

Produção do Conhecimento e Formação de professores em Música na Contemporaneidade

Andersonn Henrique Araújo

UERN

andersonn.henrique.araujo@gmail.com

Tarcísio Gomes Filho

UFRN

targofi@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é problematizar a produção do conhecimento interligado a formação docente nas graduações de licenciatura em música. Assim, buscamos questionar as noções interligadas as vivências sociais na pós-modernidade, com bases nas transformações socioculturais provenientes da transição do século XX para o XXI. Como metodologia, utilizamos a pesquisa de referenciais que se aproximam dos temas propostos nas áreas de educação musical, sociologia e educação. Dessa forma, foi possível discutir e refletir sobre a pluralidade de concepções que a formação docente e a produção do conhecimento possuem nos cursos de licenciatura em música. Chegamos à conclusão que é necessária à superação da abordagem unilateral e das dicotomias na/para a formação docente atenta aos conhecimentos musicais e pedagógicos. Também é imprescindível que o processo formativo esteja conectado à atuação junto aos problemas sociais inerentes aos contextos educativos desses primeiros 15 anos do século XXI.

Palavras chave: Formação de professores em música; Educação musical na contemporaneidade; Formação inicial.

Introdução

Dois importantes relatórios da ONU apontam para a transição educacional entre os séculos XX e XI. O primeiro deles é o relatório de 1996 que possui como presidente da comissão Jacques Delors (2010), o segundo datado de 1999 foi escrito pelo francês Edgar Morin (2000). Em comum, ambos os documentos discutem o tema da educação para além de aquisição de conhecimentos técnicos, com o interesse na universalização da garantia dos direitos fundamentais do ser humano e o acesso amplo à educação.

No biênio 2014-2015, a Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM escolheu para os seus encontros regionais e para o congresso nacional o tema “Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento”. Tal escolha demonstra certa influência

das proposições dos relatórios em relação à situação da educação além de evidenciar uma preocupação da ABEM com a atual da sociedade.

A universidade e a sociedade têm tido um importante papel em problematizar o perfil do professor de música atento às múltiplas demandas emergentes no século 21. Contudo, tal questão se apresenta complexa, dinâmica e política e demanda da universidade a responsabilidade de propor um perfil formativo.

Nesse sentido, concordamos com Wethein e Cunha (2000) ao afirmar que universidade deve assumir papel instigador e propulsor dos debates e das transformações educacionais, pois, ela é um local privilegiado, pois estimula o confronto de ideias e a indicação de caminhos e alternativas.

Para as discussões propostas neste trabalho, elegemos os tópicos “produção de conhecimento em música e formação docente”, abordados na perspectiva educativo-musical, e mais precisamente, como possibilidade epistemológica da formação do professor de música no Brasil.

Em relação à sistematização das discussões, iremos situar a transição do século 20 para o século 21 (MORIN, 2000; 2001; 2005; BAUMAN, 1998; 2013), pois acreditamos que a problematização de produção do conhecimento e a formação do professor em música são elementos sociais que refletem as mudanças impulsionadas pelos paradigmas que nortearam a sociedade do século 20. Para isso, trataremos mais especificamente da relação sociedade, conhecimento e formação do professor de música, entendendo a educação musical como produto dialógico do pensamento criativo situado historicamente e socioculturalmente.

Produção de conhecimento musical

O século XX é marcado pelas intensificações dos processos da modernidade: o avanço científico e a emergente ordem social tornaram-se gatilhos desencadeadores do que Bauman (1998) chama de modernidade líquida ou pós-modernidade.

Esses processos perpassam a busca pela higienização, pela ordem civilizatória e pelo progresso idealizado. Tais características são expressas nos sambas de Adoniran Barbosa em São Paulo, e de Padeirinho no Rio de Janeiro.

No fim dos anos 1970, Adoniran Barbosa retrata as mudanças sociais, no qual “o progresso/Mudou tudo/Mudou até o clima/Você [Praça da Sé, São Paulo] está bonita por baixo/Só indo lá pra ver/Mas não vá sozinho, meu senhor/Que o senhor vai se perder” (BARBOSA, 1978). O ideal de modernidade trouxe consigo a busca pelo progresso, transformando os espaços e as experiências sociais, além disso, influenciou nas relações dos sujeitos com a música.

O sambista carioca Padeirinho, em 1983 retrata a preocupação dos moradores do morro com a situação social, cultural e econômica que são provenientes de um mundo em transformações.

Como será daqui para o ano 2000?/ Como será o nosso querido Brasil?/Como será o morro sem os barracões?/Como será o Rio sem as tradições?/Será que no ano 2000 as escolas de samba irão desfilar?/Será que haverá carnaval? Será?/ Daqui para o ano 2000 só Deus sabe como será/ E o povo do Brasil verá/ Como será? (PADEIRINHO, 1983).

Nossa intenção não é retratar os aspectos sociais através dos sambas produzidos nos diversos momentos históricos brasileiros, mas antes, é trazer elementos que denotam a preocupação social pelo qual a modernidade foi propulsora de problemas sociais e que estão demonstrados nas músicas de Adoniran Barbosa e de Padeirinho.

A modernidade e o progresso impulsionaram um paradoxo mais obscuro: ao passo que o desenvolvimento chegou para alguns setores da sociedade, também impulsionou a marginalização econômica e social daqueles que historicamente encontram-se a margem dos processos centrais de consumo e participação social. O conhecimento, a ciência e o progresso até então andaram em caminhos que nem sempre confluíam com as emergentes questões sociais, excluindo populações de seus processos centrais (MORIN, 2005).

Nas músicas anteriormente citadas é possível ver a intensificação da disparidade e a despreocupação do progresso e do conhecimento com as questões sociais. Tais fatores

confluem em um paradoxo social exposto pelos dois sambistas: ao passo que se intensificou o progresso e as descobertas, também afloraram o medo e a incerteza. Nesse sentido Delors (2010) corrobora com esta afirmação ao constatar que

No final de um século marcado pelo tumulto e pela violência, assim como pelo progresso econômico e científico – aliás, desigualmente distribuído – e no alvorecer de um novo século, cuja perspectiva é alimentada por um misto de angústia, é imperativo que todos aqueles que estejam investidos de responsabilidade prestem atenção aos fins e aos meios da educação (DELORS, 2010, p.6).

As soluções fruto do racionalismo do século XX eram extremamente eficientes na resolução de certos problemas matemáticos, entretanto, pouco serviram para resolver as questões sociais e quanto mais complexas as demandas se apresentavam, mais falha se demonstrou tal abordagem.

Morin (2005) alerta para a constituição de uma ciência com consciência, ou seja, uma ciência que promova ao mesmo tempo o avanço científico, mas que detenha a responsabilidade social por suas ações.

Se na modernidade a produção do conhecimento e a formação do professor são interligadas à certeza e à noção de ordem e progresso, já na transição para o século XXI o diálogo entre os paradigmas se tornou uma maneira possível de se fazer ciência. Segundo Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2010), há uma mudança entre dois tipos de produção do conhecimento: do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário.

A crise do pensamento unilateral

Em meio ao quadro pincelado nas seções anteriores, tem emergido uma demandada que aproxima a formação de professores aos problemas sociais. Tal aproximação ocorre principalmente nos países em desenvolvimento nos quais a produção científica volta-se para o apontamento das resoluções das questões sociais (SANTOS, 2002; 2010). Isso tem gerado um diálogo maior entre sociedade e os cursos de graduação, possibilitando uma transição na forma de produção do conhecimento. Assim, o conhecimento aos poucos perde sua característica

unilateral – movimento da universidade para a sociedade, para abrir espaço para a interatividade do conhecimento plurilateral – movimento dialógico entre sociedade e universidade.

Para a formação de professores em música, unilateralidade pode criar abismos entre o conhecimento musical e as práticas sociais, e pode interferir negativamente na imagem e na autoaceitação da produção musical dos sujeitos nos múltiplos espaços. Além disso, corre-se o risco de produzir profissionais que não estejam atentos às necessidades sociais e de formação musical na atualidade. Afirmando-se como único conhecimento possível, o conhecimento unilateral nega o conhecimento plural, exclui os sujeitos e as produções de conhecimentos desviantes do padrão unilateral.

Para Boaventura Santos (2010) o conhecimento universitário é sinônimo de unilateral e linear. O conhecimento universitário foca-se na técnica e/ou no conhecimento puramente acadêmico sem considerar as múltiplas possibilidades de utilização do conhecimento. Além disso, podemos citar o alerta de Morin (2005) em não eliminar a hipótese de um neo-obscurantismo generalizado, produzido pela departamentalização do conhecimento. Segundo o autor, o próprio especialista é ignorante em tudo aquilo que sua disciplina não contempla, tornando-se ignorante em refletir sobre o mundo, a vida e a sociedade que vivencia. Essa situação é paradoxal, pois “o desenvolvimento do conhecimento instaura a resignação à ignorância e o [desenvolvimento] da ciência significa o crescimento da inconsciência” (MORIN, 2005, p.17).

Nessa perspectiva corremos o risco de produzir professores de música, atentos a questões musicológicas, pedagógicas, mas sem a capacidade de refletir criticamente sobre assuntos transversais inerentes ao cotidiano sócio-escolar. Como exemplo de assuntos transversais e que devem ser aproximados do processo docente em música, temos: ética, violência, sexualidade, religiosidade, diversidade cultural, formas de dominação, uso de drogas, meio ambiente e etc.

Para Figueiredo (2010), o conhecimento científico unilateral e desconexo da sociedade são concebidos a partir dos seguintes paradigmas: I- Não há preocupação com o contexto

social, somente com o progresso da ciência; II- O conhecimento foi produzido a partir das melhores tecnologias possíveis; III- A certeza da ciência pura e sacralizada, indo contra os padrões sociais e éticos.

Para o ensino de música, podemos elencar possíveis efeitos que funcionam na somatização desse tipo de conhecimento: I- A negação do sujeito a partir da negação de seus conhecimentos musicais, uma vez que tais saberes remetem a um cotidiano, como demonstram os trabalhos e pesquisas realizadas sob a orientação de Souza (2008); II- A aprendizagem musical deficitária e a aplicação de certas técnicas em estudantes não preparados podem ocasionar distúrbios reumatológicos, neurológicos, dermatológicos e psicológicos, assim como problemas de visão e audição e do complexo orofacial (FRANK; MÜHLEN, 2007); III- A não aplicabilidade e a descontextualização dos conhecimentos no cotidiano podem fazer com que tais conhecimentos não colaborem para a ação transformadora social que é a educação; IV- A ratificação da dominação de classes, ao mesmo tempo em que promove a desigualdade social, cria a insubordinação e culturas musicais marginais, podendo gerar preconceitos recursivamente; V- A transmissão de preconceitos musicais que em última instância denotam um preconceito contra pessoas de determinados grupos, culturas, religiões, orientações sexuais, etc. Assim, os processos educativo-musicais unilaterais têm como principal vertente a perpetuação de um saber não contextualizado e de uma dominação cognitiva.

Já o conhecimento pluriversitário ocorre quando a “sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência” (SANTOS, 2010, p. 42). Este conhecimento tem a consciência de que a ciência é capaz de intervir de maneira complexa nos problemas sociais, estreitando as relações e repensando dialogicamente a relação universidade-sociedade, pois, “à medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta se insere mais na ciência” (SANTOS, 2010, p. 44). Esse movimento recursivo retroalimenta a sociedade e o saber. A interação entre conhecimento pluriversitário e sociedade “substitui a unilateralidade pela interatividade” (SANTOS, 2010, p. 44)

Produção de conhecimento e cursos de licenciatura em música

Dentro da possibilidade da produção do conhecimento plural e interativo, é importante repensar que concepções norteariam a formação musical adequada para atender as demandas do século XXI.

Essas concepções dos cursos de licenciatura em música precisam contemplar a complexidade aspectos existentes e que estão além da inserção dos sujeitos na sociedade através da atuação profissional como professor. Assim, o processo educativo não deve focar-se unicamente no saber técnico, pedagógico, musical, ou no desenvolvimento de habilidades para se conviver socialmente. A produção do conhecimento não deve ser um fim em si mesmo, mas parte das ações do processo educativo.

É importante ressaltar que não se pretende criar padrões ideais, nem tampouco modelos não-interativos para se comparar dialeticamente a realidade. Nossa intenção é tão somente elencar questões que permeariam as concepções de uma formação de professores de música vinculada a produção do conhecimento.

O problema de uma concepção formativa não interativa reside na negação da diversidade que através da falta de diálogo promove a imposição. Esses processos não comunicantes são negativos, pois em detrimento da legitimação de uma concepção de formação, são excluídas as demais concepções desviantes, e ao mesmo tempo são processos positivos, pois faz repensar que modelos de formação não são possíveis em uma sociedade tão heterogênea quanto à brasileira. Como exemplo do processo não dialógico de formação podemos citar a sua assunção da constituição de habilidades para se conviver pacificamente em sociedade através da obediência as instituições sociais. Tal concepção, por sua vez, pode abrir mão do processo de aprendizagem docente preconizada por Paulo Freire (2006) visando o protagonismo dos sujeitos e sua libertação.

Repensando a formação do professor de música

A formação docente em música nos leva a propor duas alternativas dentro do processo de transição unilateral-plurilateral (SANTOS, 2010). Tais alternativas não são autoanuladoras e nem tão pouco as únicas possíveis.

Interligada a formação inicial, a primeira alternativa é o estreitamento dos laços entre os cursos de licenciatura em música e os contextos de ensino (SOBREIRA, 2008). Esse estreitamento além de propiciar a formação de profissionais atentos às necessidades da escola, também é capaz de provocar um repensar sobre a prática docente, fazendo-os refletir para além da teoria, vista nas universidades, e da prática, vivenciadas pelos contextos de ensino. Portanto, a atuação do licenciando no campo, seja nos estágios, no PIBID, em projetos de pesquisa, em escolas básicas, projetos sociais, etc., não pode ficar reduzida ao aspecto do diagnóstico inicial ou da aplicação de teorias e metodologias. Superando “achismos” reducionistas e leituras superficiais que interligam teoria e prática, essas experiências precisam servir para a transformação do processo de formação.

A segunda alternativa consiste no aspecto de que é necessário consolidar a prática da formação continuada. Segundo Penna (2008), esse investimento é imprescindível para a qualidade da atuação do professor de música. Para nós, essa ação não deve ser exclusividade da universidade, mas também precisa surgir como proposta dos setores empregadores, como escolas, sistemas de ensino, governos, iniciativas privadas, etc.

As duas alternativas acima não devem configurar vertentes separadas, pelo contrário, devem ser propostas articuladas de uma mesma ação na busca pela qualificação técnica e pedagógica.

Conclusão: construindo caminhos

A busca pelo avanço científico trouxe mais do que apenas o progresso da ciência e a superespecialização do conhecimento, evocou também a preocupação social em relação ao saber científico e a produção do conhecimento.

A formação de docentes em música pode propiciar a interatividade entre conhecimento, sociedade e ciência, visando à construção de saberes através de conexões entre espaços de aprendizagem e a formação do professor em música. Esse processo não pode ser um discurso homogeneizante e utópico, mas se tornar uma práxis cognitiva em constante resignificação.

Sendo ao mesmo tempo influenciadora e influenciada, a construção do conhecimento músico-pedagógico deve estar atenta aos valores que acalentam uma participação social propositiva e positiva. Assim, a produção de conhecimento e a formação do educador musical devem ser integralizadoras dos processos desenvolvidos nos cursos de licenciatura em música.

Nessa perspectiva, construir conhecimentos musicais não é uma ação unilateral da universidade para/na sociedade, mas deve constituir-se em sua gênese como uma prática dialógica no qual a sociedade e a universidade estão dispostas a dialogarem na construção de uma epistemologia que alicerce ações para a promoção do desenvolvimento plural, social e humano. Nesse sentido, sociedade e universidade são proponentes de projetos educativos que concebem uma formação de professores de música na/com/para a sociedade.

A consequência desse tipo de abordagem é uma formação construída coletivamente e que pertence somente aos cursos de música ou aos contextos sociais, mas a ambos. Assim, o pertencimento dos atores no processo de construção do conhecimento direciona os sujeitos para seu desenvolvimento enquanto participantes de uma sociedade eminentemente política e musical. Na composição de uma noção plural de formação e construção do conhecimento em música, desenvolvidas dentro das universidades, deve-se propiciar a atuação dialógica interligada a questões sociais brasileiras do século XXI.

Referências

BARBOSA, Adoniran. Praça da Sé. São Paulo: Continental, 1978. 1LP.

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da Pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. A cultura no mundo líquido moderno. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

FIGUEIREDO, Renato. O Frankenstein de Mary Shelley: Educação e conhecimento científico. ENCONTRO DIALÓGICO TRANSDISCIPLINAR, 2010. Anais... Vitória da Conquista: UESB, 2010. disponível em

<<http://www.uesb.br/recom/anais/artigos/02/Frankenstein%20de%20Mary%20Shelley.%20Ed>

uca%C3%A7%C3%A3o%20e%20Conhecimento%20Cient%C3%ADfico3.pdf> Acessado no dia 14 de janeiro de 2015.

FRANK, Annemarie; MÜHLER, Carlos Alberto Von. Queixas musculoesqueléticas em músicos: prevalências e fatores de risco. Revista Brasileira de Reumatologia. São Paulo, n.3, v.47, p.188-196, mai/jun 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2006.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. O método 4: habitat, vida, costumes, organização. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PADEIRINHO. Como será daqui para o ano 2000?. In.: NOGUEIRA, João. Bem Transado. Rio de Janeiro: BMG, 1983. 1 Vinil.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n.63, p.237-280, out.2002.

_____. A universidade do século XXI: Para um reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio. Fundamentos da nova educação. Brasília: UNESCO, 2000.