

José Nunes Fernandes

Educação Musical

Temas selecionados



- KLEBER, Magali. Relato da Profa. Magali Kleber sobre a audiência no Senado que tratou do Projeto de Lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas da Educação Básica. *Informativo Eletrônico* N. 34. Dez., 2007. Disponível em www.abemeducaomusical.org.br. Acesso em dezembro de 2007.
- MATEIRO, Teresa; MALBRAN, Sílvia; CISNEIROS-COHERNOUR, Edith. *Programas de Formação Docente em Educação Musical na América Latina*. XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. *Anais...* UFGT, Campo Grande, 2007, p.1-7.
- PARO, Vitor H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol.28, n.2, 2002, p.11-23.
- PENNA, Maura. Comentário. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Informativo Eletrônico*, N. 15 (2ª Parte). Mar., 2006. Disponível em www.abemeducaomusical.org.br. Acesso em dezembro de 2007.
- RADICETTI, Felipe. Histórico do trabalho conjunto da ABEM, ISME, ANPPOM e do GAP pela volta da educação musical nas escolas. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Informativo Eletrônico*, N. 27c, abr., 2007. Disponível em www.abemeducaomusical.org.br. Acesso em dezembro de 2007.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo, Cortez & Moraes Ltda, 1978.
- SÁNCHEZ, Beatriz. Panorama actual de La Educación Musical em La Argentina. In: Hentscheke, Liane (Org.). *Educação Musical em países de linguas neolatinas*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2000, p.13-32.

PSICOLÓGICOS

INTELIGÊNCIA MUSICAL E CRIATIVIDADE MUSICAL

Introdução

A fundamentação teórica deste capítulo está calcada em pesquisas sobre criatividade e inteligência musicais. O objetivo é discutir os aspectos da inteligência e da criatividade musicais na escola regular brasileira. Entre as contribuições, destaca-se a abertura de um espaço para tal discussão, pouco comum na literatura brasileira. Suas implicações versam sobre a atenção que devemos ter ao lidarmos com tais concertos, principalmente no que se refere à sua ligação com o aspecto social. Entre as áreas de conhecimento abrangidas estão a inteligência musical, a criatividade musical e o ensino básico público brasileiro.

Michel Schiff (1993) aponta que a inteligência e o talento são desperdiçados na escola francesa devido à desigualdade social e à injustiça escolar. Como é isso em relação ao Brasil? E em relação à inteligência e à criatividade musicais? O texto que se segue versa sobre a questão: a inteligência musical e a criatividade musical na escola brasileira são desperdiçadas? Podemos de antemão dizer que sim. E que há uma relação entre o desperdício da inteligência e da criatividade musicais na escola e a discriminação social da própria sociedade. Aqui tentamos dialogar com esta relação: se a desigualdade social causa a própria injustiça escolar, a inteligência dos desiguais socialmente não é aproveitada, já que, assim, eles são injustiçados. Do mesmo modo ocorre com a música. A escola não aproveita a inteligência musical nestes desiguais, privilegiando a cultura elitista e os dotes que se enquadram nesta cultura elitista. A escola, ou melhor, o sistema educacional não é justo com todos, não há democracia e muito menos meritocracia. Há um processo de eliminação: os eliminados são os de classes sociais desfavorecidas (os pobres, os negros, os sub-urbanos etc.), atingindo, assim, os que estão em desvantagem social.

As consequências são visíveis e não são novas. A escola gera, mantém e amplia uma profunda desigualdade, uma injustiça, pois assim há um total desperdício de inteligências, talentos e do potencial criativo. Em síntese: desigualdade e desperdício são as consequências do processo de eliminação escolar. Ficam os que sabem! Que saber é este? É um saber etnocêntrico. Um saber que privilegia aspectos comuns a poucas pessoas. É difícil falar de discriminação social e excluir que a própria música é matéria discriminada na escola. Então temos uma dupla discriminação. Ou os "fracos" se unem, ou seja, os designais/discriminados socialmente apelam, aplaudem e participam das atividades musicais escolares ou se distanciam, por ela própria ser discriminada. Por outro lado, há o problema de qual atividade musical é

feita! Geralmente a atividade bloqueia ou repele a criatividade musical do aluno, e negligência sua inteligência musical e seu desenvolvimento.

Aqui podemos notar que o próprio método usado pelo professor/escola pode desperdiçar a inteligência e o potencial criativo dos alunos – nas escolas as quais têm atividades musicais. Numa pesquisa feita por nós de 1997 a 2001²⁴ comprovamos que nas escolas públicas cariocas o nível de desenvolvimento musical é baixo, e que o nível do potencial criativo pode até ser alto, mas as atividades musicais feitas na aula bloqueiam o seu desenvolvimento.

I – A Inteligência

O que está no cerne do comportamento inteligente? Para alguns psicólogos a ênfase está no pensamento abstrato e no raciocínio. Para outros está nas capacidades que possibilitam a aprendizagem e a acumulação de conhecimentos. Há ainda os que apontam para a competência social: se o sujeito resolver problemas apresentados por sua cultura. Ainda hoje, mesmo depois de quase um século de estudos, os psicólogos não sabem se há um único *fator geral* que centraliza todas as habilidades cognitivas ou se há *fatores múltiplos*.

Muitas escolas psicológicas estudaram a inteligência. No caso da abordagem cognitiva, ela vem debatendo a natureza da inteligência e tentando criar uma série de modelos (DAVIDOFF, 2001). Nesta abordagem, a cognitiva. Sternberg é um dos pesquisadores que mais se destacam. Sternberg (1985 *apud* DAVIDOFF, 2001) aponta para a existência de três tipos específicos de processamento de informação: os chamados de componentes de desempenho, que ocorrem na compreensão de uma analogia ou na solução de um problema; os componentes intelectuais de ordem superior “que ajudam a planejar, monitorar e avaliar o desempenho”, chamados de metacognição (DAVIDOFF, 2001, p. 286); e, finalmente, um terceiro conjunto de processos componentes, que “auxilia na aquisição de conhecimentos sobre o mundo”. Dentre estes, estão a *codificação seletiva* (separar o que é relevante do que é irrelevante) e a *combinação seletiva* (incorporar conteúdos relevantes em um todo interconectado) (DAVIDOFF, 2001, p. 286). Somos capazes ainda de decidir que processos intelectuais devem ser usados e como combiná-los, por exemplo, na solução de um problema. Outra abordagem muito divulgada, que pode ser considerada um clássico do estudo da inteligência, é a de Guilford. Segundo Guilford (1967), em sua teoria sobre a estrutura do funcionamento intelectual, são cinco as operações do processo mental: cognição, memória, produção convergente, produção divergente e avaliação. Para ele, a criatividade é a produção divergente. O raciocínio, considerado como parte da inteligência, é o mais enfatizado na escola, ou seja, o produto do raciocínio a uma resposta mais adequada/correta. Aqui um problema é aparente. Atribui-se um alto valor ao comportamento conformista, isto é, ao que é normatizado socialmente. Isso é feito

não só pela escola, mas também pela sociedade, uma vez que a escola reproduz os mecanismos sociais.

Não podemos negar aqui as contribuições de Piaget. Apesar de ser o mais conhecido e utilizado teórico recebeu críticas severas pelo fato de omitir a possibilidade dos modos de representação serem adaptados para a expressão artística (CRAIN, 1992 *apud* RUNFOLA; SWANWICK, 2002). A implicação desta omissão nos leva a afirmar que o trabalho artístico é conceitualmente regressivo ou é menos desenvolvido intelectualmente que outras formas de inteligência (RUNFOLA; SWANWICK, 2002). Outros teóricos também não podem ser esquecidos na contribuição ao estudo do assunto, como Vygotsky, Koopman, Erikson e Kohlberg. Hoje o estudo da inteligência sofre forte impacto da teoria de Gardner (1994), sobre as inteligências múltiplas, sendo que a inteligência musical é uma delas. Na área específica da música destacam-se os estudos de Gordon, Bamberg, Gardner e Cuttitta.

Falando dos testes de inteligência... Uma criança chega na escola e alguém lhe diz com alegria: “você agora vai fazer pequenos exercícios muito divertidos”. E aplica testes de inteligência. Como isso poderia ser considerado? Pela criança, pelos pais ou pelos professores? Assim como os testes de QI, outros testes são aplicados para medir inteligência. No Brasil, os psicólogos usam hoje vários testes para medir a inteligência. Os mais utilizados são o RAVEN, o INV (Forma C), o D-48 e o G-36. Os primeiros testes de inteligência foram criados no começo do século XX. O principal, neste período inicial, foi o criado por Binet e Simon, psicólogos franceses. Os testes abarcavam provas verbais e provas de desempenho, envolvendo a linguagem e os conhecimentos gerais. Mas foi nos EUA que os testes se sobressaíram e há uma longa lista de testes de inteligência criados na primeira metade do século XX. Muitos resultados apontavam que os negros, por exemplo, apresentavam inteligência inferior, havendo, pois, uma superioridadeariana (SCHIFF, 1993).

Aqui enfocamos a não realidade dos resultados, uma vez que os testes são socialmente tendenciosos. Schiff (1993, p. 68) mostra que se o autor do teste “publicasse integralmente, o conteúdo de um teste [...] seria perseguido diante dos tribunais. Não só os testes são protegidos por um *copyright*, como, em princípio, são acessíveis apenas aos psicólogos”. Os testes de inteligência têm caráter arbitrário e são socialmente discriminatórios, principalmente os testes de QI.

Neles está visivelmente presente o conformismo social e a discriminação em relação à linguagem e ao pensamento populares. Isso implica em reservar um número de lugares para os que têm “nota alta”, e manter os lugares limitados, como se houvesse “candidatos demais” à escola, ou melhor, à inteligência, portanto, “a inteligência surge como uma mercadoria de luxo, cuja produção deve ser limitada para manter o preço e valor social” (SCHIFF, 1993, p. 69).

A história da psicologia aponta que os resultados dos testes de inteligência, aplicados em grande escala na França e nos EUA na segunda metade do século XX, mostravam que alunos filhos de pais pobres obtinham resultados piores que os filhos de pais ricos, ou que crianças de um bairro pobre obtinham notas menores nos testes de inteligência do que crianças de bairros ricos. Depois do que falamos sobre o conteúdo

dos testes (caráter arbitrário e socialmente discriminatório), isso não é de se admirar. Assim, os alunos filhos de operários apresentavam altos índices de fracasso escolar e os filhos dos comerciantes e empresários baixos índices. Portanto, segundo os resultados dos testes²⁵, haveria influência da classe social dos pais no currículo escolar dos filhos (fracasso ou sucesso escolar). Aqui o debate pode ser levado para o seguinte ponto: é preciso dar às notas, pontuações, interpretações e análises dos testes de inteligência uma significância principal. Isso implica em afirmar que o fracasso no teste é análogo ao fracasso escolar. Podemos ir além: a avaliação feita no sistema educativo faz isso. O etnocentrismo dos testes é o mesmo etnocentrismo da avaliação escolar. O que faz com que haja um paralelismo entre a discriminação social da escola e a discriminação gerada pelos testes psicológicos de inteligência e pelo sistema avaliativo escolar.

Perrenoud (1999, p.11-13) mostra que a avaliação é usualmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encara pelo professor e pelos melhores alunos [...] assim os pequenos mananciais formam os grandes rios, as pequenas hierarquias se combinam para formar hierarquias globais, em cada disciplina escolar [...]; as formas e norma de excelência [...] têm por objetivo informar mais sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências. Elas dizem, sobretudo, se o aluno é 'melhor ou pior' do que seus colegas [...] elas regem o que se chama de êxito ou fracasso escolar, [...] daí a dizer que certos alunos são bem-sucedidos apesar de sua inteligência ou de sua cultura geral, mais do que graças a elas, há um obstáculo que não se deve transpor, salvo talvez em certas escolas ou certas aulas, que transformam o conjunto do trabalho escolar em *rotinas* a realizar, sem intuição nem raciocínio, mas com a maior minúcia.

Perrenoud (1999, p.48) também lembra que tudo isso está ligado ao que Bourdieu (1966) chama de "capital cultural escolarmente rentável", que está ligado à familiaridade dos conteúdos e com as formas da cultura escolar, e que está longe dos negros e dos pobres, por exemplo. Isso não implica que a cultura herdada da família (elitista) não seja útil. A chamada inteligência operatória é "suficiente para certos alunos – os que compreendem depressa ou já sabem o que a escola supostamente lhe ensina" (PERRENOUD, 1999, p. 48).

A Sociologia aponta para o tratamento de tais aspectos, questionando se o pertencimento a uma classe social é o principal fator determinante do êxito ou do fracasso escolar. Isso, na verdade, não tem sentido, tendo em vista que todos têm direito à educação. Tudo isso está intimamente ligado a uma teoria de uma ordem social "natural", uma vez que ela constantemente se refere à inteligência, afirmando que certos grupos são menos inteligentes que outros, seja falando das mulheres, negros ou pobres. Por exemplo, o caso das mulheres está presente no decorrer de toda história humana. Ninguém nega a diferença entre os sexos, mas o que ocorre não

é aceitar a diferença, é criar a desigualdade entre os sexos. O mesmo erro se refere aos grupos étnicos e raças²⁶. Nem a pesquisa científica (fisiologia, psicofisiologia, neuroanatomia, neuropsicologia etc.) consegue comprovar essa desigualdade, pois ela é somente social. Sabe-se que os cérebros são diferentes (mulheres têm neurônios com tamanho menor e em menor quantidade que os homens), mas isso é tudo.

Outro aspecto da teoria da ordem social "natural" é que a raça também define a inteligência. É a tradução do vínculo entre dominação cultural colonial e racismo pseudocientífico (SCHIFF, 1993). Além do mais, há a divisão entre os que comandam e os que obedecem (e isso não implica em diferença física aparente). Outro aspecto divisionário também está presente e se refere aos ricos e aos pobres, e é uma divisão diferente da anterior (chefes e subordinados). Diferenças e desigualdades entre ricos e pobres são tão antigas quanto aquelas em relação às mulheres. A família em que você nasce determina sua classe, existindo uma representação social dessa divisão. Assim, os testes de inteligência e até mesmo os testes escolares justificam a segregação e hierarquia sociais na escola e as desigualdades sociais. Mais do que constatar o "funcionamento" da criança na escola, os testes e também o sistema de avaliação apontam para o potencial genético, as classes sociais, as raças etc. Eles têm, portanto, um caráter discriminatório.

Descartando todas essas afirmações da teoria "natural", seria "normal" que toda mulher fizesse o serviço doméstico, pois são menos inteligentes? O que se constata é a naturalização absorvida, ou seja, uma representação social. Tomasse uma regra interiorizada: o conformismo do convencimento de sua inferioridade e incompetência.

No que se refere aos testes musicais, perguntamos qual a diferença entre testagem musical e avaliação musical escolar? E de medição das habilidades musicais e da aptidão musical? O que elas significam? Elas são herdadas? Elas são inatas? São aprendidas na escola? A literatura aponta para contróversias em tais questões e definições. Não se sabe ainda o que cada teste implica em relação à extensão que ele tem sobre a habilidade ou sobre a aptidão musical, ou como eles se diferenciam, ou seja, o que significa teste e o que significa avaliação musical. Avaliação é mais ampla que teste ou medição, e abarca os resultados de ambos, implicando em julgamentos e decisões que consideram o nível ou qualidade do comportamento musical. Envolve uma série de análises e interpretações. Já o teste é um processo sistemático de observação do comportamento musical relativo a uma tarefa específica ou a uma série de tarefas, envolvendo a medição delas.

Durante muito tempo os testes de inteligência musical mediam apenas as habilidades musicais. Quem iniciou tal sistema de testagem, que depois virou mania americana, foi Carl Seashore (1919; 1938), pioneiro na avaliação do talento musical, tendo se tornado o modelo para este assunto na primeira metade do século XX, envolvendo os aspectos (a) da natureza da aptidão musical; (b) medidas específicas *versus* medidas globais; (c) definições de termos; (d) validade das medidas de vários construtos e (e) relações entre estes e outras experiências e atributos psicológicos. Os argumentos de Seashore foram e são muito criticados.

Recentemente, segundo Boyle (1992), as teorias mais divulgadas são as de (i) Gordon (1979 e 1987) – teoria do desenvolvimento da aptidão musical; (ii) de Gardner (1983) – a teoria que mostra que a inteligência musical é uma das múltiplas inteligências humanas e a de (iii) Karma – que aponta que a aptidão musical envolve uma estrutura perceptiva/cognitiva.

Farnsworth, segundo BOYLE, 1992, no seu estudo sobre a habilidade musical, utiliza o termo como genético, ligando-o a como os alunos demonstram suas habilidades em alguma tarefa musical testada. Boyle (1992) mostra que existe confusão e mistura entre os termos habilidade e aptidão e o objetivo dos testes. Habilidade se refere ao quanto a pessoa é capaz de “ser” musical. É geralmente usado como sendo um potencial genético e maturativo, dentro de um processo cultural e ambiental mais amplo, incluindo a educação formal. A base para o estudo deste conceito é o debate de Seashore e Mursell, já que o segundo criticava o primeiro pela sua bateria inicial de testes do talento musical. A aptidão musical, ao contrário, se refere ao indicador de um potencial para aprender música, mais especificamente para desenvolver habilidades musicais. Muitos autores mostram que é uma habilidade ou capacidade natural, outros acreditam que é um dote genético e uma motivação aguçada, que pode ser desenvolvida sem a educação musical formal.

Segundo Colwell (2002), o teste musical mais divulgado hoje é o de Gordon (1998) que trata da destreza musical em alguns aspectos. Interessante é notar que Gordon mostra que “nem a improvisação nem a criatividade [...] podem ser ensinadas” (COLWELL, 2002, p. 113) e assim não podem ser medidas. Mas isso é contradito na literatura. Para ele, Gordon, a harmonia e o ritmo são independentes e devem ser medidos separadamente, mas o ritmo é mais básico. Também segundo Colwell (2002), outros testes, não publicados, apontam para a avaliação da improvisação, como o de McPherson (1995). Colwell sugere o uso de taxonomias como base da avaliação/teste. Entre as mais conhecidas e aplicadas à música estão as de Bloom (já revista neste início de século) e a de Marzano. A de Bloom é a mais conhecida e trabalha com três domínios – cognitivo, afetivo e psicomotor. A de Marzano envolve seis níveis, a saber: conhecimento, análise, utilização do conhecimento, metacognição e *self*. Colwell (2002) traz a aplicação detalhada desta taxonomia de testagem na educação musical.

II – O estudo da criatividade

O que é ser criativo? O que é ter criatividade? O termo criatividade tornou-se excessivamente popular e banal. “As palavras criatividade ou capacidade criadora são aplicadas como pintura brilhante em títulos de livros, projetos ‘faça por si mesmo’ ou grupos de desempenho” (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p. 62), mas não podemos perder de vista a importância do potencial criativo para a vida da pessoa e para a sociedade.

Definir criatividade é muito difícil. A própria literatura sobre o tema aponta isso. Não há consenso quanto ao significado do termo, muito menos se ela seria

“uma faceta da inteligência que não tenha sido avaliada pelos testes de inteligência” (ALENCAR, 1995, p. 15). A confusão entre inteligência e criatividade (ou capacidade criadora) resulta do fato de ambas serem valorizadas e dos atributos de cada uma serem confundidos. Mas, de um modo geral, “a criatividade tem muito pouco a ver com o intelecto, uma vez que os testes de inteligência são apenas a aproximação de uma pequena parcela do funcionamento total da mente [...]”. Em alguns casos, o indivíduo que obtém um alto QI nos testes pode também ter um bom desempenho em tarefas de criatividade; em outros, não se registra nenhuma relação entre uma coisa e outra” (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p. 65). O termo criatividade tem significado relativo, uma vez que o produto criado deve estabelecer ligação com outros existentes em um determinado período histórico. Além disso, a literatura aponta diferentes níveis de criatividade – níveis mais ou menos elevados em relação a um determinado padrão e à sua transformação. Segundo Alencar (1995), “criatividade implica emergência de um produto novo, seja uma ideia ou uma invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes” (p. 15).

A literatura aponta várias fases do processo criativo. Alencar (1995) mostra que houve uma evolução deste aspecto no decorrer do século XX, mas que podemos resumí-las em: primeiro seria a preparação, depois a iluminação (alguns autores incluem a incubação e a investigação), a solução (execução) e a verificação.

Lowenfeld (1977) mostra que as influências básicas nas nossas vidas se realizam durante a infância. A própria personalidade é formada na infância (FREUD, 1986), além da maioria das tendências para o desenvolvimento futuro. Já é comprovado (LOWENFELD, 1977, p. 216) que “a arte exerce influência fundamental sobre o desenvolvimento da personalidade infantil e, portanto, sobre o futuro das crianças. Não somente influi na capacidade de adaptação emocional da criança, como também lhe fornece os meios para tornar sua vida mais rica e mais bela. Sua sensibilidade para com as experiências perceptivas, adquiridas através da observação, do ouvido, do tato, tanto como a descoberta pela beleza, contribuirão muito para o enriquecimento de sua vida”. O que nós não podemos esquecer é que o processo criativo está intimamente vinculado aos valores, ao contexto cultural, orientando-o a determinados propósitos e determinadas hipóteses que podem se tornar possíveis (OSTROWER, 1991). Assim, vários fatores estão envolvidos no processo criativo, tais como os ambientais, os sociais, a personalidade, a aptidão e a habilidade.

Guilford marcou o início da pesquisa sistemática sobre o pensamento criativo, sendo seguido por Torrance e ambos exerceram grande influência no campo da testagem psicométrica da criatividade. Segundo Hickey (2002), Torrance (1974) elaborou um teste, chamado *Torrance Testes of Creative Thinking* (TTCT), com uma versão verbal e outra figurativa. O teste questiona ao sujeito causas ou consequências de uma variedade de problemas. As respostas são avaliadas pela fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Estes aspectos viram a exercer grande influência no trabalho psicométrico sobre criatividade nos anos seguintes, com também nas artes visuais (HICKEY, 2002). Também segundo Hickey, estudos brilhantes sobre a criatividade musical foram feitos no século XX por Doig (1941; 1942)

e por Moorhead & Pond (1978) por serem longitudinais. Mas só encontramos na literatura um teste específico de criatividade musical: *Measure of Creative Thinking in Music* (WEBSTER, 1994), que analisa os fatores de extensão, flexibilidade, originalidade e sintaxe musical (HICKEY, 2002).

Não existe modelo de desenvolvimento do pensamento criativo em música, mas o Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick & Tillman (1986) pode ser usado para examinar o crescimento do potencial criativo em música. Segundo Hickey (2002), também baseada em análise de composições de crianças, a abordagem de Kratus (1989, 1994) é muito mais sistematizada que a de Swanwick & Tillman, indicando as "diferenças significativas no processo musical, existentes através de níveis etários no uso da exploração, desenvolvimento e silêncio" (HICKEY, 2002, p.40). Para Hickey (2002) o Modelo Espiral e as hipóteses de Kratus mostram o progresso musical através da habilidade de compor (mestria) de crianças e estão em contraste direto com a curva de desenvolvimento do "U-invertido"²⁷. Conforme Hickey são poucos os estudos sobre composição de crianças que propõem uma sequência de desenvolvimento, como o de Swanwick & Tillman, sendo que, com isso, muitos pesquisadores, como Davies (1986, 1992, 1994), Marsh (1995) e outros, desenvolveram teorias derivadas, paralelismos e associações da Teoria Espiral. Mas a área da pesquisa sobre o assunto ainda merece maior desenvolvimento.

No Brasil houve uma deturpação dos princípios da Arte-Educação e da criatividade que se deve ao fato da "institucionalização da Educação Artística como meio de desenvolvimento da criatividade [que] gerou uma situação caótica para o ensino da arte no Brasil – a destruição das condições de efetivação do trabalho artístico e sua total deturpação no meio escolar, onde a arte passou a desempenhar um mero papel decorativo" (FERNANDES, 1997, p. 65). Isso nos faz afirmar que houve no Brasil uma preocupação intensa com o papel da arte na educação e sua relação com o desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo nos anos 60, ligados aos princípios da Arte-Educação plenamente efetivados nesta década (Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, Salvador e outras capitais). "Tais experiências foram em parte base para a construção das reformas do ensino superior em 1968 (BARBOSA, 1982) e do ensino de 1º e 2º graus em 1971, na qual se oficializou o ensino da arte. Portanto, o Governo oficializou, com outros fins, os princípios da Arte-Educação, e passou a patrocinar um tipo falso de educação libertadora" (FERNANDES, 2004, p. 65). Isso é confirmado por Fuks (1991, p. 151) que diz que os militares estavam patrocinando uma educação libertadora, tentando "conciliar o inconciliável, ou seja, o pensamento libertário da contracultura e o trabalho institucional".

Segundo Babosa (1982), tudo isso é resultado da cópia de modelos estrangeiros, pois a polivalência instalada na formação de professores para a escola regular nada mais foi que uma "versão reduzida de interdisciplinaridade, ou artes relaciona-

das, muito popular nas escolas americanas" (BARBOSA, 1982, p. 22). Isso gerou, como sabemos, a terrível ação polivalente do professor de educação artística.

Conclusões

No Brasil há exigência das artes no currículo escolar devido à LDBEN/96 e ao PCN/97, mas isso acontece, como desde o início com as LDBs de 61 e 71, "sem uma preparação adequada do professor [que] gerou uma Educação Artística falida, improdutiva [...] as políticas [educacionais] consideram a arte na educação como adorno social ou atividade alienada" (FERNANDES, 1989, p. 13). Isso nos faz incluir aqui uma paráfrase daquilo que escreveu Gee (2002): a política educacional em relação à educação e à própria arte "usa e abusa" de poder, mascarando o que realmente acontece, ou seja, suas consequências são devastadoras, já que, além da má formação do professor, há uma programação voltada para a repetição de padrões, desprestigiando a cultura do aluno, negligenciando a sua inteligência e sua criatividade. É preciso fornecer estimulação suficiente para que o aluno crie e demonstre seu potencial criativo e suas habilidades e aptidões musicais. O que não acontece, na maioria das vezes, na escola brasileira.

Uma outra conclusão ou recomendação que poderia minimizar o desperdício da inteligência e da criatividade musicais na escola brasileira é de que o professor de música entendesse mais de Psicologia Social, pois assim melhoraria a sua relação com os alunos e a relação dos alunos com os outros, a interação social na escola. "Os estereótipos relativos à raça, aparência física, classe social, dentre outros, podem predispor o professor a tratar seus alunos de forma tal que as expectativas derivadas desses estereótipos acabem de fato ocorrendo" (RODRIGUES *et al.*, 2001, p. 396). No que toca ao professor, ele deveria conhecer o fenômeno da percepção social, e assim ele fará um julgamento mais objetivo²⁸.

Mas todas essas medidas são paliativas, pois a desigualdade social e a injustiça escolar só acabariam se a transformação fosse política e isso só se dará se os sujeitos sociais (individuais e coletivos) passarem a ser atores sociais, ou seja, tiverem participação no processo político do país. E isso já vem acontecendo no Brasil, em relação ao ensino da música nas escolas regulares, com a publicação da Lei 11.769/08 e nas ações sociais de seu desdobramento.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. S. de. *Criatividade*. 2. ed. Brasília, Editora da UNB, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. *Recorre e Colagem. A influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1982.
- BOYLE, J. David. Evaluation of Musical Ability. In: COLWELL, Richard (ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York, Schirmer Books, 1992, p. 247-265
- BORDIEU, P. L'ecole conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, n.3, 1966, p.325-347.
- COLWELL, Richard (2002). Assessment's potential in music education. In: Richard COLWELL & Carol RICHARDSON, (eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York, Oxford University Press, 2002, p. 1128-1157.
- DAVIDOFF, Linda. *Introdução à Psicologia*. 3. ed. São Paulo, Makron Books, 2001.
- FERNANDES, José Nunes. *Estamos fazendo arte? Como a Arte-Educação contribui para a formação da criança*. Teresina, Academia Piauiense de Letras, 1989.
- _____. *Oficinas de Música no Brasil. História e metodologia*. Rio de Janeiro, Pa-péis e Cópias, 1997.
- FUCKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro, Enelivros, 1991.
- FREUD, S. *Obras Completas*. Rio de Janeiro, Imago, 1986.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- GEE, Constance B. The 'Use and Abuse' of arts advocacy and its consequence for music education. In: COLWELL, R. e RICHARDSON, C. (eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York, Oxford University Press, 2002, p. 941-962.
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W.L. *Desenvolvimento da capacidade criado-ra*. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 1991.
- PERRENDODU, P. *Avaliação - Da excelência à Regularização das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline M.L. & JABLONSKI, Bernardo. *Psicologia Social*. 20. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.
- RUNFOLA, Maria & SWANWICK, K. (2002). *Developmental Characteristics of Music Learners*. In: COLWELL, R. e RICHARDSON, C. (eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York, Oxford University Press, 2002, p. 941-962.
- SCHIFF, Michel. *A inteligência desperdiçada. Desigualdade social, injustiça escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- SWANWICK, K.; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. *BJME*, 3 (3), 1986, 305-339.

CRIATIVIDADE MUSICAL: aproximações com as ideias de Jean Piaget

Introdução

O objetivo deste capítulo é discutir o pensamento de Jean Piaget sobre criatividade e relacioná-lo com a música. Piaget escreveu sobre criatividade, usando este termo somente em uma palestra proferida em 1972, publicada em 1981. Posteriormente, Piaget tratou das possibilidades e das necessidades, incluindo em tal discussão a produção de novidades. Nas obras "Os Possíveis e os Necessários" (1987a e 1987b) discute a questão da possibilidade como invenção, passando a usar tais termos ao invés de criatividade. Segundo Piaget (1987a), "as possibilidades, em termos de cognição, significam essencialmente invenção e criação. Por isso, o estudo das possibilidades é de muita importância para a epistemologia construtivista" (p.4, grifo do original). Piaget passa a observar o mecanismo responsável pela origem de novas possibilidades, ou seja, a criação e a invenção.

Alguns pesquisadores que utilizam o pensamento piagetiano como fundamentação teórica de seus estudos divulgam trabalhos que tratam da criatividade. Na área da arte, por exemplo, um número surpreendente de pesquisas foram apresentadas no último encontro da Sociedade Jean Piaget²⁹, em 2006, facilitado pelo tema do encontro: *Art and Human Development*. Mesmo assim, Freeman (2006) mostra que os pesquisadores, psicólogos desenvolvimentistas e educadores ainda tratam como periféricos os temas da criatividade, do talento e da novidade nos seus trabalhos, e aponta que a teoria de Piaget é "um bom exemplo de uma abordagem centrada em universais do desenvolvimento" (p. 5). O erro, ao considerar tais aspectos como periféricos, é que eles informam a teoria do desenvolvimento e a prática educacional (FREEMAN, 2006).

A contribuição deste trabalho é trazer uma reflexão sobre o processo criativo-musical com base em Piaget, para que possa ser conhecido e discutido pelos profissionais da arte musical.

Piaget e a criatividade (fundamentação teórica e implicações)

No artigo de 1981, "Creativity", Piaget inicia apontando dois problemas presentes na discussão sobre criatividade: (1) a origem ou causas da criatividade e (2) os mecanismos do processo criativo (Como a criatividade se realiza? Como alguém cria algo novo? Como é o processo do ato criativo?). Sobre o primeiro aspecto, a origem da criatividade, Piaget diz que muito ainda é mistério, mas, na verdade, algumas pessoas são claramente mais criativas que outras, e isso não é só questão de