ele não reconhece. Uma delas é a mudança de postura de instituições importantes, como a Sociedade Internacional para a Educação Musical (International Society for Music Education – ISME). Os objetivos gerais do ISME já incluíram a seguinte declaração: “Todos os alunos devem ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades para compreender os contextos históricos e culturais da música que encontram, fazer julgamentos críticos relevantes sobre música e performances, analisar com discriminação e entender questões estéticas relevantes para a música” (International Society for Music Education, 1994, 49).¹³

No entanto, a ISME revisou esses objetivos e aprovou sua “Política de Educação Musical” em 2002. Apesar de seus muitos aspectos positivos, como afirma Lorenzo Bianconi, “a Política também apresenta sinais claros de retrocesso, do que sem dúvida pode ser considerado uma perda: entre 1994 e 2002, as noções de ‘história’ e ‘estética’ desapareceram completamente. Sem deixar rastros” (Bianconi 2016, 41).¹⁴ Essa mudança nas crenças da ISME, de fato, está tendo efeitos bastante negativos no Brasil. Parece enviar uma mensagem enganosa aos educadores musicais, como se a História da Música e áreas de estudo relacionadas não fossem preocupação da ISME. A ISME quase parece sugerir que os professores não precisam ser qualificados para ensinar História da Música. Isso contradiz um dos valores centrais atuais da ISME: “A educação musical eficaz depende de professores devidamente qualificados.”¹⁵ Segundo Bianconi, a política da ISME “é uma exortação ao pluralismo e, como tal, é mais do que bem-vinda: mas sua formulação excessivamente genérica não afasta o perigo oculto do relativismo [...] em patente contradição com o princípio axiológico (o critério de valor)” (Bianconi 2016, 42-43).¹⁶

A ISME é influente no Brasil enquanto uma respeitada organização internacional de educação musical e, infelizmente, sua atitude leviana em relação ao ensino da História da Música reforça uma atitude que está presente no país desde, pelo menos, o final do século XIX. Em 1893, Oscar Guanabario (1851-1937), um influente jornalista musical e professor de História da Música, criticou fortemente Leopoldo Miguez (1850-1902) por sua proposta de reforma dos estatutos do Instituto Nacional de Música (doravante INM), já aprovado em 1892. Ele zombava da ignorância de Miguez sobre os historiadores da música, alegando implicitamente a necessidade de especialização no ensino de História da Música, como já havia ocorrido em outras disciplinas do ensino da música, como a composição. O artigo nonagésimo quarto dos estatutos do INM previa que “para o curso de composição haverá um prêmio [sic] denominado “Prêmio Beethoven” e, para História e Estética, outro “que terá o nome de um vulto notável na História da Música” (Guanabario 1893, 3). Segundo Guanabario, “Vê-se, portanto, que o autor da reforma sabe que há um compositor notável, Beethoven, cujo nome ilustrará o prêmio de composição; mas não sabe o nome de nenhum vulto notável na história da música para o prêmio desse curso! Nem ao menos os mais vulgares—Fétis, Hanslick, Kastner, Forkel, o erudito padre Martini, Burney, Oscar Comettant e tantos outros!” (Ibidem).

Em 1907, o compositor brasileiro e Diretor do Instituto Nacional de Música (INM), Alberto Nepomuceno (1864-1920), solicitou (mais uma vez) ao governo a criação de uma cadeira de História da Música na instituição.

A técnica instrumental, por si só, não basta para a educação do artista. O conhecimento da história da arte [musical], sua evolução, apreciações, e críticas de seus grandes períodos, a vida dos grandes músicos, a influência por eles exercida, a história e desenvolvimento dos instrumentos, etc., são assuntos que, por sua amplitude, só podem ser tratados em curso regularmente organizado, obedecendo a um programa tão detalhado quanto possível. (Nepomuceno apud Brasil 1924, 124)

11 “was often the only available method in the past to evaluate to what extent students comprehended historical matters.”

12 Cf. Vanda Lima Bellard Freire, “A História da Música e a Formação do Músico,” in *Convegno “La Ricerca Per La Didattica Musicale” Proceedings* (Bologna: SIEM, 2000), 102–107. Freire apresentou outros dois textos relativos a esse assunto, embora Androutsos só teve acesso, infelizmente, a apenas um deles. Ver “Currículos, Apreciação Musical e Culturas Brasileiras,” in *Anais do III Encontro Regional Sul da ABEM*. (Florianópolis: UDESC, 2000), http://abemeducao musical.com.br/congressos_realizados_ver.asp?id=51; e “Apreciação Musical como recurso para construção de conhecimento musical,” in *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM: Música no século XXI: Tendências, Perspectivas e Paradigmas*, vol 3 (Belo Horizonte: UFMG, 2001), 561–66.

13 “All learners should have the opportunity to develop their abilities to comprehend the historical and cultural contexts of the music they encounter, to make relevant, critical judgments about music and performances, to analyze with discrimination and to understand aesthetic issues relevant to music.” Estas declarações foram adotadas e aprovadas pelo Diretório da ISME em julho de 1994, na cidade de Tampa, Florida, EUA.

14 “the Policy also shows clear signs of regression, of what can be undoubtedly regarded as a loss: between 1994 and 2002 the notions of ‘history’ and ‘aesthetics’ have disappeared altogether. Without a trace.”

15 “Effective music education depends on suitably qualified teachers.” Cf. <https://www.isme.org/about>. Acessado 17 fev 2019.

16 “is an exhortation to pluralism, and as such it is more than welcome: but its overly generic formulation does not ward off the hidden danger of relativism ... in patent contradiction with the principle of axiologization (the value criterion).”

Além do fato de que em 1907 o governo brasileiro ainda não havia criado a cadeira de História da Música no INM, já solicitada por Miguez em 1892, Nepomuceno parecia ecoar a percepção de Niecks sobre a relevância da disciplina. Além disso, Guanabario, em um de seus artigos para o jornal *O Paiz*, expressou o que acreditava que um professor de História da Música deveria saber e quais estratégias pedagógicas deveriam ser utilizadas naquele momento. Isso revela o que ele achava que seriam as características ideais de um docente dessa matéria e por que era tão difícil prover um em 1907:

Um professor de história da música, sem os conhecimentos de harmonia, de modo a poder encarar a aquisição da arte de tais e tais acordes; a influência desses acordes na composição musical; a utilidade dos sistemas harmônicos e a comparação da riqueza da harmonia moderna, senhora de tais elementos, com a composição antiga, baseada apenas na harmonia consonante; um professor, dizíamos, que apenas fosse, do alto de sua cadeira repetir biografias decoradas, seria completa nulidade e, como tal, perfeitamente inútil. Pensávamos que o Sr. Luiz de Castro, antes da execução da “Sonata” de Liszt, dissesse alguma coisa sobre esse gênero – a sonata – mostrando ao seu auditório a índole dessa composição, as regras impostas pelos clássicos, as suas divisões, variantes, etc., e depois disso criticasse a “Sonata” de Liszt, impropriamente classificada como tal, dando as razões e apontando, ao mesmo tempo, a sua verdadeira filiação a este ou aquele gênero. (Guanabario 1907, 3)

Ele estava claramente exigindo o ensino de História da Música para evitar o discurso superficial e apreciativo que era uma espécie de terreno comum nessas palestras públicas. Ele também exigia dos professores de História da Música habilidades analíticas perceptivas, aliadas a estratégias pedagógicas que auxiliassem na compreensão do que está dentro da própria música, quais são seus recursos técnicos, como eles funcionam juntos e como sua expressão se relaciona com as tradições das práticas. Esses conceitos expõem Guanabario como tendo um entendimento muito próximo ao expresso por Niecks sobre o mesmo assunto, principalmente baseado em sua própria experiência de dez anos no ensino dessa matéria na Academia Livre de Música (também conhecida como Conservatório Livre de Música), desde sua fundação em 1897. No entanto, a situação brasileira era diferente da inglesa, e o Brasil experimentou diferentes desafios ao longo do século XX.

O ensino da História da Música no “mundo” brasileiro

O que está acontecendo com o ensino de História da Música? Por que está diminuindo? Por que está se tornando uma matéria marginal nas escolas de música das universidades brasileiras? Essas três questões simples, mas muito relevantes, quando bem pensadas e analisadas, apontam para um conjunto maior de temas relacionados a aspectos intrínsecos (epistemológicos/teóricos) da disciplina, abordagens pedagógicas, formação de professores, habilidades dos alunos e até institucionais, políticos e de interesses econômicos. Afinal, o que há de tão árduo, difícil ou esquivo de entender sobre a relevância da História da Música e seus objetivos e funções pedagógicas? A sociedade brasileira não viu (vê) nenhum propósito ou benefício nisso? O destino do ensino de História da Música é desaparecer dos currículos?

Essas preocupações no Brasil e no exterior são legítimas, e professores de História da Música começaram a abordá-las em conferências e seminários, como o do *College Music Society/Juilliard Institute for Music History Pedagogy* (4 a 8 de junho de 2008) e o *American Musicological Society Music History Day* (2009), para mencionar apenas alguns. Refletindo sobre a experiência do CMS/Juilliard em 2008, Leonardo Salomon Soares Tramontina (2014, 19) observou que “definiu a subordinação da pedagogia e do conteúdo historiográfico à realidade profissional dos estudos performáticos, tida como sua linha mestra, assumindo formalmente as conquistas e reveses decorrentes desta postura” na graduação americana.

No entanto, como mencionado anteriormente, os aspectos pedagógicos são apenas um fator que contribui para o declínio. Apesar da suposta “passividade com a qual nos defrontamos com essas questões no Brasil,” como declarou Castagna (2011, 515), o 1º Simpósio Internacional de Pedagogia da História da Música, realizado na Universidade de São Paulo em 2010,¹⁷ discutiu diversos pontos de vista sobre o ensino de História da Música, principalmente centrados sobre aspectos epistemológicos e teóricos (conceito disciplinar, conteúdo e discurso), abordagens pedagógicas, ferramentas e estratégias, bem como estudos de caso em universidades específicas. De acordo com as impressões de James R. Briscoe (2011, 184), “os acadêmicos sul-americanos no simpósio de São Paulo são, tanto por circunstâncias históricas quanto por necessidade, exemplares em suas considerações da História da Música e sua pedagogia como parte de um discurso político mais amplo.”¹⁸ Embora Briscoe resenhasse com bastante precisão o que realmente

17 Realizado no campus de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, de 4 a 7 de agosto de 2010, com participantes do Brasil, Chile, Paraguai, Argentina e Estados Unidos, e onde foi apresentada uma versão anterior deste texto.

18 “South American scholars at the São Paulo symposium are, by both historical circumstance and necessity, exemplary in their consideration of music history and pedagogy as part of a broader political discourse.”

aconteceu durante aquele simpósio, ele não comentou o que não havia acontecido nas discussões. Parece que faltou um tópico importante, os resultados da aprendizagem pelo ensino de História da Música. Quais são os resultados do processo pedagógico? O que devemos esperar da aquisição de conhecimentos de História da Música?

Em artigo recente, Castagna identifica o que considera, a partir de sua própria experiência docente como professor da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), as áreas que precisam ser reformadas para alcançar mais “eficiência no ensino de música atual” (2015, 147).

a) O seu nome (História da Música) é enganador, principalmente devido a um sentido de completude (história de toda a música de todos os locais) que o seu conteúdo de música artística ocidental não atende;

b) O seu conteúdo (fixo *a priori*) depende da bibliografia disponível com sua subjacente abordagem positivista, linear, evolutiva, etnocêntrica (principalmente cristã europeia);

c) O seu conceito enquanto disciplina herdou a forma original pensada para formar públicos/consumidores esperados tanto em concerto público, bem como no mercado fonográfico (como “Apreciação Musical” faz). Assim, sua relação unívoca (isto é, professor expõe para aluno que ouve) e objetivos tradicionais (preparar o profissional por meio de um contato mais amplo com o futuro repertório de trabalho) podem não ter sentido atual.

Segundo Castagna, essas questões diminuem o interesse dos alunos principalmente porque eles lutam para conectar o assunto com sua formação multicultural, assumindo assim o nome da disciplina e seu conteúdo como uma aversão às expressões musicais populares e tradicionais, que estão muito mais próximas deles. Ele escreve, “sendo a história da música um curso reflexivo e dialético [...] a distância desse tipo de abordagem da vida prática do estudante é suficiente para [...] que não se enquadre naquilo que o motivou a ingressar na instituição na qual estuda” (Castagna 2011, 513).

Na verdade, as modificações propostas por Castagna para o ensino da História da Música buscam atender apenas às necessidades dos alunos. Como diz, “causa particular dificuldade, aos alunos, a defasagem entre seus interesses e as prescrições da bibliografia ou dos profissionais que se dedicam a esse tipo de curso” (Castagna 2015, 148-149). Ainda afirma que isso contribui para as taxas de evasão escolar. Conseqüentemente, concentrou seus esforços na “eficiência” da disciplina, utilizando, porém, critérios questionáveis na construção dos argumentos que sustentam suas propostas.¹⁹

Embora não esteja totalmente claro o que Castagna quer dizer com “eficiência” no ensino da História da Música, ele parece almejar algum tipo de resultado mensurável, produzido a partir de um conjunto de condições dadas com as quais o professor deve lidar, como os interesses e habilidades preexistentes dos alunos, juntamente com os recursos disponíveis (institucionais e/ou profissionais) na busca de um ensino “eficiente” de História da Música. Para atingir a eficiência tão ambicionada, como professor de História da Música, questiona e critica claramente os recursos disponíveis (incluindo todos os tópicos acima referidos) e procura modificá-los e adequá-los a um status quo dos alunos já aceite (incluindo os seus interesses, habilidades e, como será explicado, limitações). Se, como Drucker afirmou, “eficiência é fazer as coisas bem, enquanto eficácia é fazer as coisas certas” (1988, 2), então a “eficiência” de Castagna, sem buscar um compromisso mais amplo entre os participantes institucionais e sociais, parece uma eficiência ineficaz. Apesar de uma mudança bastante interessante nas premissas da disciplina, seu desejo de popularizar o ensino da História da Música não parece estar buscando fazer as coisas certas; apenas tenta fazer as coisas bem para obter a adesão dos alunos.

E mesmo que eu possa simpatizar com muitas das questões abordadas por Castagna, há certos tópicos que ele não discute em profundidade ou sequer menciona. Eles incluem:

- a) A falta de bibliografias adequadas e atualizadas sobre a História da Música no Brasil que incluam pesquisas atualizadas.
- b) A falta de literacia funcional identificada nos alunos de música, expondo de forma impotente a sua longa carência em hábitos de leitura e, conseqüentemente, a sua falta de comunicação oral e escrita formais.
- c) O fato de os alunos de hoje ouvirem menos música histórica do que as gerações anteriores de estudantes.
- d) A falha na designação de professores com competência e habilidade para o ensino da História da Música.
- e) A inconfessada falta de total apoio institucional para tudo o que o ensino exige.

¹⁹ Ele refere gráficos de vendas da indústria fonográfica, quantidade de visitantes a diferentes materiais *online*, entre outros tipos de dados, para indicar relevância social, tendências e índices de recepção de acordo com testes (não de qualidade), induzindo parcialmente à justificativa de algumas de suas propostas.

Ainda que a comunidade musicológica brasileira seja bastante ativa e produza uma quantidade significativa de trabalhos de pesquisa publicados em diferentes anais de congressos e periódicos nacionais e internacionais, atualmente ela ainda não é capaz de produzir (como um esforço coletivo) livros didáticos de História da Música que ofereçam uma narrativa abrangente e coesa sem repetir os vieses já observados e os erros comuns nos livros existentes.²⁰ Além dessas questões, qualquer tentativa de escrever qualquer tipo de “Histórias das Músicas no Brasil” terá que lutar com a linearidade intrínseca do discurso. Talvez esse seja um problema insolúvel, já que a linguagem escrita (assim como a falada) tende a forçar essa mesma linearidade que o processo histórico não parece confirmar.

Pesquisas dos últimos dez anos apontam que, em média, entre 70 e 75% dos brasileiros manifestam algum nível de analfabetismo funcional.²¹ Sem habilidades de leitura abrangentes, é improvável que os alunos desenvolvam habilidades de pensamento crítico, de escrita e comunicação verbal formais. De acordo com estudos separados de Geraldina Porto Witter e Maria Helena Mourão Alves Oliveira, muitos universitários com problemas relacionados à leitura tentam disfarçar sua situação desconfortável agindo como se não fossem desafiados ou não estivessem dispostos a participar. Eles lutam nos estudos enquanto enfrentam dificuldades que atribuem ao professor ou ao currículo.²² Embora os cursos institucionais de música no Brasil se concentrem principalmente nas habilidades práticas dos alunos (tocar, cantar, compor, reger, etc.), desconsiderando as habilidades de comunicação escrita (e, às vezes, oral), o futuro sucesso de tocar, cantar, compor, reger, etc., depende dos alunos desenvolverem essas habilidades de comunicação.

Embora possa não ser uma tendência nacional, com a grande diversidade de gêneros e estilos hoje disponíveis, grande parte dos estudantes em todo o Brasil não ouve muita música histórica, seja em gravações ou em apresentações ao vivo, principalmente em regiões com menos infraestrutura ou acesso limitado a outras culturas que não as locais. Certamente pode ser um eufemismo dizer que os estudantes universitários tendem a ouvir muita música diariamente, mas quando se trata de música relacionada aos seus estudos de História da Música, a realidade pode ser o oposto. Segundo Tramontina, na conferência CMS/Juilliard, Joseph Wright descreveu a aversão dos alunos pela música antiga como “potencializada pelo desconhecimento quase total do repertório” (Tramontina 2014, 11). Isso não significa que os estudantes de música sofram de analfabetismo musical. Significa que a sociedade mudou e os alunos (incluindo seus diversos ambientes e relacionamentos familiares) não são os mesmos que eram algumas décadas atrás.²³ Em geral, eles simplesmente não conhecem repertórios históricos porque não os encontram fora das aulas de História da Música, com exceção de fragmentos geralmente tocados em algum tipo de teclado ou através de qualquer tipo de editor de partituras por computador durante aulas teóricas, analíticas ou de composição. Antes de frequentar as aulas da universidade, os alunos simplesmente não eram ensinados (embora sejam geralmente solicitados) a ouvir música de maneira totalmente abrangente, pelo menos não a música cujo som, complexidade e duração pudessem ultrapassar os limites de seu interesse e atenção. As conhecidas antologias musicais disponíveis, mesmo sendo um excelente material para exemplos de aulas, certamente não são suficientes para permitir que os alunos se acostumem com diferentes compositores, práticas, estilos, gêneros e/ou características dos períodos da História da Música. Os alunos precisam desenvolver uma espécie de memória auditiva experiencial da música histórica, um certo “vínculo” em relação a repertórios diversos, de dimensão semelhante àquela que já possuem com hip-hop, pop, rock, blues, rap, reggae, MPB, pagode, samba, forró, funk, entre tantas outras expressões musicais, gêneros e estilos que ouvem.²⁴

Pela minha própria experiência, isso poderia ser alcançado por meio de uma “imersão musical focada,” uma espécie de “imersão cultural” usando repertórios musicais específicos.²⁵ Considerando todo o espectro de relações possíveis entre som, música e afetos, o referido vínculo a ser construído com repertórios musicais históricos será duradouro se desenvolvido levando em consideração qualquer tipo de resposta afetiva ou intelectual dos alunos. Deveria ser a obrigação dos professores de História da Música não apenas explicar claramente os diferentes níveis de relações entre música, cultura e sociedade ao longo da história, mas também ajudar os alunos a alimentar e aprimorar conscientemente esse pano de fundo histórico com outros conhecimentos adquiridos e habilidades disponíveis (tais como percepção auditiva de parâmetros musicais e compreensão intelectual de teoria e análise musical, entre outros), expondo-os ativamente a exemplos sonoros musicais de qualidade suficiente para ajudá-los a estabelecer o vínculo profundo necessário, se não por emoção ou afeto, por meios intelectuais.

No entanto, as instituições brasileiras não conseguem contratar professores com as habilidades necessárias para ensinar

20 Ver Sotuyo Blanco 2016.

21 Ver Teixeira, Souza, e Farias, 2012; Schwartz, 2016; Ponzoni e Ecco 2007.

22 Ver Witter, 1999; Oliveira 1993.

23 Ver Sobrinho 2010.

24 No primeiro dia de cada semestre, dou as boas-vindas aos alunos e os convido a fazer um teste simples: anotar, em palavras-chave, a orquestração, ritmo, tipo de compasso, textura, estrutura/forma e gênero de uma série de pequenos exemplos musicais que eles ouvirão (duas vezes, se necessário) a longo da hora seguinte. Após a surpresa inicial, eles aceitam o desafio, e toco três canções populares (escolhidas aleatoriamente entre as décadas de 1990, 1970 e 1950), seguidos por um lied, uma ária, um madrigal e uma canção medieval. Todas as vezes suas respostas mostram que, embora deem respostas 100% corretas para as três primeiras canções populares, eles têm algumas dificuldades com o restante dos exemplos.

25 Para estudos relacionados, ver Hikiji 2006; Corrêa e Westvall 2014.

História da Música. Castagna não considera isso uma questão que prejudique a pertinência da disciplina. Como afirma, “Não é um problema o fato de que os docentes em questão não possuam treinamento no campo da história, pois não é esse o aspecto mais explorado nessa disciplina e nem o que mais interessa aos estudantes, mas sim o contato com a lógica desse repertório, com seu significado, com as melhores maneiras para sua execução, seus autores e obras” (Castagna 2015, 155). No entanto, como aponta Wright, em muitos países diferentes (incluído o Brasil), os professores de História da Música “muitas vezes têm muitos objetivos pedagógicos. Eles não são apenas responsáveis por cobrir o conteúdo histórico, mas também são frequentemente encarregados de ensinar habilidades bibliográficas, o processo de investigação acadêmica e os componentes de uma boa redação acadêmica” (Wright 2016, 35).²⁶ Se o professor não for devidamente treinado para abordar esses objetivos, que resultado devemos esperar?

Além disso, várias estratégias estão sendo desenvolvidas com o objetivo de estimular o interesse dos alunos pela disciplina em diferentes níveis acadêmicos, que vão desde *Quiz* de questões em papel a *Quizzes online* via iPhone, até mesmo focando em temas com o apelo específico necessário para despertar o interesse do aluno.²⁷ A grande maioria dessas estratégias parece partir da ideia de que a disciplina precisa ser apresentada de forma “atraente” e que os alunos precisam ser “cativados” para abraçar seu estudo. Essas estratégias podem ser úteis em estudos elementares ou secundários e certamente precisam ser melhor consideradas quando se trata de nível universitário.

Por fim, o apoio institucional aos cursos de História da Música é fundamental. As universidades não devem apenas contratar acadêmicos bem treinados e qualificados e permitir que eles ensinem no melhor de suas habilidades, mas também devem fornecer recursos e materiais, incluindo uma biblioteca atualizada e equipamento audiovisual. Além disso, as instituições devem garantir (e fiscalizar quando necessário) que não haja qualquer forma de abalar a relevância da História da Música junto a comitês institucionais, comissões, currículos, colegas de trabalho e/ou alunos, como algumas vezes ainda acontece no Brasil. Anos atrás, ao discutir com um renomado gestor institucional sobre os benefícios de ter artistas estudando História da Música, o então diretor simplesmente afirmou: “Não é realmente importante ou relevante para músicos práticos.” Percebendo a orientação institucional potencialmente subjacente àquela afirmação, respondi: “Se Vossa Excelência pudesse escrever essas mesmas palavras em uma carta oficial, eu poderia dar uma resposta adequada.” Embora eu nunca tenha recebido essa carta, é uma posição mais frequente do que o esperado entre os professores de música no Brasil, mesmo que de forma inconfessada, infelizmente.

Objetivos e funções do ensino de História da Música no Brasil

Em 1935, a Oração do Parainfo, de Mário de Andrade, expôs uma situação da qual o ensino da música brasileira parece não ter saído:

À pergunta que faço sobre o que os meus alunos vieram estudar no Conservatório, todos respondem, um que veio estudar piano, outro canto, outro violino. Há 14 anos faço tal pergunta. Não tive até hoje um só aluno que me respondesse ter vindo estudar música! (Andrade 1991, 189)

No discurso, Andrade exigiu que os formandos distinguíssem entre o sucesso transitório da música comercial e o verdadeiro significado da própria música “num país onde todos pedem tocadores e ninguém pede música.” Andrade estava, de fato, acusando as instituições musicais de tomarem seus lugares no mercado musical. Ele também denunciou a sociedade brasileira (pais, professores, políticos) de sua própria moral cultural precária (buscar celebridade para os alunos em vez de conhecimento), ao exigir dessas instituições que preparassem tocadores de música em vez de músicos completos. Andrade tinha um entendimento profundo não apenas sobre quais eram os benefícios de estudar História da Música, mas também como a História da Música funciona nos estudos musicais, deixando assim seus valores absolutamente claros.

Considerando como a História da Música se relaciona com as necessidades dos povos ou como seu significado foi construído nos discursos sociais, urge buscar e discutir quais seriam as razões e os objetivos do ensino e aprendizagem da História da Música no Brasil do século XXI. O que esperar dela em uma sociedade tão multifacetada e multicultural, tão desigual e diversa econômica e geopoliticamente? Acima de tudo, por que ensinar e aprender História da Música? Como funciona junto às outras disciplinas nos currículos? Que novas funções assumiu no estado atual da educação musical? Seu conteúdo perdeu o sentido, como declarou Castagna?

Para esclarecer essas questões, Androutsos examina o que outros escreveram sobre o valor da História da Música. De acordo com Lawrence (1977, 102. Grifo nosso), a História da Música é ensinada “porque acreditamos que **uma compreensão organizada**

²⁶ “often have many pedagogical aims. Not only are they responsible for covering historical content, but they are frequently tasked with teaching bibliographic skills, the process of scholarly inquiry, and components of good academic writing.”

²⁷ Ver Hildreth e Zuschin 2007.

das ideias que definiram o que fazemos na música ajudará [os alunos] a **uma independência de ação**²⁸ Ritterman (1990, 242-243. Grifo nosso) acrescenta que “ajuda os alunos a **colocar suas experiências musicais individuais dentro de uma perspectiva musical mais ampla** e a começar a sentir as conexões entre ideias, que, anteriormente, pareciam não relacionadas entre si.”²⁹ Além disso, de acordo com Terry, “Uma perspectiva histórica permite que os alunos **combinem tais perspectivas com opiniões estéticas e críticas**” (1995, 40. Grifo nosso).³⁰ Reunidas essas opiniões, Androutsos conclui que eles ensinam História da Música para explorar, junto com seus alunos, a música do passado e conectá-la ao presente. Ele ainda considera que é um método para treinar as habilidades críticas gerais dos alunos, bem como sua firmeza crítica em seus muitos confrontos com a música. Esse processo os ajudaria a serem consumidores qualificados de música e não vítimas das técnicas de marketing a que a arte em geral está hoje submetida (Androutsos 2000, 17).

Independentemente de mercados e marketing, os músicos devem ser capazes de exercer sua profissão da melhor maneira possível.³¹ Além de ajudá-los a alcançar todos os ganhos mencionados, o conhecimento da História da Música deve funcionar tanto como um “menu” de recursos históricos quanto como um sistema subjacente de alarme. Ele fornecerá uma lista racional de recursos contextualizados, tornando possível um processo musical (criativo ou performático) mais consciente e multifacetado, permitindo assim que os músicos evitem contratempos artísticos desnecessários e/ou involuntários, mantendo-os longe de qualquer tipo de inconsciência em quaisquer decisões musicais de performance ou compositivas, evitando assim “reinventarem a roda” sem nem perceber. Isso deveria levar a uma opção bastante lógica em prol da completude ideal do conteúdo histórico a ser ensinado, combinando assim a história sincrônica com a história diacrônica da música, incluindo uma concepção mais ampla de sua articulação em três etapas, abrangendo o ensino fundamental, o ensino médio e estudos terciários (universitários). O ensino e a aprendizagem da História da Música devem começar nas escolas primárias como um curso de apreciação musical (incluindo práticas e processos criativos). Deve continuar nos colégios secundários como história musical diacrônica (como é ensinado hoje nas escolas de música universitárias) e deve culminar com uma abordagem sincrônica (incluindo um viés altamente crítico) nos estudos musicais universitários. Em todas essas etapas, o professor deve sempre considerar a articulação das diferentes matrizes culturais que compõem o tecido cultural (brasileiro ou não).

No entanto, as decisões governamentais brasileiras relacionadas à educação nas últimas décadas parecem se esquivar de qualquer tipo de solução contundente para o agravamento geral da situação do ensino fundamental e médio em todo o Brasil. Embora o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais de 2007 (conhecido como REUNI), tenha sido concebido para “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Presidência da República 2007), teve alguns efeitos colaterais que persistem até hoje. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) visava a melhoria quantitativa da infraestrutura das universidades federais (bem como a ampliação de sua rede). Acompanhou uma série de outras alterações que resultaram numa diminuição da qualidade dos instrumentos de avaliação não só no processo de aceitação dos alunos, mas também nas avaliações formais em cada período curricular e, conseqüentemente, no seu progresso.

Essas mudanças se desenrolaram ao longo de um processo muito complexo.³² Muitas universidades no Brasil, em sua maioria regulamentadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),³³ decidiram “facilitar” o processo de admissão eliminando qualquer tipo de avaliação de habilidades musicais. Decidiram também facilitar os currículos e o processo de aprovação em geral, aumentando o número de disciplinas optativas e baixando a nota mínima de 7 para 5 pontos (numa escala de avaliação de 0 a 10) para qualquer teste de aprovação (eliminando também as provas finais) regulares a cada semestre.

No Brasil, a ânsia dos governos por resultados quantitativos (de olho em indicadores internacionais) tem constantemente prejudicado todos os esforços em prol de uma educação de qualidade. Assim, em vez de resolver os problemas nas escolas primárias e secundárias, o governo empurra os alunos despreparados para as universidades, onde os professores devem compensar o tempo e dinheiro perdido. Isso essencialmente transfere os problemas das escolas primárias e secundárias para as universidades. Infelizmente, apesar desses novos desafios, a emenda constitucional de 2016 n. 95 congelou por vinte anos qualquer tipo de investimento orçamentário na educação nacional.

28 “because we believe that an organized understanding of the ideas that have defined what we do in music will help [students] toward an independence of action.”

29 “aids students to place their individual musical experiences inside a broader musical perspective, and to begin to feel the connections between ideas, which, previously, seemed unrelated between them.”

30 “A historical perspective allows the students to combine such perspectives with aesthetic and critical opinions.”

31 Para o leitor interessado no mercado musical no Brasil, ver Martins e Slongo, 2014.

32 A complexidade do processo inclui a desafiadora “Educação Artística” na educação básica brasileira (espécie de âmbito multidisciplinar articulando teatro, dança, música e artes visuais, segundo instituído pela lei n. 9.394, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Isto nunca foi totalmente implementado devido à falta de professores preparados e horários de aula disponíveis. A aprovação da Lei n. 11.769 de 2008, também conhecida como Lei da Música nas Escolas, expôs a necessidade de uma reconsideração geral de diferentes aspectos relacionados ao ensino de música (e artes) na educação nacional, mas esses problemas ainda não foram totalmente resolvidos no Plano Nacional de Educação em 2014.

33 O ENEM foi criado em 1998 para avaliar o desempenho dos alunos ao final do ensino médio e contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de ensino. Desde 2009 tornou-se o mecanismo nacional de seleção para ingresso no ensino superior.

Considerações finais

Em termos ideais, o Brasil precisa melhorar a qualidade do ensino fundamental e médio, assim como da aprendizagem em geral, a fim de preencher adequadamente as lacunas de conhecimento e habilidades que impedem muitos alunos de alcançar estudos universitários de alto nível. Essas melhorias não devem incluir apenas proporcionar aos alunos uma melhor compreensão da linguagem escrita, mas também devem incluir apreciação musical (no ensino fundamental), história diacrônica da música (no ensino médio) e crítica da história da música sincrônica (nas universidades), conforme sugerido acima. Tais acréscimos permitiriam que o ensino e a aprendizagem da História da Música (assim como da música em geral) tivessem um valor muito maior. Dentro dessa estrutura, novos currículos devem ser desenvolvidos para refletir mais plenamente a sociedade multicultural do Brasil. Assim, o que é necessário é repensar toda a apreciação musical, a História da Música e a educação musical em geral.

Os musicólogos brasileiros (e latino-americanos) avançaram e aprimoraram significativamente suas abordagens metodológicas,³⁴ e o fizeram sem abrir mão do necessário trabalho positivista sobre as fontes documentais que sustentam essa musicologia aprimorada, mais crítica e reflexiva, com todas as suas nuances comportamentais. No entanto, enfrentamos grandes desafios na produção de livros didáticos e compêndios melhor concebidos do que aqueles que nossa comunidade continental critica com tanta veemência. Durante a 3ª Conferência da Associação Regional IMS para a América Latina e o Caribe (ARLAC/IMS), sob o tema “*El regreso de los grandes relatos: vigencia, desafíos, propuestas*”), um painel presidido por Leonardo Waisman e incluindo palestras de Victoria Eli, Juan Pablo González e Víctor Rondón, discutiu a construção de narrativas históricas de longo alcance, embora não abrangendo a totalidade da América Latina. Além de outras questões que possivelmente enviesaram as posições não inclusivas do painel, a ausência de qualquer musicólogo brasileiro é um sinal claro não apenas da proporção insatisfatória de nossa comunidade musicológica, visivelmente superada pela avassaladora dimensão continental de nosso país, mas também das políticas internas que nos impedem de crescer como comunidade científica, podendo assim dar conta dos múltiplos cenários musicais relevantes no Brasil.³⁵

Dada a nossa situação política nacional (incluindo as devastadoras políticas econômicas relacionadas à qualidade da educação), as universidades brasileiras enfrentam desafios difíceis de contornar. A tensão econômica entre custo e benefício, seja por medidas de contenção econômica de longo prazo, seja por políticas macroeconômicas internacionais e interesses aos quais o Brasil se submete, literalmente destrói as chances de estudos musicais de qualidade. O que está em jogo é o futuro da nossa cultura musical. Argumentar que a cultura musical brasileira não depende de estudos de qualidade porque poderia se basear na prática autodidata das tradições populares não significa apenas condenar o Brasil à perspectiva de nunca mais poder gerar outro Villa-Lobos, Mignone, Gnattali, Nepomuceno, Nunes Garcia, Barbosa de Araújo, ou Caetano de Mello de Jesus, entre muitos outros. Também condena o Brasil a um estado permanente de subserviência da educação musical fora de suas fronteiras nacionais.

Olhando agora para o Brasil no sistema mundial, se a economia global condicionar as políticas educacionais brasileiras e forçá-las (no curto ou médio prazo) à privatização das universidades,³⁶ pode-se esperar a eliminação da História da Música dos currículos de música no ensino superior. Considerando a importância da disciplina para a formação de músicos profissionais de qualidade, não seria surpresa encontrá-la mantida (com todos os requisitos e garantias necessários) em alguma instituição fora do Brasil, à qual só teriam acesso os filhos das elites, remetendo a sociedade brasileira aos tempos coloniais, quando os colonos só podiam estudar na metrópole do Reino, nunca nas colônias. Outro resultado possível, e talvez pior, é que o sistema mundial, devido às suas forças econômicas intrínsecas moldadas no capitalismo selvagem, force a eliminação do ensino da História da Música de todas as instituições educacionais, fazendo-nos recuar, não para o século XVI ou XVII (como a alternativa anterior), mas até o final do século V, em uma situação semelhante à encontrada na queda do Império Romano do Ocidente.

Essas considerações estão longe de serem irreais ou impossíveis, uma vez que a agenda neoliberal está atualmente dominando o Brasil. Um projeto de reestruturação geral do ensino fundamental e médio está em curso no Ministério da Educação desde 2017. Sob a bandeira da “flexibilização” dos currículos, as principais disciplinas e temas escolares sofreriam graves reduções. Em relação à educação musical, os novos planos não abordam as questões intrínsecas mencionadas neste capítulo.

Muito mais haveria para discutir sobre este tema. Ampla é a bibliografia que discute aspectos parciais ou pontuais dentre as questões que nos movem, da qual apenas referimos uma parcela. No entanto, por mais difícil que seja o processo, acadêmico,

34 Desde 2012, a Associação Regional da Sociedade Internacional de Musicologia para a América Latina e o Caribe (ARLAC/IMS), com suas conferências regulares, site e lista de discussão, vem construindo uma ampla estrutura para um diálogo musicológico mais amplo na América Latina, onde questões relativas à pedagogia da História da Música são regularmente abordadas.

35 Enquanto a American Musicological Society conta com mais de 3.000 membros, a ativa comunidade musicológica do Brasil inclui apenas poucas centenas de membros, na melhor das hipóteses. Isso não é suficiente para pesquisar exaustivamente as mais de 5.500 cidades e localidades com cultura e história musical do país. Como afirmou Antonio Bispo, “as dimensões do país impedem que os seus estudiosos tenham uma visão realmente geral. Assim, o que se tem é, normalmente, mais uma História da Música de alguns poucos centros e das capitais, sobretudo do Rio de Janeiro e São Paulo.” (Bispo 1999, 105).

36 Tal tendência parece estar se definindo no Brasil, principalmente devido às crescentes mudanças nas universidades públicas pelas políticas neoliberais definidas pelos governos federais dos últimos anos.

político e/ou econômico, precisamos sempre pensar em melhores alternativas para evitar que nosso futuro caia no esquecimento. A lógica da educação como custo e não como investimento no Brasil deve acabar. Devemos estar preparados para oferecer um futuro brilhante às nossas próximas gerações. Afinal, como escreveu Guimarães Rosa (2001, 477), “A gente principia as coisas, / no não saber por que, / e desde aí perde o poder de continuação / porque a vida é mutirão de todos, / por todos remexida e temperada.”

Referências

- Andrade, Mário de. “Oração do paraninfo.” In *Aspectos da música brasileira*. 4a ed. Belo Horizonte: Vila Rica, 1991.
- Androutsos, Polyvios. “The importance of teaching Music History: philosophy, curriculum issues, teaching approaches, applications in different educational settings and its social incidences.” In *Actas del I Congreso de Escuelas de música de Euskal Herria* (December 2000): 17–33.
- Bianconi, Lorenzo. “ISME and the Twilight of History.” In *Musica Docta: Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica* 6 (2016): 39–49.
- Bispo, Antonio Alexandre. *Brasil/Europa & Musicologia*. Köln: Akademie Brasil-Europa für kultur-und Wissenschaftswissenschaft, 1999.
- Brasil, Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro... Dr. João Luiz Alves. Junho de 1924. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1924.
- Briscoe, James R. “Conference Report: I Simpósio internacional para a pedagogia da História da Música/International Symposium for Music History Pedagogy. Universidade de São Paulo, August 4–7, 2010.” *Journal of Music History Pedagogy* 1, n. 2. (Spring 2011): 183–88.
- Castagna, Paulo. “Dificuldades, reflexões e possibilidades no ensino da História da Música no Brasil do nosso tempo.” *Arteriais* 1, n. 1. (fev 2015): 147–57.
- . “História da Música como oportunidade para o Desenvolvimento Humano.” In *Anais do XXI Congresso da ANPPOM*. Uberlândia: Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (2011):512–17.
- Corrêa, Antonor Ferreira, e Maria Westvall. “Aprendizagem Intercultural por meio de Imersão Musical.” *Música em Perspectiva* 7, n. 2 (2014): 84–100, <http://revistas.ufpr.br/musica/article/view/41505> .
- Drucker, Peter. *The Effective Executive*. Saint Louis, USA: Routledge, 1988.
- Freire, Vanda Lima Bellard. “A História da Música e a Formação do Músico.” In *Convegno La Ricerca Per La Didattica Musicale Proceedings*, 102–107. Bologna: SIEM, 2000.
- . “Currículos, Apreciação Musical e Culturas Brasileiras.” In *Anais do III Encontro Regional Sul da ABEM*. Florianópolis: UDESC, 2000. http://abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados_ver.asp?id=51 .
- . “Musical como recurso para construção de conhecimento musical.” In *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM: Música no século XXI: Tendências, Perspectivas e Paradigmas*, vol 3. Belo Horizonte: UFMG, 2001: 561–566.
- Guanabario, Oscar. “Artes e Artistas, Instituto Nacional de Música.” *O Paiz*, 05/04/1893: 3.
- . “Artes e Artistas, Conferencia musical.” *O Paiz*, 22/07/1907: 3.
- Hikiji, Francirosy Satiko Gitirana. “A música e o risco. etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical.” *Cadernos de campo* 15, n. 14/15 (2006): 267–69.
- Hildreth, John, & David Zuschin. “Developing the Listening Mind. The iPod as an Educational Technology for the Study of Music. Learning to Hear History.” *Apple Learning interchange Academic Intersections*, N.1(Fall 2007). Disponível em: https://www.radford.edu/~jhildret/nmc/listeningmind/listening_mind.pdf Acessado em 23 mai 2010.
- Hoffer, R. Charles. *Teaching music in the Secondary Schools*. Belmont, California: Wadsworth Publishing, 1964.
- International Society for Music Education. *Declaration of Beliefs*. 1994. Accepted by the ISME Board on July, 1994, in Tampa, FL, USA.
- Lawrence, Ian. *Teaching the History of Music*, In *Music Education Review*, London/Chappell, v. I (1977): 101-109.
- Martins, João Paulo Capelli e Luiz Antonio Slongo. “The Digital Music Market: a study of Brazilian consumers’ behavior.” *Revista Brasileira de Gestão de Negócios, Review of Business Management* 16, no. 53 (October–December 2014): 638–57. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbgn/v16n53/en_1806-4892-rbgn-16-53-638.pdf
- Niecks, Friedrich. “The Teaching of Musical History.” *Proceedings of the Musical Association*, 26th Session (1899–1900): 161.
- Oliveira, Maria Helena Mourão Alves. “A leitura do universitário: estudo comparativo entre os cursos de engenharia e fonoaudiologia da PUCCAMP” *Dissertação de Mestrado*, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1993.
- Paynter, John, & Peter Aston. *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*, 6th ed. London: Cambridge University Press, 1985.

- Paynter, John. *Sound and Structure*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- Peters, Tom, & Robert H. Waterman Jr. *In Search of Excellence*. Glasgow, UK: HarperCollins, 1982.
- Ponzoni, Claudia Andriana e Tânia Marisa Ecco. "A comunicação escrita versus a conversação escrita." *Secretariado Executivo em Revist@ 3* (2007): 1–8. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/1758>
- Presidência da República, Casa Civil, 2007, Decreto Nº 6.096, de 24 de Abril de 2007, Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
- Ritterman, Janet. Music History - On the decline? *British Journal of Music Education*, v.7. n.3 (1990): 239-248.
- Rosa, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- Schwartz, Suzana. *Inquietudes pedagógicas da prática docente*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- Sobrinho, Antonio Fávero. "O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação." In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais* (November 2010): 1–18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7176-4-1-aluno-nao-e-mais-aquele-antonio-favero/file>
- Sotuyo Blanco, Pablo. "O desafio da herança na História da Música no Brasil." In *Musicologia[s]: Série Diálogos com o Som*, vol. 3, editado por Edite Rocha & José Antonio Baêta Zille, 173–90. Barbacena: Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2016.
- Teixeira, Patrícia Luciano de Farias, Maria das Graças Souza, & Maria Alves Farias. "O Analfabetismo Funcional em Alunos Universitários." In *Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação*, Palmas, Tocantins, Brazil. Outubro 19–21 (2012). Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3157/3085>
- Terry, Paul. "Accommodating the history of music within the National Curriculum." *British Journal of Music Education*, v. 12, n. 1 (1995): 29-43.
- Tramontina, Leonardo Salomon Soares. "Uma análise crítica do ensino de história da música na graduação norte-americana e suas possíveis contribuições à academia brasileira." *STOA* (2014). Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/leonardosalomon/artigos-publicados>
- Witter, Geraldina Porto. *Leitura: textos e pesquisas*. Campinas: Alínea, 1999.
- Wright, Jeffrey. "Teaching Research and Writing Across the Music History Curriculum." *Journal of Music History Pedagogy* 7, no. 1 (2016): 35–42. Disponível em: <http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/193>

Histórico do manuscrito:

Recebido em: 11 de julho de 2024. Aprovado em: 15 de agosto de 2024.

Editores responsáveis:

Alberto Dantas Filho 

Beatriz Magalhães Castro 