

Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música

Luciana Del Ben

Departamento de Música – UFRGS
e-mail: lucianadelben@uol.com.br

Resumo. Neste artigo, procuro dialogar com alguns tópicos e perguntas presentes no texto-base de Cláudia Bellochio escrito para o Fórum 1, *Formação: qual concepção?*. São focalizados os seguintes temas: a) o fato de as licenciaturas estarem voltadas para a formação do professor de música da educação básica, conforme ressaltam os documentos oficiais; b) as particularidades da educação musical como campo de conhecimento; e c) a necessidade de pensarmos a formação inicial como um percurso a ser construído pelos próprios licenciandos. Esses parecem ser pilares fundamentais a sustentarem nossas concepções acerca da formação inicial de professores de música.

Palavras-chave: formação inicial, múltiplos espaços de atuação, saberes docentes

Abstract. This paper establishes a dialogue with some topics and questions presented by Cláudia Bellochio's basic text written for the Forum "Teacher education: which conception?". Three themes are discussed: a) guidelines for teacher education; b) the properties of Music Education as a field of knowledge; and c) the need for flexible trajectories in initial education. These seem to be fundamental topics to be considered when conceptualising music teachers' initial education.

Keywords: initial education, multiple professional spaces, teacher knowledge

O texto-base do Fórum 1, *Formação: qual concepção?* (ver Bellochio, neste número), contempla, a meu ver, aspectos fundamentais a serem considerados quando se pensa sobre a formação de professores de música. Gostaria de destacar três desses aspectos. O primeiro deles refere-se à necessidade de relacionarmos a formação do professor à sua atuação profissional. Isso parece ser fundamental na medida em que, já há algum tempo, estamos ouvindo e dizendo que há um descompasso entre os cursos de formação inicial e o futuro trabalho do professor, pois os cursos de

licenciatura não estão preparando os professores de música de maneira adequada para atuarem nas diferentes realidades de ensino e aprendizagem, principalmente nos contextos escolares.

O segundo aspecto ressalta a necessidade de os formadores de professores, atuantes nas instituições de ensino superior, conceberem "o processo de tornar-se professor de um modo diferenciado". Isso se relaciona à superação do modelo da racionalidade técnica, que, de modo resumido, concebe o formador como transmissor de conteúdos e

metodologias a serem “aplicados” pelo futuro licenciado junto a seus alunos em sala de aula, independentemente das particularidades dos contextos de atuação. Hoje, o desafio para nós, formadores de professores, é aprendermos a incorporar os saberes da experiência e a reconhecer a prática como local de produção e crítica dos saberes.

Finalmente, o terceiro aspecto que gostaria de ressaltar refere-se à importante tarefa de delimitarmos o repertório de conhecimentos profissionais necessários à docência de música. Em seu texto, Bellochio sugere grandes áreas que poderiam estar constituindo esse repertório: música, educação, formação cultural (“saber ser” e “saber tornar-se”) e pesquisa, além dos saberes da experiência, onde os demais se articulam. Essas áreas convergem com resultados de pesquisas recentes na nossa área (Beineke, 2000; Del Ben, 2001) e com as Diretrizes para os Cursos de Graduação em Música elaboradas pela Comissão de Especialistas em Música do MEC em 1999 (Oliveira; Hentschke; Pascoal, 1999), homologadas, com algumas alterações, em 2002.

Tomando como ponto de partida esses aspectos e também as perguntas lançadas pela Prof^a Cláudia ao longo de seu texto, minha contribuição nesse Fórum focalizará as seguintes questões:

- o fato de as licenciaturas estarem voltadas para a formação do professor de música da educação básica, conforme ressaltam os documentos oficiais;
- as particularidades da educação musical como campo de conhecimento; e
- a necessidade de pensarmos a formação inicial como um percurso a ser construído pelos próprios licenciandos (e não como um trajeto pré-definido, construído por outras pessoas).

Bellochio observa que “cada área de conhecimento possui particularidades que devem ser encaradas na elaboração de matrizes formadoras”. Essa observação nos remete à necessidade de definirmos o que entendemos por educação musical como área de conhecimento – tema que vem preocupando vários pesquisadores na nossa área e que esteve presente nos GTs e mesas-redondas dos encontros nacionais da ANPPOM e da ABEM, ambos realizados em 2001.

Nos últimos anos, têm sido crescentes as aproximações e diálogos que pesquisadores da área de educação musical vêm estabelecendo com

outras áreas de conhecimento, entre elas, a pedagogia, a antropologia, a sociologia, a filosofia e a história (ver, por exemplo, Souza, 1996; 2001a; 2001b). Essas áreas nos têm possibilitado novos modos de compreender as práticas educativo-musicais concebidas e concretizadas por atores e grupos diversos em múltiplos espaços de atuação. Por outro lado, parece haver a preocupação de que, ao ampliar suas fronteiras, a educação musical torne-se campo de aplicação de outras ciências, abrindo mão de seu próprio objeto de estudo e de suas singularidades como domínio específico.

Para que as várias áreas que investigam as práticas educativo-musicais possam manter um diálogo entre si e contribuir para a delimitação das particularidades da educação musical como área de conhecimento, é preciso chegar a um acordo acerca do objeto de estudo comum a todas elas (ver Mazzotti; Oliveira, 2000, p. 36-37). E qual é o objeto de estudo da educação musical? Rudolf-Dieter Kraemer, educador musical alemão, nos oferece uma resposta. Para ele,

A pedagogia da música [ou a Educação Musical] ocupa-se com as relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação (Kraemer, 2000, p. 51).

Exemplos dessa prática músico-educacional são trazidos em matéria publicada no caderno SINAPSE, do jornal Folha de São Paulo, no dia 24 de setembro de 2002. O foco da matéria é a retomada da música nas escolas de ensino básico. Mas nela também são citados outros espaços nos quais se aprende e se ensina música, espaços para os quais se dirigem pessoas de diversas idades e profissões, como escolas específicas de música, conservatórios, aulas particulares, orquestras e também espaços ainda pouco reconhecidos ou não-institucionalizados, como os *software* educativo-musicais e a Internet.

Por um lado, temos a definição apresentada por Kraemer (2000) e os exemplos trazidos pela matéria do jornal Folha de São Paulo. Por outro, o fato de que – conforme consta nos documentos que tratam das diretrizes para a formação de professores e como salientado pela Prof^a Cláudia – os cursos de licenciatura em música têm como objetivo a formação de professores para a educação básica.

Cabe, então, perguntar: quais cursos estarão preparando o professor que irá atuar nos muitos espaços de educação musical, além da escola de ensino básico, conforme discutimos no *X En-*

contro Anual da ABEM? Se pensarmos que a licenciatura é o espaço de formação de profissionais que irão atuar somente nos espaços da educação básica, não estaremos, por exemplo, perpetuando o problema da ausência de formação pedagógica de bacharéis que atuam como professores de música em escolas específicas ou conservatórios? De professores que, muitas vezes, confundem pedagogia com técnica do instrumento ou com o uso de algum “método” específico de educação musical, como Orff, Dalcroze ou Kodaly? Quem irá assumir a formação inicial desses profissionais? Os cursos de bacharelado?

Recentemente, li o depoimento de uma aluna de bacharelado em piano solicitando a inclusão de disciplinas pedagógico-didáticas no currículo de seu curso. Sua justificativa era que “ninguém escapa de dar aula”. Será suficiente acrescentar algumas disciplinas de cunho pedagógico (ou algumas das já conhecidas “tinturas de pedagogia”) nos currículos dos cursos de bacharelado? Não seria mais coerente e proveitoso que o curso de bacharelado oferecesse outras opções a essa aluna para que ela conseguisse “escapar de dar aula”? Que, por exemplo, ampliasse e flexibilizasse seus objetivos e conteúdos, buscando formar músicos capazes de atuar em diferentes espaços profissionais, instituídos e emergentes? A formação de professores, quaisquer que sejam seus futuros espaços de atuação, não seria tarefa dos cursos de licenciatura?

Essas são questões complexas e não tenho a intenção de oferecer a elas respostas únicas ou definitivas. Apenas gostaria de ressaltar que, desde meados da década de 1980, professores e pesquisadores de diversos países, incluindo o nosso, vêm lutando pela profissionalização do ensino, ou, em outros termos, pela concepção do ensino como “uma atividade profissional de alto nível que se apóia num sólido repertório de conhecimentos, do mesmo modo que nas outras profissões ‘superiores’ (medicina, direito, engenharia, etc.)” (Borges; Tardiff, 2001, p. 15). O professor precisa dominar um certo conjunto de saberes para que possa lidar com as particularidades de seu trabalho, saberes estes que devem ser garantidos na sua formação (ibid.) e, vale ressaltar, garantidos na sua totalidade e em seu caráter de conjunto, e não de modo parcial ou incompleto.

Ser professor de instrumento e/ou de disciplinas teóricas em escolas de música, sejam elas escolas livres, conservatórios ou cursos superiores, deveria ser visto como uma escolha e não como resultado da falta de espaço profissional para

musicistas e/ou bacharéis em música. Essa parece ser a visão daqueles alunos que buscam os cursos de licenciatura por pretenderem atuar como professores de instrumento. Para eles, o ensino não parece ser uma profissão menor ou menos nobre; apenas uma profissão, que, para ser exercida, exige o domínio de saberes específicos, diferentes daqueles oferecidos pelo bacharelado.

Retomo, então, a questão de Bellochio: existem particularidades na formação dos professores de música? Uma dessas particularidades refere-se à multiplicidade de espaços de atuação em educação musical. Outras particularidades têm sido sinalizadas por estudos recentes na área e se definem a partir de propriedades da educação musical como campo de conhecimento e das especificidades de “ser professor de música”. Esses estudos – que nos aproximam das realidades de ensino e aprendizagem de música – nos têm fornecido elementos capazes de fundamentar propostas de formação em educação musical, entre os quais podemos destacar: a) a importância da prática no processo de construção do saber e do trabalho docentes; e b) os saberes necessários à docência de música, a dizer, aqueles provenientes do que Arroyo (1999) denomina de intersecção entre pedagogias e musicologias. Pedagogias e musicologias referem-se, respectivamente,

[...] às várias disciplinas dedicadas ao estudo da educação e das músicas. No primeiro caso, entre outras, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação; no segundo, Sociologia da Música, Etnomusicologia, Musicologia, História, Teoria Musical são alguns exemplos (Arroyo, 1999, p. 40).

Para ensinar música, portanto, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro (ver Del Ben, 2001). Se, como observado por Kraemer (2000, p. 59), a educação musical “não seria capaz de viver sem a[s] musicologia[s]”, é possível dizer que ela também não seria capaz de viver sem as pedagogias. Precisamos estar atentos para buscar o equilíbrio e uma maior articulação entre os campos da música e da educação na formação de professores, sejam professores de educação básica ou de instrumento, por exemplo.

O desafio que se nos impõe parece ser o de, a partir dos elementos identificados, construir uma concepção ampliada de formação inicial de professores de música, uma concepção que ultrapasse espaços fechados e predefinidos de atuação e amplie as possibilidades de percurso a se-

rem trilhadas pelos futuros professores. Isso implica na necessidade de flexibilizarmos os percursos de formação dos professores de música, relacionado-os aos múltiplos espaços de atuação profissional, e de superarmos a concepção de formação como processo caracterizado como trajetória única. Como ressalta Bellochio, é preciso conceber a formação inicial como uma das etapas de um processo de "(re)construção permanente de uma identidade pessoal" e profissional. Se essa flexibilização não acontecer, corremos o risco de repetir o modelo de grade curricular com conteúdos mínimos, que não oferece espaço para o aluno (futuro professor) fazer escolhas e exercitar sua autonomia, autonomia esta que lhe será exigida na sua atuação e no seu desenvolvimento profissional.

Estamos argumentando a favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional; de uma concepção de professor como agente, como prático reflexivo que constrói suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes, e não como mero reproduzidor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas; de uma nova concepção de formação por parte dos formadores de professores, que supere o modelo da racionalidade técnica; da necessidade de definirmos um repertório de conhecimentos profissionais em educação musical, a partir das particularidades ou regularidades da área. Falamos em tomada de decisões, escolhas, reflexividade, construção da identidade do professor, da sua trajetória profissional, entre tantos ou-

tros termos. Por que não auxiliá-lo a exercitar esses aspectos já durante sua formação inicial, dando-lhe opções de percurso e orientando-o na construção desses possíveis percursos?

Finalizando, ressalto que não tenho a menor intenção de diminuir o espaço da música na escola ou a importância de investirmos na educação musical escolar e na formação de seus professores, especialistas ou unidocentes. Por outro lado, como muitos bacharéis, fui professora de piano – professora particular e de escolas específicas de música – por nove anos. E senti muita falta de uma formação pedagógica. Não fui suficientemente preparada para ser professora, já que esse não era o propósito do meu curso de formação inicial. Mas, assim como a grande maioria de meus colegas, atuava como professora e não como pianista.

A multiplicidade de espaços de atuação é uma particularidade da nossa área – o que não quer dizer exclusividade –, tanto que foi tema do *X Encontro Anual da ABEM*, realizado em 2001 em Uberlândia. São vários os espaços de ensino e aprendizagem de música. O reconhecimento desses espaços, que estão além da escola, tem-nos auxiliado a identificar e assumir a complexidade, a multidimensionalidade (ver Kraemer, 2000) da área de educação musical, bem como o conjunto de saberes que a constitui como campo de conhecimento. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: esses parecem ser pilares fundamentais a sustentarem nossas concepções acerca da formação inicial de professores de música.

Referências

- ARROYO, M. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BEINEKE, V. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BORGES, C.; TARDIFF, M. Apresentação. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.
- DEL BEN, L. M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 50-73, 2000.
- MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. de. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- OLIVEIRA, A.; HENTSCHE, L.; PASCOAL, M. L. Diretrizes curriculares para os cursos de música. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino de Música. Brasília - DF, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.
- SOUZA, J. Repensando a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 9., 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 1996. p. 80-86.
- _____. (Coord.). Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: 2001a. p. 16-18.
- _____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001b. p. 85-92.