

Considerações sobre a Formação Inicial e Continuada do Professor de Música na Sociedade Pós-Moderna sob o Conceito da Musicalidade Abrangente

Sérgio Luís de Almeida Álvares
Universidade Federal do Rio de Janeiro
salvaresbr@gmail.com

Resumo: O estudo relata uma pesquisa em andamento feita por um professor do ensino superior atuante em um curso de licenciatura em música numa universidade pública brasileira. O objeto de estudo concentrou-se em questões referentes à formação do educador musical e teve-se como objetivo refletir sobre alternativas para possíveis ações em prol da formação inicial e continuada do professor de música. Os procedimentos metodológicos partiram de uma abordagem qualitativa convergindo numa pesquisa bibliográfica e abrangendo temas inerentes ao cotidiano docente para, posteriormente, construir uma reflexão fenomenológica sobre os conceitos revistos. Os resultados parciais apontam para uma construção de pressuposições afirmativas, reflexões autocríticas e proposições para ações futuras.

Palavras chave: Formação Docente; Pós-Modernidade; Musicalidade Abrangente

Apresentação do Tema

O estudo aborda questões referentes à formação dos professores de música nos cursos superiores de licenciatura no Brasil e busca tecer ponderações sobre os processos institucionais de formação inicial e as possíveis alternativas para ações em prol da formação inicial e continuada. Para tal, levam-se em consideração dois referenciais: (1) as peculiaridades pertinentes a uma *sociedade pós-moderna*¹ que, segundo Maffesoli (2004), designa (a) a condição sociocultural e estética após a queda do Muro de Berlim, em 1989, (b) a crise das ideologias nas sociedades ocidentais no final do século XX, e (c) a eminente dissolução da referência à razão como uma garantia de possibilidade de compreensão do mundo por meio de esquemas totalizantes; e (2) a proposta conceitual da *musicalidade abrangente*² que, segundo Álvares (2016), (a) reconhece a fragmentação do conhecimento musical em disciplinas

¹ “Pós-modernidade pode ser definida, provisoriamente, como a sinergia de fenômenos arcaicos com o desenvolvimento tecnológico” (MAFFESOLI, 2004, p.21). “[...] pós-modernidade é a modernidade que admitiu a impraticabilidade de seu projeto original” (BAUMAN, 1999, p.110).

² Musicalidade abrangente pode ser definida como uma proposta educativa de reunificação do saber musical fragmentado (ÁLVARES, 2016).

acadêmicas na educação formal e, de um modo geral, divide-se em três setores: (i) a teoria composicional e o desenvolvimento cognitivo, (ii) a prática interpretativa e a excelência da psicomotricidade, e (iii) os aspectos crítico-histórico-sociais e a sensibilização perceptiva da afetividade estética, (b) identifica a realidade do professor de música que, no cotidiano de sua sala de aula, depara-se com a demanda de transmitir a vivência da arte musical da forma mais integralizada possível, e (c) fomenta a implementação de mecanismos de reintegração de um saber fragmentado tradicionalmente ensinado durante a formação inicial do educador musical em instituições acadêmicas.

Objetivos do Estudo

O objetivo geral deste estudo concentra-se em refletir sobre as situações atuais que possam promover uma oportunidade para aprimoramento da formação dos professores de música através dos cursos de licenciatura no Brasil.

Como objetivos específicos destacam-se ponderações sobre: (a) as ações pertinentes à universidade no tocante à oferta, aprimoramento e atualização dos cursos de licenciatura em música; (b) as propostas para formação inicial e continuada do educador musical; e (c) as alternativas para uma interação com os professores de música em exercício da profissão.

Procedimentos Metodológicos

Partindo-se da experiência do autor como professor universitário de licenciatura, ou seja, formador de professores de música, buscou-se, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica através de uma revisão de literatura que abordou temas inerentes ao cotidiano docente para, posteriormente, construir uma reflexão fenomenológica sobre os conceitos revistos.

No tangente à classificação (GIL, 1991), trata-se de uma pesquisa: (a) básica quanto à natureza; (b) qualitativa quanto à abordagem; (c) exploratória quanto aos objetivos; e (d) bibliográfica quanto aos procedimentos técnicos. A linha de raciocínio adotada para a interpretação da pesquisa preconizou o método científico fundamentado na fenomenologia (TRIVIÑOS, 1992).

Revisão de Literatura

Tempos de Mudança

A organização dos sistemas de ensino, a estrutura da escola e as funções dos professores vêm se modificando, de forma cada vez mais veloz, e adaptando-se às mutações da pós-modernidade. Serres (2012) identifica três marcos na transmissão de informação, e consequentemente de conhecimento, e as nomeia de *revoluções*.

A *primeira revolução* seria a invenção da escrita, por volta do século IV a.C.. Antes da escrita, a educação dava-se através da palavra. Alguém que falava, recitava ou cantava, e era necessário que o outro repetisse para assimilar aquela informação. É interessante notar a primordial função educativa da música. Entretanto, a inclusão de uma nova tecnologia, neste caso a escrita, não extermina nem minimiza os procedimentos anteriores. Sócrates (469-399 a.C.) utilizava-se exclusivamente da palavra, enquanto Platão (428-348 a.C.) escrevia. A tradição oral é um forte elemento na disseminação da cultura musical brasileira. E evidentemente, nós professores, muitas vezes ficamos literalmente roucos de tanto falar em sala de aula. Continuamos sendo o *aedo*,³ o ator, o cantor, o professor.

A *segunda revolução* seria a invenção da imprensa, no século XV d.C.. Com a publicação tipográfica dos livros, a propagação do conhecimento promoveu a ascensão do Renascimento. Com a disseminação dos livros, vieram também as traduções. O primeiro livro impresso foi a Bíblia, em idioma vernáculo, no alemão. “Lutero afirmava: ‘todo homem se torna um papa com uma bíblia na mão.’ Após o livro, não era mais necessário o papa, se estava diretamente ligado a Deus” (SERRES *apud* SANTOS, 2015, online). Tal independência de um instrutor pode subsidiar o conceito de heurística⁴ ou aprendizado através da descoberta, onde “o aluno participa ativamente da organização do material a ser aprendido” (ÁLVARES, 2005, p.64).

³ Poeta grego da época primitiva, que cantava ou recitava com acompanhamento da lira (DICIO, 2016).

⁴ *Heuristics* ou *discovery learning* (BRUNER, 1960).

Minha primeira pergunta será a seguinte: como, na longa história do livro e da relação ao escrito, situar a revolução anunciada, mas, na verdade, já iniciada, que se passa do livro (ou do objeto escrito), tal qual o conhecemos, com seus cadernos, folhetos, páginas, para o texto eletrônico e a leitura num monitor?" (CHARTIER, 1994, p.185)

A *terceira revolução* seria a chegada da era digital, com o computador ou *tablet*, o celular *smartphone* e as mídias eletrônicas e sociais. Atualmente o acesso ao conhecimento cada vez mais independe das escolas, dos professores e dos livros, pelo menos no conceito tradicional dessas palavras. Antes de ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso, no mínimo, conhecer esse alguém.

Há um mundo novo que está surgindo. Nesse caso, será que o livro impresso vai morrer? Eu não acredito. Não, porque, se eu observo as três revoluções, não é porque se tem a escrita que se parou de falar; não é porque se teve a impressão que se parou de escrever e não é porque se tem o digital que se vai parar de imprimir. Você tem uma impressora na sua casa, eu também. Você vê, logo, continuamos a imprimir. Eu acredito que há uma transformação completa. E uma das verdadeiras transformações é na pedagogia. Frequentemente perguntam a minha opinião sobre isso. Por exemplo, se o ensino online vai mudar completamente as universidades? É possível. É provável. Há já alguns anos que meus alunos em Stanford me dizem: "por que eu preciso pagar tão caro para ter uma coisa que eu já tenho comigo sempre?", afirmam, se referindo ao que se tem no *smartphone* ou no computador. É uma verdadeira questão. E, conseqüentemente, vemos que há uma transformação completa, até mesmo dos locais, das construções das universidades. (SERRES *apud* SANTOS, 2015, online)

De forma criativa e inusitada, Serres (2012) lança mão do termo *Polegarzinha*⁵ para denominar um padrão de comportamento de uma geração que usa o polegar para comandar dispositivos móveis, agilizando o acesso à internet e aos conhecimentos ali disponíveis. Através do celular temos acesso quase que instantâneo às pessoas, por GPS a praticamente todos os lugares, e pela internet a uma gama cada vez mais ampliada de saber. Serres elabora uma metáfora provocativa ao insinuar que a cabeça da *Polegarzinha* transfere-se para o dispositivo móvel onde guarda todas as informações. Agora o conhecimento não precisa estar mais armazenado fisicamente em nossas mentes. Serres (2013) evoca Montaigne (1533-1592)

⁵ O termo *Polegarzinha* faz alusão ao clássico literário *Pequeno Polegar*.

aludindo que prefere “uma cabeça bem constituída a uma cabeça bem cheia” (p.27). O estudante “pode voltar sua atenção para a ausência que se mantém acima do pescoço [onde] reside a nova genialidade, a inteligência inventiva, a autêntica subjetividade cognitiva” (p.37). “[...] Penso e invento quando me distancio desse saber e desse conhecimento, quando me afasto” (p.42).

Serres (2013) parte do conceito de *serendipidade*, um neologismo que se refere às descobertas afortunadas feitas, aparentemente, por acaso. Para tal, utiliza-se do exemplo de Boucicaut (1810-1877), que desestruturou toda lógica departamental de suas lojas *Bon Marché* para impulsionar as vendas. Pode ser preciso romper com a lógica fragmentada da universidade para produzir saberes: “coloquemos, na universidade, a física ao lado da filosofia, a linguística com a matemática, a química com a ecologia” (p. 54). Surge, pois, um neologismo para referir-se a um saber mestiço, intitulado *terceiro instruído* (SERRES, 1992).

A Reunificação do Saber Fragmentado

Álvares (2016) apresenta uma proposta de reunificação do saber fragmentado para a formação do professor de música nos dias atuais, que denomina de *musicalidade abrangente*. Descreve que, apesar de adentrarmos num terceiro milênio caracterizado pela vida líquida (BAUMAN, 2004), não nos desfizemos plenamente dos ideais da modernidade (GIDDENS, 1994). O tripé moderno era: (a) trabalho; (b) racionalismo; e (c) progressismo. O tripé pós-moderno é: (a) criação ou criatividade; (b) razão sensível; e (c) progressividade (MAFFESOLI, 2014).

Para Gadotti (2006), a educação é anterior ao pensamento pedagógico:

[...] na comunidade primitiva a educação era confiada a toda a comunidade, em função da vida e para a vida [...] a escola era a aldeia [...] a educação sistemática surgiu no momento em que a educação primitiva foi perdendo pouco a pouco seu caráter unitário e integral entre a formação e a vida, o ensino e a comunidade (p.23).

Para Álvares (2016), a fragmentação do conhecimento relaciona-se diretamente com estratificação social do trabalho:

No desenvolvimento das civilizações humanas, uma visão de conhecimento unificado foi sendo substituída por uma ramificação cada vez mais multiplicada e fragmentada do saber. A partir da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, com a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado e com o uso das máquinas, houve uma mudança radical na relação entre o homem e o trabalho, a qual promoveu uma divisão social do trabalho com o surgimento da especialização e das categorias profissionais. (p.96)

Para Libâneo (1998), as práticas educativas não se restringem à escola ou à família. Elas atuam em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de maneira institucionalizada ou não, sob várias modalidades. Entre essas práticas, há as que acontecem de forma difusa e dispersa: são as que ocorrem nos processos de aquisição de saberes e modos de ação não intencionalmente e sem a participação de instituições, configurando a educação informal.

Antes da *revolução da escrita*, a música era um instrumento primordial de transmissão de conhecimento. Nas palavras entoadas do arcaico *aedo*, o saber era transmitido de forma contextualizada. Ainda hoje a tradição oral na música brasileira permanece como forte alicerce educativo. A fragmentação do conhecimento musical é uma característica do ensino acadêmico. Para Gehard e Rocha Filho (2012), a fragmentação do conhecimento científico manifesta-se na separação das disciplinas na escola. Até mesmo nas disciplinas, o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques que, na maioria das vezes, são apresentados de maneira desvinculada e desconexa.

Entretanto, na sala de aula da escola, o professor de música depara-se com a demanda de apresentar a arte musical não de forma fragmentada como, provavelmente, lhe foi ensinado no curso de licenciatura. Geralmente, os professores universitários dividem-se em três categorias: (a) os teóricos que lidam com aspectos morfológicos da música, incluindo, composição, teoria, solfejo, harmonia, contraponto, etc.; (b) os práticos que lidam com questões referentes à interpretação, execução, repertório e peculiaridades específicas dos instrumentos; e (c) os musicólogos que tratam de questões referentes à estética, estilos, desenvolvimento artístico e aspectos crítico-histórico-sociais. É muito comum que professores

de determinada linha não tramitem em outra e, muitas vezes, impeçam outros de tramitarem em sua respectiva linha.

Além desses três grupos, há um quarto grupo de educadores musicais. Quem são esses professores universitários? Qual a sua formação acadêmica? Qual a sua experiência profissional? Como tramitam pelas três linhas supracitadas? Junte-se a esse cenário, o perfil dos licenciandos: (a) aqueles que tiveram uma educação formal, geralmente numa instituição especializada de ensino com tradição conservatorial; (b) aqueles que tiveram uma educação não-formal, seja provenientes de projetos sociais, instituições religiosas ou associações sem fins lucrativos; e (c) aqueles que tiveram uma educação informal, no berço da cultura popular de tradição oral. E, é claro, não podemos esquecer o futuro mercado de trabalho desses licenciandos, ou seja, a escola básica: (a) repleta de *polegarzinhas* e *polegarzinhos* pós-modernistas numa sala de aula ricamente diversificada; e (b) administrada, muito provavelmente, por uma direção enraizada no tripé modernista. E para finalizar, não podemos deixar de acrescentar as demandas da legislação vigente, particularmente: (a) a lei federal n.º 11.769/2008⁶ que fomenta a inclusão da música como componente curricular na escola básica; e (b) a resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 2/2015⁷ que fomenta uma ação interativa da universidade com a escola básica e promove uma reflexão das práticas formativas referentes às epistemologias contemporâneas.

⁶ “[...] §6 A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular [...] Art. 2º (VETADO) parágrafo único: O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área. [...] Razões do veto: [...] é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. [...] Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos Arts. 1º e 2º desta Lei.” (BRASIL, 2008, p.1).

⁷ “[...] Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar [...] que se possa conduzir o(a) egresso(a): I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; [...] V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; [...] VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; [...]” (BRASIL, 2015, p.10).

Considerações Parciais

Partindo-se das reflexões de Nóvoa (1992, 1999, 2016) sobre a relevância da profissão docente, quando este propõe uma sinergia mais diligente entre as universidades e as escolas, levantar-se-ão: (a) pressuposições afirmativas referentes à profissão do educador musical; (b) reflexões autocríticas quanto às ações passadas da universidade; e (c) proposições para ações futuras. O texto termina com uma alusiva paródia musical.

Pressuposições Afirmativas

- 1) Acreditamos que os professores de música vão continuar a ocupar um lugar importante na educação contemporânea da pós-modernidade? Sim ou não?
 - a) Sim, os professores de música terão um papel fundamental na educação contemporânea e, afirmativamente, no futuro também.
- 2) Acreditamos que os professores de música são uma profissão? E uma profissão que na sua diversidade tenha uma base comum? Sim ou não?
 - a) Sim, os professores de música são uma profissão que, na sua diversidade, tem uma base comum.
- 3) Acreditamos que os professores de música são uma profissão baseada no conhecimento? E por isso mesmo a sua formação deve ser feita na universidade? Sim ou não?
 - a) Sim, os professores de música devem ser formados na universidade, como qualquer outra profissão baseada no conhecimento.

Reflexões Autocríticas

Pode-se reconhecer que a universidade:

- 1) Pouco valorizou a *formação inicial* dos professores de música da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental?
 - a) Tais funções foram, tradicionalmente, delegadas às escolas normais.

- 2) Pouco priorizou a *formação inicial* dos professores de música do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio?
 - a) Ainda que haja licenciaturas há cerca de um século, houve sempre indefinições e fragmentações, perante uma aparente valorização dos bacharelados.
- 3) Nunca se preocupou com seus licenciados, com a *transição* entre a formação e a profissão, a fase mais importante na vida de um professor.
 - a) Parece haver uma incapacidade de construir processos de indução profissional e residência docente.
- 4) Raramente se preocupou, e quando o fez foi de modo imperfeito, com a *formação continuada* de professores, sobretudo com práticas colaborativas e cooperativas de formação profissional?
 - a) Parece haver uma frágil ligação entre a universidade, as escolas e os professores.
- 5) Pouco se preocupou com uma *pesquisa* em torno da escola e dos professores, e com sua participação?
 - a) Apesar de um grande incremento na pesquisa em educação, são frágeis as pesquisas com os professores e com sua participação.
- 6) Raramente, ou nunca, se preocupou com a educação básica e com as políticas públicas de educação?
 - a) Parece haver um frágil compromisso da universidade com toda a escolaridade anterior à universidade.

Proposições para Ações

- 1) Quanto à formação inicial:
 - a) Assumir uma posição político-pedagógica sobre a estruturação da carreira docente.
 - b) Abranger a educação infantil tanto quanto o ensino fundamental e médio.
- 2) Da profissão para a universidade:
 - a) Trazer a profissão do educador musical para dentro da formação inicial.
 - b) Incluir a cultura profissional, teórica, prática, simbólica, associativa, etc.

- 3) Da universidade para a profissão:
 - a) Construir um ambiente estimulante para acolher nas escolas os professores iniciantes.
 - b) Assumir uma responsabilidade coletiva dos professores pela integração dos colegas mais jovens.
- 4) Quanto à formação continuada:
 - a) Práticas colaborativas para pensar o trabalho docente:
 - i. Conhecimento científico, cultural e artístico.
 - ii. Conhecimento pedagógico e didático.
 - iii. Conhecimento profissional docente.
- 5) Quanto à pesquisa:
 - a) Problematizar a pesquisa a partir das escolas e dos professores, e com seu envolvimento.
- 6) Quanto à educação pública:
 - a) Compreender a importância de pensar o futuro no quadro de um reforço do espaço público de educação.

Coda em Paródia

Se essa universidade fosse minha
Eu mandava transdisciplinarizar
Com o professor *Aedo*, um brilhante
Para o meu, para o teu saber cantar

Nessa universidade tem um bosque
Que se chama, que se chama integração
Onde a musicalidade abrangente
Reunificou a fragmentação

Se eu mudei, se tu mudaste a educação
Foi porque o mundo hoje mudou também
Do amor líquido ao terceiro instruído
Pós-modernidade, eu lhe quero bem

Referências

ÁLVARES, Sérgio Luís de Almeida. Teoria do desenvolvimento cognitivo e considerações sobre o aprendizado da música. In: 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. 2005, p. 63-71. Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2005.

ÁLVARES, Sérgio Luís de Almeida. Considerações sobre a educação musical na diversidade sob a perspectiva da musicalidade abrangente. In: Thelma Sydenstricker ÁLVARES e Paulo AMARANTE (Orgs.) *Educação musical da diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em educação*. Curitiba: CRV, 2016, p. 73-110.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial*. Brasília, DF, 19 ago. 2008, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial*. Brasília, DF, 2 jul. 2015, Seção 1, p.8-12.

BRUNER, Jerome. *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. *Estud. av.* 1994, vol.8, n. 21, pp. 185-199.

DICIO. *Dicionário online de português*. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>>. Acessado em: 04 jun. 2016.

GADOTTI, Moacir. *A história das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2006.

GERHARD, Ana Cristina; ROCHA FILHO, João Bernardes. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.17(1), pp. 125-145, 2012.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José. Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

MAFFESOLI, Michel. *L'ordre des choses: penser la postmodernité*. Paris: CNRS Editions, 2014.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote: 1992.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Aula inaugural. *Curso debates em educação: complexo de formação voltado para a educação básica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 5 maio 2016.

SANTOS, Maria Emanuela Esteves dos. Educação e contemporaneidade em Michel Serres. *Pro-Posições*, vol.16, n.1, Campinas, jan/abr, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507615>>. Acessado em: 04 jun. 2016.

SERRES, Michel. *Le tiers instruit*. Paris: Gallimard, 1992.

SERRES, Michel. *Petite poucette*. Paris: Le Pommier, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.