

ISSN: 1518-2630

Associação
Brasileira
de
Educação
Musical

revista
da
abem



Nº8
Março 2003

**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2001-2003

DIRETORIA NACIONAL

Presidente:	Dra. Jusamara Souza (UFRGS) jusa.ez@terra.com.br
Vice-Presidente:	Dra. Alda de Jesus Oliveira (UFBA) olival@ufba.br
Presidente de Honra:	Dra. Vanda Bellard Freire (UFRJ) jwfreire@connection.com.br
Secretária:	Dra. Margarete Arroyo (UFU) margaret@ufu.br
Tesoureira:	Dra. Maria Isabel Montandon (UnB) misabel@unb.br

DIRETORIA REGIONAL

Norte:	Ms. Celson Sousa Gomes (UFPA) celson@amazon.com.br
Nordeste:	Dra. Cristina Tourinho (UFBA) ana_tourinho@hotmail.com
Sudeste:	Dra. Sônia Teresa da Silva Ribeiro (UFU) sonia@ufu.br
Sul:	Ms. Teresa Mateiro (UDESC) tmateiro@intercorp.com.br
Centro-Oeste:	Ms. Maria Cristina de Carvalho (UnB) criscarvalho@abordo.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Dra. Liane Hentschke (UFRGS) hentschk@portoweb.com.br
Editora:	Dra. Luciana Del Ben (UFRGS) lucianadelben@uol.com.br
	Dra. Maura Penna (UFPB) m_penna@zaz.com.br
	Dra. Regina Márcia Simão Santos (UNIRIO) rmarcia@alternex.com.br
	Dra. Cristina Grossi (UnB) c.grossi@terra.com.br

Revista da ABEM, n. 8, setembro 2003.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Anual
ISSN 15182630
1. Música: periódicos

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual
Revisão: Trema Assessoria Editorial
Fotolitos e impressão: Metrôpole Indústria Gráfica Ltda.
Tiragem: 500 exemplares
Periodicidade: Anual

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.
Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial	5
Luciana Del Ben	
Pesquisa e formação em educação musical	7
Jusamara Souza	
Pesquisa e formação em educação musical	11
Graça Mota	
A formação profissional do educador musical: algumas apostas	17
Cláudia Ribeiro Bellochio	
Formação e atuação de músicos de rua: possibilidades de atuação e de caminhos formativos	25
Celson Henrique Sousa Gomes	
Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música	29
Luciana Del Ben	
O comprometimento reflexivo na formação docente	33
Teresa da Assunção Novo Mateiro	
Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música	39
Sônia Tereza da Silva Ribeiro	
Um currículo abrangente, sim	47
Elba Braga Ramalho	
Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil	53
Liane Hentschke	
Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades	57
Magali Kleber	
A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno	63
Regina Márcia Simão Santos	
Educação profissional – Novos paradigmas, novas práticas	69
Sônia de Almeida do Nascimento	
O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música	75
Lia Braga Vieira	
A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo	81
Sônia Regina Albano de Lima	
Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical	87
Cristina Grossi	
Atuação profissional do educador musical: terceiro setor	93
Alda de Oliveira	
Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo	101
Ana Lúcia Louro	
Atuação profissional do educador musical: a formação em questão	107
Cássia Virgínia Coelho de Souza	
Autores	111
Normas para publicação	117

Contents

Editorial	5
Luciana Del Ben	
Research and teachers' education in music education	7
Jusamara Souza	
Research and teachers' education in music education	11
Graça Mota	
The professional education of music teachers: some investments	17
Cláudia Ribeiro Bellochio	
Education and professional practice of street musicians: possibilities of professional practice and professional education	25
Celson Henrique Sousa Gomes	
Multiple spaces, multidimensionality, and basis of knowledge: some ideas to reflect on music teachers' education	29
Luciana Del Ben	
The reflective commitment in teachers' education	33
Teresa da Assunção Novo Mateiro	
Some considerations about guidelines, curricula and the construction of the pedagogical project for the undergraduate music courses	39
Sônia Tereza da Silva Ribeiro	
A comprehensive curriculum	47
Elba Braga Ramalho	
From curricular ideals to the reality of undergraduate music courses in Brazil	53
Liane Hentschke	
Which curriculum? Defining spaces and possibilities	57
Magali Kleber	
The Brazilian university and the undergraduate music courses curricular project in the post-modern era	63
Regina Márcia Simão Santos	
Professional education – new paradigms, new practices	69
Sônia de Almeida do Nascimento	
The teacher as a determining factor during the professional education in music	75
Lia Braga Vieira	
The Resolution CNE/CEB 04/99 and technical college music courses in the city of São Paulo	81
Sonia Regina Albano de Lima	
Reflecting on professional practice and labour market from the perspective of music teachers' education	87
Cristina Grossi	
Professional practice of the music educators: non-governmental organisations	93
Alda de Oliveira	
Higher education teachers and labour market in music: influences and possibilities of a dialogue	101
Ana Lúcia Louro	
Professional practice of the music educators: reflecting on teachers' education	107
Cássia Virgínia Coelho de Souza	
Authors	111
Notes for contributors	117

Editorial

É com imensa satisfação que lançamos mais um número da Revista da ABEM. Este pode ser considerado um número especial por duas razões. Primeiramente, porque, atendendo às normas cada vez mais exigentes para as publicações científicas, inaugura a periodicidade semestral de nossa Revista. Segundo, porque é um número dedicado à publicação dos textos das conferências e fóruns de debate apresentados no XI Encontro Anual da ABEM, realizado em Natal – RN, em 2002. Registramos aqui as contribuições de professores e pesquisadores de diferentes regiões de nosso país, além de uma convidada internacional, que se reuniram em Natal para discutir o tema Pesquisa e Formação em Educação Musical.

Nos dois primeiros artigos deste número, apresentamos as conferências de Jusamara Souza, presidente de nossa Associação, e da professora e pesquisadora portuguesa Graça Mota, nossa convidada internacional, sobre o tema principal do evento. Os demais artigos apresentam parte das discussões ocorridas durante os quatro fóruns de debate realizados em Natal. Os fóruns consistiram em debates a partir de um texto-base elaborado pelo coordenador de cada grupo, visando a responder uma questão orientadora, a dizer:

Fórum 1 – Formação: qual concepção?

Fórum 2 – Diretrizes: qual currículo?

Fórum 3 – Ensino profissionalizante: qual preparação?

Fórum 4 – Atuação profissional: quais mercados de trabalho?

Do Fórum 1, contamos com as contribuições da coordenadora Cláudia Bellochio e de Celson Gomes, Luciana Del Ben e Teresa Mateiro. Do Fórum 2, apresentamos os textos da coordenadora Sônia Tereza da Silva Ribeiro, de Elba Braga Ramalho, Liane Hentschke e Magali Kleber, além da síntese de Regina Márcia Simão Santos, que atuou como observadora externa dos debates. Do Fórum 3, contamos com os textos de Sônia Almeida do Nascimento, coordenadora do grupo, Lia Braga Vieira e Sonia Regina Albano de Lima. E, finalmente, do Fórum 4, trazemos o diálogo estabelecido entre a coordenadora Cristina Grossi e Alda de Oliveira, Ana Lúcia Louro e Cássia Virgínia Coelho de Souza.

Esperamos que o registro, neste número, dos importantes temas apresentados e debatidos durante o XI Encontro Anual da ABEM possa contribuir para a discussão fundamentada sobre pesquisa, formação e atuação profissional em educação musical.

Luciana Del Ben

Editora

Pesquisa e formação em educação musical

Jusamara Souza

Departamento de Música – UFRGS
e-mail: jusa.ez@terra.com.br

Resumo. O artigo apresenta o tema “pesquisa e formação em educação musical”, adotado para o XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Discute as concepções de formação e pesquisa que balizaram essa escolha. Destaca a importância da pesquisa para a formação de profissionais que trabalham com o ensino de música, e o compromisso da ABEM com as políticas contemporâneas de formação de professores.

Palavras-chave: pesquisa, formação de professores, ABEM

Abstract. This paper presents the main theme of the 11th Meeting of the Brazilian Association of Music Education (ABEM). It discusses the conceptions of teachers' education and research that have guided the theme's choice. It also emphasises the importance of research to music teachers' education and ABEM's commitment to contemporary policies of teachers' education.

Keywords: research, teachers' education, ABEM

Por que pesquisa e formação?

Com a implantação dos cursos de pós-graduação a partir da década de 80, a pesquisa em educação musical no Brasil vem se consolidando gradativamente. De outro lado, mais do que nunca, falamos em formação e qualificação de profissionais que possam dar conta dos desafios propostos para quem lida hoje com educação. Vivemos também um momento de intensa renovação curricular nos cursos superiores de música e implantação de novos cursos, o que vai demandar cada vez mais professores dispostos e com competências para inovar.

Assim, o tema “Pesquisa e Formação em Educação Musical”, proposto para o *XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical* demonstra um esforço especial no sentido de discutir essas questões. A preocupação é, portanto, com as articulações da pesquisa com a formação de profissionais que trabalham com o ensino de música, mantendo, assim, o seu compromisso com as políticas contemporâneas de formação de professores.

Para dar conta do tema propusemos a discussão de quatro questões que orientaram a composição dos fóruns de discussão:

Formação: qual concepção?

Diretrizes: qual currículo?

Ensino profissionalizante: qual preparação?

Atuação profissional: quais mercados de trabalho?

Nesta minha contribuição não pretendo, naturalmente, antecipar a discussão desses quatro aspectos. Mas a idéia é a de que, ao longo das discussões, possamos ter alguns entendimentos sobre o conceito de formação; os pressupostos básicos que orientam as discussões curriculares; e a situação do ensino profissionalizante e do mercado de trabalho. Acredito que a interligação dessas quatro questões poderá nos ajudar na superação das dificuldades no que se refere à organização da disciplina Música nas reformas curriculares bem como a melhoria da qualidade do sistema educativo nos diferentes níveis e espaços de ensino.

A novidade proposta para o *XI Encontro Anual da ABEM* esteve no formato dessas discussões. Como fórum entendemos um debate a partir de um texto-base elaborado pelo coordenador de cada mesa. A intenção foi tratar temas importantes e relevantes para a área de educação musical de uma forma mais integrada. Certamente não é fácil trabalhar em pequenos grupos. Trabalhar em equipe continua sendo um desafio para a área no Brasil, ainda com poucos grupos de pesquisa consolidados. Talvez essa dificuldade esteja relacionada com as dificuldades levantadas por Azanha (1995, p. 80): "a abordagem simultânea e articulada de vários aspectos de uma mesma temática de pesquisa exige um trabalho de coordenação altamente competente e exaustivo".

Por isso, insistimos em debates interativos e provocadores, pois trabalhar em minilatifúndios, onde cada um está preocupado com o seu próprio interesse, tem nos trazido poucas contribuições para uma área que está se consolidando em termos de pesquisa científica.

Por que pesquisa?

Em 1997, por ocasião do *I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil*, realizado em Salvador e promovido pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design (CEEARTES), apresentei um pequeno texto onde dizia:

A convicção de que os currículos na formação de professores de música são inadequados e de que não atendem mais às necessidades e de que, além disso, não correspondem à realidade vivida parece ser geral. Tanto alunos em fase de conclusão de curso como professores são unânimes em afirmar que é preciso urgentemente mudar (Souza, 1997, p. 14).

Nesses últimos cinco anos, esse tema foi bastante discutido e muitas iniciativas já se concretizaram para as reformas curriculares no ensino superior de música. Os documentos divulgados pelo MEC para a reforma dos cursos de graduação em música são também contundentes nessas mudanças:

O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

- intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;

- viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;

- atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;

- atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música;

- estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico (Brasil.MEC, Parecer CNE/CES nº 0146/2002, p. 23).

A pesquisa pode se tornar um aliado importante nessas reformas pretendidas, ao contribuir para uma visão crítica do mundo. No que diz respeito à ação específica dos professores, a pesquisa pode operar no reconhecimento e autodireção, levando-os à crítica da reprodução do conhecimento, isto é, ao abandono do papel de receptores passivos, tornando-se agentes comprometidos com suas próprias interpretações do mundo e das salas de aula onde irão atuar (Kincheloe, 1997, p. 179 e 196).

Se pesquisa é uma atividade cognitiva, então a experiência de pesquisa na formação de professores deve ser um exercício prático que estende a habilidade potencial do professor para ver, ouvir e para agir no interesse dos seus alunos. Esse "ver" e "ouvir", instrumentalizado com teorias, estudos, olhares de outras pessoas sobre o objeto, permite que os professores possam diagnosticar a situação pedagógico-musical na qual atuam e fazer uma reflexão metodológica mais consciente.

A pesquisa permite também que os professores adquiram uma sensibilidade social ao ter uma

preocupação constante em “ouvir o mundo” (Berger), para poder articular suas propostas pedagógicas com a realidade, numa permanente atualização. Em resumo, a pesquisa é um elemento fundamental para uma reflexão teórico-prática, contribuindo para o desenvolvimento da observação de situações pedagógicas, preparação e estruturação da coerência da fala e para o hábito de registrar práticas.

Quando falo em pesquisa não estou pensando somente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), mas também na graduação e na especialização. Na graduação, a pesquisa pode ser iniciada através de projetos de iniciação científica para os alunos se tornarem familiarizados como os procedimentos formais, passando o mestrado a ser visto como uma prática continuada (Lucas, 1991, p. 54). Para os alunos do curso de licenciatura seria importante trabalhar com os professores já atuantes de forma cooperativa com escolas na rede pública e/ou privada em forma de projetos de pesquisa, onde teriam uma vivência mais intensa do dia-a-dia dos processos institucionais escolares. Pois é a partir dessa vivência que, naturalmente, surgem as questões e dúvidas que justificam uma investigação.

Como tenho insistido em outras ocasiões, entendo que pesquisar *sobre* educação musical é, antes de tudo, pesquisar *sobre* a educação. Isso implica em ter um sólido conhecimento de pedagogia e um domínio das correntes teóricas em educação. Além disso, a pesquisa deve ter algum sentido prático. Se pesquisa é sempre concebida para melhorar a prática, ou seja, se ela existe para melhorar a prática, a pesquisa em educação musical deve não só se preocupar com o acúmulo de conhecimentos, mas também com sua praticidade e valor para a didática da música. Por isso é tão importante o trabalho conjunto com professores de música que atuam nas salas de aula e estudantes dos cursos de licenciatura.

Como sabemos, os congressos da área de educação musical têm servido de fórum para contatos e trocas de informação científica sobre projetos em andamento. Os anais dos encontros anuais da ABEM têm publicado as comunicações completas sobre projetos de pesquisa concluídos ou em andamento, com a finalidade de publicizar essas informações. Mas ainda é pouco. É preciso articular mais as redes de informação e de contato para a divulgação da produção científica em nível de especialização, mestrado e doutorado. Os resultados de novas pesquisas devem ser apresentados de tal forma que o professor de música se sinta

motivado e tome-os como ajuda e não como leituras inquestionáveis, numa linguagem que dificulta a acessibilidade aos resultados.

Perspectivas

Realizar o *XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical* em Natal significou que hoje já não estamos tão isolados e distanciados. Por isso, podemos nos articular e ganhar força política junto à comunidade acadêmica e mesmo junto às esferas estatais de financiamento. Apesar da difícil situação econômica do país e da própria crise de identidade social da escola e de seus profissionais, é preciso acreditar em mudanças. É preciso pensar em intervenções significativas na área de educação musical, com ações concretas, e lutar contra os problemas oriundos não só da falta de condições, mas da própria percepção política para redefinirmos nosso papel frente ao movimento social e cultural mais amplo.

A ABEM tem sido e vem sendo palco de debates e conquistas importantes que contribuíram e vem contribuindo para definir os contornos políticos e educacionais da educação musical como campo de estudo e prática profissional. Na minha passagem pela presidência da ABEM, tenho aprendido muito sobre políticas públicas e proposição de projetos. Mesmo porque, por força de minhas funções, estou em contato permanente com os educadores musicais pelo país afora. De uma ou outra forma, nos chegam muitas informações relacionadas com a prática da docência, os interesses de pesquisa, os problemas enfrentados no dia-a-dia, a busca de uma literatura especializada. As responsabilidades da construção de um projeto coletivo e na concepção de novas práticas ganham força a partir dessas demandas.

Em nossa agenda de trabalho estão propostas: a) as discussões em grupos de trabalhos (GTs) com elaboração de propostas concretas e operacionalizáveis; b) propostas de parcerias entre pesquisadores; c) o incentivo à pesquisa na formação de educadores musicais através de cursos e seminários; e d) proposição de projetos de extensão que tratem da educação continuada de professores de música.

Nesse momento de reformas curriculares, pensamos também em encontros de coordenadores de cursos de música para recolher as experiências mais avançadas que já estão acontecendo; e tentar captar a direção apontada nos documentos oficiais, interpretados à luz dessas experiências, para concretizá-la em propostas coletivas.

Na ABEM debatemos ativamente os princípios epistemológicos que fundamentam nossas teorias e práticas em educação musical. Da mesma forma, na agenda da ABEM sempre tiveram lugar destacados estudos e publicações sobre a pesquisa em educação musical que trouxeram uma contribuição valiosa sobre o estado da arte da pesquisa em educação musical no Brasil e sobre a for-

mação de educadores musicais. Finalmente, os encontros nacionais realizados nas últimas gestões da ABEM contribuíram decisivamente para a formação de um grupo de pesquisadores no campo da educação musical que hoje se fazem presentes. O registro dos quatro fóruns de debates propostos no *XI Encontro* é mais uma contribuição para a formação dos educadores musicais.

Referências

- AZANHA, José M.. P. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CES/CNE nº 0146/2002. 2002.
- KINCHELOE, Joe. L. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- LUCAS, Maria. Elizabeth. Sobre o significado da pesquisa em Música na Universidade. *Porto Arte*, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 51-54, nov. 1991.
- SOUZA, Jusamara. *Da formação do profissional em música nos curso de licenciatura*. Trabalho apresentado no Seminário sobre o Ensino Superior de Artes no Brasil, Salvador, 1997. Mimeografado.

*Pesquisa e formação em educação musical**

Graça Mota

Professora-Coordenadora – Área de Música
Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico do Porto
e-mail: gmota@mail.telepac.pt / gmota@ese.ipp.pt

Resumo. A presente conferência aborda as relações entre a pesquisa e a formação de educadores musicais, começando por situar a música no mundo contemporâneo, o seu papel no quotidiano e na emoção e a especificidade da sua fruição por parte dos jovens. Apresenta como referenciais teóricos o pensamento de Jerome Bruner e a sua contribuição em termos de uma psicologia cultural contextualizada, e as reflexões mais actuais de John Sloboda quanto ao papel da educação musical face a um conjunto de tendências culturais dominantes no mundo de hoje. Traça, a partir daqui, uma relação fundamentada entre pesquisa e formação e apresenta propostas para uma renovação curricular nesta área, ancoradas no desafio a uma discussão mais alargada sobre as múltiplas faces que poderá assumir uma educação musical contemporânea.

Palavras-chave: pesquisa, formação, educação musical

Abstract. The present keynote approaches the relationship between research and teacher training in music education, while situating the place of music in contemporary world, its role in everyday life and emotion, and the specific engagement of young people. The contribution of Jerome Bruner, and its cultural psychology, as well as the recent elaborations of John Sloboda on the role of music education faced with a set of key cultural trends, build the theoretical framework. On that basis, research and the training of music educators are approached in a connected perspective, and proposals for music education curriculum innovation are exposed. In this context, the challenge is made for a broad discussion about the multiple faces music education might assume in the future.

Keywords: research, teacher training, music education

“É mais fácil atingir a verdade através do erro
do que através da confusão”

Francis Bacon

* Foi mantida no texto a ortografia vigente em Portugal, país de origem da autora (N.E.).

Começo esta conferência por manifestar a minha alegria em estar presente neste vosso *XI Encontro Anual da ABEM* e por salientar o significado profissional e pessoal que este convite representa para mim. A possibilidade de contactar de perto com a realidade da educação musical no Brasil, a troca de ideias num âmbito que nos é a todos muito caro e ainda o facto de eu ser portuguesa e de partilharmos uma língua, torna este momento ainda mais precioso e lembra-me a necessidade absoluta de estabelecermos pontes entre os nossos dois países.

Eis-me perante o desafio de passar uma mensagem no âmbito da *Pesquisa e Formação em Educação Musical*, tema central deste encontro e também título desta minha comunicação. Vinda, por formação musical inicial, da área da *performance*, percorri um caminho que passou pelo ensino do instrumento e da educação musical para me situar hoje na formação de professores e na investigação, mantendo sempre o contacto, em complemento, com a interpretação musical, essencialmente na área da música de conjunto. Partindo desta multiplicidade de vivências profissionais, gostaria de organizar a minha conferência em torno de quatro aspectos. Não são exclusivos, nem sequer inéditos, apenas conjugam um olhar possível sobre o tema que nos traz aqui e nos ocupará por alguns dias. São eles:

A música no mundo contemporâneo

...em busca de um conceito de abrangência

Referenciais teóricos

... escolhas assumidas

Relação entre formação e pesquisa em educação musical

... uma relação dinâmica

As múltiplas faces de uma (possível) educação musical contemporânea

...uma perspectiva não dogmática

A música no mundo contemporâneo

A abordagem que proponho não se limita a uma visão do mundo contemporâneo em que o que está em causa é a música ocidental, branca e de classe média, essencialmente da cultura europeia ou por ela assumida. Refiro-me às músicas partilhadas em vários mundos e submundos, de múltiplas formas e em circunstâncias diversificadas, até mesmo cruzada via comunicação electrónica. Para situar a reflexão guiar-me-ei por alguns tópicos.

Música, quotidiano e emoção

Numa perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar não é demais referir os papéis que a música desempenha nos nossos quotidianos, independentemente da nossa qualidade de sujeitos profundamente envolvidos com esta arte. A tomada de consciência deste fenómeno permite-nos verificar até que ponto esses papéis diversificados podem ou não colidir com a concepção que temos de educação musical e, no extremo, influenciá-la ao ponto de a tornar dispensável. Não raras vezes se têm levantado para referir e problematizar este desafio, quanto mais não seja para nos tornar cientes do significado e importância de lutar pela inclusão desta disciplina no currículo do ensino geral, baseando o nosso discurso numa argumentação estruturada (Elliott, 1995; Cook, 1998; Small, 1998; Green, 2001).

Perpassando a vida quotidiana mais do que qualquer outra área do saber, numa apropriação por vezes quase despudorada, a música apela à emoção, aspecto que tem vindo a interessar cada vez mais os psicólogos, no sentido de compreender esta íntima ligação, os processos que desencadeia e o como e o porquê de sentirmos que a música pode exprimir emoções. Em termos resumidos, a psicologia aborda estes fenómenos a dois níveis: fisiológico e fenomenológico (Sloboda; Juslin, 2001, p. 72). A abordagem fisiológica procura descrever percursos causais em termos dos mecanismos situados nos sistemas nervoso e endócrino ou em outras combinações de ordem biológica. Em contrapartida, a abordagem fenomenológica descreve percursos causais em termos das intenções, significados e interpretações que os indivíduos envolvidos atribuem aos seus próprios comportamentos. Esta última será, porventura, aquela em cujo patamar nos situamos, na medida em que se aproxima da necessidade de compreender os fenómenos que afectam de forma determinante a nossa relação com a música. Reconhecendo ainda a necessidade de relacionar a abordagem da psicologia com outras áreas afins, tais como a filosofia, a sociologia, a antropologia ou a musicologia, cabe-nos a nós, educadores musicais, retirar daqui as ilacções possíveis para um melhor entendimento daquilo que estará em causa quando as crianças e os jovens se relacionam quotidianamente com a música.

Os jovens e a música

A relação dos jovens com a música assume actualmente uma centralidade vital, ultrapassando largamente o poder da Educação Musical no con-

texto da educação formal. Surge como um meio categórico de construção da identidade e da autonomia através do qual, provavelmente aqui no Brasil tal como em Portugal, os jovens procuram de maneira independente as suas próprias formas de expressão musical, numa total separação da oferta que a escola proporciona neste domínio, por vezes, até, contra ela. Entre pares, partilham-se competências, buscam-se afinidades, numa aceitação natural de que uns podem ser em termos musicais mais conhecedores do que outros, podendo assumir, assim, uma óbvia liderança.

Neste contexto, assume já alguma importância o *papel da tecnologia*, com a possibilidade que confere aos jovens de “construir” e difundir a sua própria música, a qual, mesmo que influenciada por padrões estéticos adquiridos na cultura em que se insere, é reveladora da apropriação de uma linguagem com códigos perfeitamente estruturados. Cabe neste exemplo toda a música produzida através de meios electrónicos e em cujo processo não parece existir a necessidade da intervenção da educação formal. O estatuto da figura do DJ, como proprietário das suas próprias “misturas” musicais, bem como o valor que lhe é atribuído em manifestações musicais para consumo de massas, ilustram mais uma vez o que venho referindo.

As questões ora levantadas apontam para uma necessidade de repensar a educação musical contemporânea também à luz de importantes contributos teóricos.

Referenciais teóricos

Num dado momento da nossa vida profissional e académica, quando o percurso é já suficientemente longo e rico em experiências diversificadas, tornando possível olhar para trás e assumir o que já não queremos repetir e ao mesmo tempo distinguir os caminhos que ainda gostaríamos de percorrer e desenvolver, surgem naturalmente alguns referenciais que nortearam muita da nossa actuação e, porventura, continuarão a influenciá-la significativamente. Estão neste caso os dois autores que escolhi para esta conferência e que muito contribuíram para informar os últimos anos da minha prática como formadora de formadores e investigadora.

Jerome Bruner

Vindo de uma perspectiva mais estruturalista acerca da construção do saber, consignada, nomeadamente, no livro que o tornou conhecido em todo o mundo, *O Processo de Educação*, Bruner tem vindo a fazer um notável percurso de pensa-

dor atento à evolução do mundo, ao fenómeno da globalização e a todos os tipos de discriminação com efeitos directos nos conceitos de educação e cultura. Hoje situa-se numa perspectiva em que se realça “a natureza e a modelagem cultural da criação de significado e o lugar central que esta ocupa na acção humana” (Bruner, 1997, p. 11). A centralidade do papel da cultura perpassa todo o seu trabalho, num voltar de costas à ideia de que o estudo da actividade humana, por si só, permitiria explicar todo ou quase todo o comportamento humano. Pelo contrário, Bruner hoje defende que “a cultura configura a nossa mente, fornece-nos os instrumentos com que construímos não só os nossos mundos mas também as concepções do nosso “self” e dos nossos poderes” (Bruner, 1996, p. x). Daqui o reconhecimento de que as questões de educação terão que estar intimamente ligadas com as que envolvem a criação de uma nova *psicologia cultural*, ou seja, negociar significados, construir o “self” e o sentido de pertença, adquirir competências simbólicas e, especialmente, “situar” toda a nossa actividade mental (Bruner, 1996, p. x). Através da participação na cultura, o significado torna-se público e partilhado, permitindo o encontro consigo mesmo, adquirindo formas de trabalho comum em sistemas simbólicos que caracterizam uma dada cultura. Por fim, numa psicologia cultural, a acção assume um papel central, mais propriamente a *acção situada* “num âmbito cultural e na interacção mútua dos estados intencionais dos participantes” (Bruner, 1997, p. 29).

No sentido de relacionar estas ideias com o pensamento que aqui venho desenvolvendo, importa afirmar ainda de acordo com Bruner que

a Educação tem lugar muito para além das salas de aula, à volta da mesa com a família enquanto se partilha a compreensão do que aconteceu durante o dia, quando as crianças se inter-ajudam na tentativa de compreender o mundo dos adultos ou nas interacções entre o mestre e o aprendiz. Deste modo, não há nada mais apropriado para testar uma psicologia cultural do que a prática educativa (Bruner, 1996, p. xi).

Considero que o contributo teórico de Bruner pode representar um ponto de convergência importante para uma reflexão acerca do papel da educação musical, relacionando-o com a perspectiva cultural apresentada.

John Sloboda

John Sloboda é psicólogo e músico. Criou na Universidade de Keele, Reino Unido, uma Unidade para o Estudo das Competências e Desenvolvimento Musicais, a qual vem produzindo um trabalho significativo nestas áreas desde o início

dos anos noventa. Paralelamente à sua brilhante carreira académica tem vindo a desenvolver um empenhamento cívico notável como lutador pela paz no mundo. Recentemente, apresentou uma reflexão sobre o lugar da educação musical na sua relação com a emoção e funcionalidade da experiência musical quotidiana. Pela sua relevância em termos deste debate passo a expor as suas ideias.

Sloboda (2001) começa por citar algumas investigações recentes que, embora levadas a cabo no Reino Unido, vêm chamando a atenção para algo que se verifica também em outros países:

- a) muitos professores de Educação Musical nas escolas demonstram pouco respeito ou compreensão pelas vidas musicais daqueles a quem ensinam;
- b) o entusiasmo musical e as aspirações de muitos jovens não são enquadrados pelos currículos;
- c) a transição da escola primária para a escola secundária põe em evidência o “separar das águas” entre os jovens e os seus professores de música;
- d) a música tem um papel crucial nas vidas de muita gente que se assume como “não-musical” e no cerne deste papel está a auto-construção emocional. (Sloboda, 2001, p. 243).

Se bem que uma boa parte destas questões venha a ser discutida regularmente em vários encontros de professores, o facto é que em termos da formação superior não parecem ter sido ainda encontradas outras vias que contemplem abordagens mais dinâmicas em currículos de futuros docentes de educação musical. Sloboda sugere que mesmo tendo em conta a liberalização curricular levada a cabo entre 1960-1980, e na qual a música foi também objecto de alguma abrangência quanto à inclusão de outros géneros e estilos (*pop*, *jazz*, músicas do mundo, etc.), não estamos perante uma mudança de fundo:

[...] qualquer que seja a abrangência curricular, a Educação Musical deve permanecer controlada por aqueles que passaram por uma formação clássica, já que esta representa o cume da pirâmide musical à qual, em última instância, todos aspiram (Sloboda, 2001, p. 249).

Para, de algum modo, explicar o colapso de uma agenda que parecia adquirida entre os profissionais de música, Sloboda aponta aquilo a que chama “sete tendências culturais” que a seguir, sucintamente, se apresentam.

Multiculturalismo

A história do pós-guerra revela sociedades cuja cultura já não pode ser definida apenas de acordo com o cânon clássico. Tal posição é cada vez mais identificada como xenófoba e marginal a uma realidade cultural muito mais diversificada.

Cultura juvenil

Os jovens definem cada vez mais a sua própria agenda cultural, independentemente da dos adultos. Tal é ainda mais verdade em áreas artísticas como a música, em que as competências se desenvolvem fora do sistema formal de ensino (como aliás já aqui foi sugerido).

Comunicação electrónica

As instituições de ensino já não são as únicas detentoras do acesso a meios mais sofisticados de experiência musical. Os jovens dispõem cada vez mais de possibilidades de criar os seus próprios “mundos” musicais através de uma escolha tecnológica sem precedentes.

Feminismo

O movimento feminista tem profundos efeitos na cultura. Aparentemente, o seu maior contributo reside no facto de influenciar a progressiva substituição de um paradigma hierárquico por um paradigma democrático, em termos da organização cultural. Em termos musicais, tal vem-se fazendo sentir em áreas predominantemente dominadas por homens, como é o caso da composição e da direcção de orquestra.

Secularização

O cristianismo (bem como outras formas de organização religiosa) parece ter sofrido um declínio maciço enquanto força social capaz de aglutinar os jovens e determinar uma boa parte da sua conduta cultural. A actividade musical organiza-se cada vez mais em torno de decisões pessoais e emocionalmente determinantes. Experiências como o coro de igreja deixaram progressivamente de constituir local de passagem e formação musical obrigatório (exemplo típico dos coros de crianças no Reino Unido).

Culturas marginais

Na era da comunicação electrónica, as afinidades musicais ultrapassam fronteiras e os jovens podem partilhar os seus “interesses especiais” com outros jovens do outro lado do mundo. Geram-se assim “nichos” culturais com carácter mais ou menos marginal independentemente de uma qualquer proximidade geográfica.

Pós-modernismo

Estas tendências representam um conjunto de manifestações-chave da sociedade pós-moderna, caracterizada por um “mercado” cultural livre, mesmo anárquico, onde parece impossível que um

qualquer segmento adquira predominância cultural.

Será necessário salientar, como conclusão, que estas tendências culturais não serão válidas em todos os países da mesma forma e com uma incidência semelhante. Provavelmente, muito do que ficou exposto não tem aplicabilidade directa no vosso país e tem apenas alguma em Portugal. No entanto, e como sugere Sloboda, “a consequência da fragmentação cultural é que nós, educadores musicais, já não ocupamos um lugar privilegiado” (Sloboda, 2001, p. 251). Por outro lado, uma das assunções do pós-modernismo parece indicar que as condições para o restabelecimento de uma nova “ideologia cultural dominante” já não existem.

Relação entre formação e pesquisa em educação musical

Procurando integrar as propostas teóricas apresentadas, importa agora realçar a ligação pertinente entre a formação do professor de educação musical perante os desafios e a investigação como veículo de ligação entre a teoria e a prática. Na perspectiva de dar resposta a questões tão importantes como a necessidade de promover a qualidade musical face à emergência da tecnologia, por um lado, e a capacidade de transferência entre os vários tipos de desempenho musical, por outro, formar docentes investigadores parece ser o compromisso mais válido para assegurar que a formação não acabe com a entrega do diploma, mas se projecte num processo dinâmico de pesquisa continuada.

Investigar, neste contexto, será entendido essencialmente como um processo integrante da formação do futuro docente de educação musical, baseado na pesquisa de terreno, entendendo-se por tal os vários contextos em que o fenómeno musical acontece. Nesse sentido, propõe-se que seja diversificada, qualitativa, etnográfica e formativa. Diversificada porque é atenta a diferentes manifestações musicais, utiliza instrumentos adequados a cada situação e ecologicamente válidos. Qualitativa na medida em que se situa num paradigma não positivista, trata a realidade como um todo dinâmico em que a subjectividade é assumida e como tal interpretada e promove uma atitude de humildade perante o saber. Etnográfica porque descreve, iluminando os vários ângulos, cruzando diferentes fontes de informação e transmitindo, assim, toda a riqueza da situação de pesquisa. Finalmente, formativa porque pretende intervir, modificar e perspectivar alternativas ao status quo, característica, aliás, particularmente premente na área artística em que nos situamos e na formação de futuros formadores.

As múltiplas faces de uma (possível) educação musical contemporânea

Na parte final desta minha intervenção proponho um conjunto de ideias para concretizar uma (possível) educação musical contemporânea, algumas das quais fazem também parte da reflexão que Sloboda vem desenvolvendo neste domínio, e que já referenciei e outras que advêm da experiência que temos vindo a acumular no Curso de Professores do Ensino Básico, Variante de Educação Musical, da Área de Música da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

No momento presente, e de acordo com a postura teórica, pedagógica e investigativa que aqui defendi, não parece aconselhável apostar num tipo de currículo único para a formação de professores de educação musical. Promover, sim, a diversidade de ofertas, enquadrando diferentes realidades nacionais e regionais e diferentes públicos parece ser uma das linhas orientadoras no futuro. Por outro lado, a escola não deve nem pode estar desligada da comunidade em que se insere. Tal é válido não só para a instituição formadora de formadores, como também para a prática pedagógica nas instituições em que os estudantes desenvolvem o seu trabalho prático de preparação para a futura docência. A desejada ligação entre teoria e prática passa também por uma adequada avaliação da comunidade em que as crianças e jovens estão inseridos para que seja possível a escola assumir-se como um local em que a cultura musical traduz a sua envolvente e, por outro lado, desenvolve os seus próprios produtos musicais que devolve a essa mesma comunidade, desejar-se-ia, em forma de desafio.

É nesse contexto que devemos pensar os múltiplos papéis a atribuir aos educadores musicais. Alguns, entre os possíveis, serão os de fonte do conhecimento musical (a não negligenciar seja qual for o tipo de programa), mentor, animador, programador, compositor, e, evidentemente, *last but not least*, o de investigador. Facilmente se compreende que em todos está presente e assumida uma grande versatilidade, capaz de atender às necessidades individuais dos seus educandos e ir, humildemente, aprendendo com eles.

A partir daqui, várias trajectórias serão possíveis, incluindo o desenvolvimento de competências com objectivos a curto, médio e longo prazo, em combinação com projectos de maior ou menor fôlego. Aliás, cada vez acredito mais que uma formação centrada em projectos e não exclusivamente em conteúdos é aquela que permite uma mais significativa apropriação do saber, evidentemente

não descurando o trabalho de desenvolvimento musical aos mais variados níveis. Nesta perspectiva os meios estarão claramente ao serviço dos fins e não o contrário.

No domínio da interação propriamente dita na situação de ensino-aprendizagem, sugiro igualmente uma multiplicidade de situações que não apenas a de sala de aula. Visitas de estudo, concertos, *workshops*, planeamento de programas temáticos poderão envolver alunos e professores num processo não só mais dinâmico e participado como também, e sobretudo, propiciador de aprendizagens significativas e duradouras pela relevância pessoal e emocional de que se revestem.

Finalmente, será de referir que estas propostas acarretam inevitavelmente diferentes formas de acreditação da formação bem como diferentes

modelos de formação de educadores musicais. Esta é uma discussão que só agora começa em Portugal, e mesmo assim de forma muito incipiente. Após cerca de quinze anos de formação integrada de professores de educação musical, desenha-se agora a necessidade de repensar assunções tidas como completamente adquiridas, a partir de uma realidade que já não se compadece com um só modelo para uma escola única.

Gostaria de pensar que esta é uma caminhada para cujo percurso todos serão necessários e indispensáveis. É nesta perspectiva que mais uma vez agradeço a oportunidade que me foi dada de estar hoje aqui, partilhando pensamentos, ideias e preocupações comuns e, assim o desejo, construindo pontes de trabalho fecundo entre os nossos dois países.

Referências

- BRUNER, Jerome S. *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- _____. *Actos de significado*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- COOK, Nicholas *Music: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- ELLIOTT, David. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate, 2001.
- SLOBODA, John. A. Emotion, functionality, and the everyday experience of music: where does music education fit? *MusicEducation Research*, Oxfordshire, v. 3, n. 2, p. 243-255, 2001.
- SLOBODA, John. A.; JUSLIN, Patrik. N. Psychological perspectives on music and emotion. In JUSLIN, Patrik; SLOBODA, John. A. (Ed.). *Music and Emotion: theory and research*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 71-104.
- SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performance and listening*. Hannover NH: Wesleyan University Press, 1998.

A formação profissional do educador musical: algumas apostas

Cláudia Ribeiro Bellochio

Departamento de Metodologia do Ensino
Centro de Educação – UFSM
e-mail: claubell@terra.com.br

Resumo. A temática sobre “formação: qual concepção?” tem pautado discussões em diversas áreas do conhecimento, tanto na academia quanto nos espaços onde se realiza a educação, escolares ou não-escolares. Dentre questões relevantes no âmbito da educação musical, enfoco: existe uma concepção para a formação de professores de educação musical? Ou, existem particularidades na formação de educadores musicais? Se não temos uma educação musical, mas um conjunto de *loci* em que se produzem educações musicais, podemos pensar em que formação? Que saberes compõem o conhecimento do professor de música? Buscando delimitar o texto, focarei o tema “formação: qual concepção” na formação profissional do professor da educação básica, configurando, assim, o espaço da escola como indicador das concepções apresentadas. No entanto, estarei refletindo sobre os limites desse recorte na própria constituição da formação para a área. O texto está organizado em blocos: (a) políticas e espaços na formação do professor; (b) o professor e a educação musical; (c) o professor e os saberes da prática: uma concepção para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: formação profissional, educação musical, políticas educacionais

Abstract. The theme “education: which conception?” has been the focus of discussion in several areas, both in the academia and school and non-school contexts. In relation to music education, I propose a question: is there one conception in the music teachers’ education? Or, are there particularities in the education of such professionals? If we do not have a unique practice of music education, but a group of *loci* in which different practices are produced, which kind of education can we think about? What areas of knowledge constitute the music teacher’s knowledge? Considering the limits of this paper, I will focus on the professional education of the elementary and secondary teacher, considering the school context as an indicator of the conceptions to be presented. However, I will also reflect about the limits of such focus for the area itself. This study is organized in three parts: (a) policies and spaces of teacher education; (b) the teacher and the practice of music education; (c) the teacher and the knowledge basis for the practice: a conception for the professional development.

Keywords: professional education, music education, educational policies

Debater sobre “formação: qual concepção” implica pensar tanto no espaço da formação como no espaço da atuação e da profissionalização do professor. A concepção de formação, de forma his-

tórica, está intrinsecamente relacionada com o perfil do egresso do sistema formador e suas possibilidades de atuação profissional, seja na escola ou fora dela. Refere-se assim às dinâmicas

socioeducacionais implicadas em como o professor aprende, ensina e aprende *para* e *na* sua profissão. Por certo não é uma relação simplista, em que a lógica desembocaria na equação: “se melhorar a formação do professor, no caso do professor de educação musical, os problemas da área, automaticamente, estarão resolvidos”.

Entre a formação e a ação do professor existem particularidades que permeiam e complexificam as relações socioeducacionais. Dentre elas, o estatuto profissional do professor, suas condições de trabalho, a história social das disciplinas escolares, as relações entre professores e alunos, as concepções estabelecidas nos planos político-pedagógicos e no currículo da escola, dentre outros.

Ao pensar nas temáticas de pesquisa dos colegas que dividem comigo essa mesa, não poderia deixar de lembrar a todos a diversidade de enfoques que as compõem. O Prof. Celson desenvolveu seu mestrado com músicos de rua; a Prof^a Luciana Del Ben trabalhou com concepções de professores de educação musical atuantes na escola fundamental, a Prof^a Teresa Mateiro aborda, em sua tese de doutorado, a preocupação com a formação inicial e, de modo especial, os estágios acadêmicos (UDESC/SC). Já eu tenho pesquisado, principalmente, sobre as possibilidades e limites da prática educativa musical de professores unidocentes, sobretudo os oriundos de cursos de pedagogia – habilitação para os anos iniciais de escolarização. Com certeza, todos esses trabalhos congregam reflexões sobre e para a educação musical; no entanto, apresentam matrizes teóricas diferenciadas e não consideram a educação básica como a única possibilidade de formação e atuação do educador musical. Esse ponto, creio eu, merece debate, e convido os colegas a se posicionarem frente a ele em suas falas.

É inegável que, ao longo dos anos, no Brasil, avanços na questão da formação e ação do educador musical ocorreram. Novos trabalhos de pesquisa e práticas educativas, da educação infantil ao ensino superior, foram se constituindo, políticas educacionais foram organizadas e direcionaram percursos. Contudo, algumas questões ainda estão muito presentes e precisam ser debatidas, tanto na academia quanto na escola. Dentre essas: formação: que concepção? Existe **uma** concepção para a formação de professores de educação musical? Ou, ainda, existem particularidades na formação de educadores musicais? Que universos têm transversalizado a formação do educador musical? Se não temos uma educação musical, mas um conjunto de *loci* em que se produ-

zem educações musicais, podemos pensar em que formação? Que saberes compõem o conhecimento do professor?

Buscando delimitar pontos para o debate, focarei o tema “Formação: qual concepção?” na formação profissional do professor da educação básica, configurando, assim, o espaço da escola como indicador das concepções que discutiremos. No entanto, em alguns momentos, estarei refletindo sobre os limites desse recorte na própria constituição da formação para a área. Organizo a exposição nos seguintes blocos, que poderão suscitar o debate:

- políticas e espaços na formação do professor;
- a educação musical e a formação do professor;
- a formação do professor e os saberes da prática: uma concepção para o desenvolvimento profissional

Políticas e espaços na formação do professor

Institucionalmente, temos, desde o final de 1996, uma LDB que salienta a necessidade de formação profissional do professor. Embora se tenha como espaço a educação superior universitária, ainda existe a possibilidade de formação aligeirada nos Institutos Superiores de Educação, instituições que poderão não ser universitárias, “[...] constituindo uma **licenciatura menos plena**, onde se formará um **professor repassador do conhecimento já produzido**, que, pelas precárias condições de formação, terá reduzida capacidade de crítica deste mesmo conhecimento” (Kuenzer, 2002, p. 39). Pimenta; Ghedin (2002) expressam que “essa instituição não desenvolverá *pesquisa*, mas tão somente *ensino*, comprometendo significativamente o conceito e a identidade do profissional a ser formado” (ibid, p. 59).

Vemos, portanto, que, muito embora as políticas educacionais representem avanço significativo nas questões que envolvem o reconhecimento profissional de ser professor, via institucionalização que regulamenta o processo de formação, não existe um único *locus*. Por outro lado, seria reducionismo considerar que o processo de formação profissional, no caso, formação inicial, fosse o único fator que desencadeasse a qualidade da prática profissional dos professores e a melhoria das condições de ensino.

É preciso entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanen-

te, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais. O sentido da formação profissional estende-se, assumindo-se em constante construção e reconstrução.

A formação não se contrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante *investir* a pessoa e *dar um estatuto* ao saber da experiência. (Nóvoa, 1995, p. 25).

Em se tratando de formação profissional do professor, lembro que, pela primeira vez na história da educação deste país, existem políticas educacionais, de modo mais específico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que salientam a necessidade de um projeto de curso próprio para a formação de professores da educação básica, o qual supera fragmentações históricas e, em alguns casos, práticas presentes, as quais fazem com que a licenciatura seja considerada um apêndice dos cursos de bacharelado¹.

É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica (Brasil, MEC/CNE, Diretrizes Curriculares, 2001, p. 28).

Definitivamente, “não se trata de reivindicar uma formação menor para as Licenciaturas mas estabelecer outros parâmetros” (Souza, 1997, p. 13).

Certamente, por mais contemporâneo que seja o texto das Diretrizes, o problema não está ou será resolvido no âmbito interno de um documento que institui orientações para a formação profissional do professor. É necessário que o curso formador, como um todo, veja o processo de tornar-se professor de um modo diferenciado. Dessa forma, devemos entender que o curso não é uma entidade abstrata, e seu projeto de formação profissional não pode ser algo apartado das pessoas que o constituem. Nesse contexto, é preciso levar em conta que cada área do conhecimento possui particularidades que devem ser encaradas na elaboração de matrizes formadoras.

As políticas oficiais têm sinalizado uma implicação diferenciada no papel dos formadores atuantes nas instituições superiores. Os formadores

de professores passarão a ter que assumir um comprometimento maior com as práticas educativas reais, escolares ou não, reconhecendo-as como espaço de produção de saberes legítimos e indicadores de situações concretamente relacionadas com o ensino. Nas Diretrizes para a Formação de Professores, destaca-se que: “as instituições formadoras precisam penetrar nas novas dinâmicas culturais e satisfazer às demandas sociais apresentadas à educação escolar” (Brasil, MEC/CNE, Diretrizes Curriculares, 2001, p. 18).

Sobre isso, Tardif (2002, p. 241) declara que “é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais”, pautados numa racionalidade técnica. Acrescenta o autor que “somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo” (ibid.). Sobre o conhecimento dos práticos, é importante destacar que não significa a realização profissional repetida inúmeras vezes, mas, principalmente, o conhecimento decorrente dos argumentos que os professores que já estão atuando utilizam quando justificam suas tomadas de decisões em situações de ensino. Insere-se aí a contribuição da investigação-ação educacional na organização e dinamização do trabalho do professor.

No caso específico da música, além das práticas pedagógicas dos professores da escola, os formadores também precisam estar atentos às múltiplas formas de realização da música e da educação musical no espaço socialmente determinado, encarando a produção musical fora do espaço da escola e da academia. De acordo com Souza (2001), “a compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem musical não se esgota no acontecimento ‘aula’ ou no espaço institucional da escola”. Acrescenta ainda que “o desafio para entender a educação musical hoje passa a ser, assim, explicar o que ocorre dentro da escola em relação ao que ocorre no seu exterior, sem indicar delimitações fixas de territórios” (ibid., p. 38).

Nesse contexto, dentro e fora da escola, penso nas incongruências das orientações das Diretrizes. Por um lado, temos a exigência da formação profissional para atuar na escola básica e, por outro, alunos que trazem para os cursos de licenciatura outras necessidades formativas². Como fica o cam-

1 Modelo “3+1”: três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas pedagógicas.

2 Esse é o caso dos alunos que têm grupos musicais, trabalham com grupos de terceira idade, tocam na noite, regem coros, atuam como professores em escolas de música e outros.

po real decorrente da multiplicidade de perfis dos alunos quando ingressam em curso superior? A academia reconhecerá a vida musical do aluno que possui uma vivência musical não-escolar?

A inquietação se amplia quando percebo que os licenciados em música, formados para a atuação na educação básica, não têm tido expressivas oportunidades de realizarem concursos públicos para o quadro profissional, restando-lhes o espaço privado da educação básica ou outros espaços. Sobre esse ponto, tenho me perguntado frequentemente: qual tem sido o papel das instituições formadoras na luta pela realização de concursos públicos na área da educação musical? Quando teremos superado, definitivamente, o nome de Educação Artística como a área que tem como parte a educação musical? Podemos fechar a formação para a atuação profissional na escola básica? Como ficará a avaliação de nossos cursos superiores se neles estivermos privilegiando a formação para outros espaços de educação musical? Como obteremos financiamentos para sustentar os cursos de formação se não nos enquardarmos nos critérios de avaliação postos pelo sistema de avaliação das condições de ensino? Em se tratando de "formação: qual concepção?", quais serão os nossos limites na construção que se delinea entre o universo oficial e o real?

A educação musical e a formação do professor

No caso específico da educação musical, a formação e a prática musical do professor precisam ser constantemente realizadas junto à sua formação pedagógica. Trata-se do saber disciplinar correspondente ao campo da música e do saber pedagógico da educação sendo vividos e contextualizados por meio de experiências variadas. O educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa. Particularmente, defendo que a formação de professores seja realizada em cursos de licenciatura envolvidos com trabalhos de ensino, pesquisa e extensão.

Historicamente, os cursos de licenciatura têm sido o local de formação do professor vinculado ao ensino de Artes, inicialmente, os cursos de Educação Artística e, hoje, já alguns tratam das especificidades das áreas envolvidas com a Arte (Música, Teatro, Dança, Artes Visuais). No contexto das licenciaturas, algumas reflexões têm sido realizadas. Sobre a relação formação e ação, em 1997, no *I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design*, no texto denominado *Da formação*

do profissional em música nos cursos de Licenciatura, expunha-se que:

[...] a formação do futuro profissional em música, nos cursos de Licenciatura, não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas e que por isso é preciso mudar e inovar. Há indícios já suficientemente seguros de que a Universidade está preparando de uma forma diferente do que se precisa lá fora [...]. A meu ver são essas as questões que deverão estar no centro dos próximos debates, se desejarmos uma Licenciatura realmente pautada nas necessidades atuais e condizentes com o tempo presente (Souza, 1997, p. 19).

Atualmente, como essas preocupações têm sido encaradas nas licenciaturas? Como está sendo realizada a aproximação entre uma concepção ampliada de música e de educação musical na formação do professor? Quais os saberes que têm norteado a formação dos educadores musicais? Privilegia-se que tipo de competências, habilidades e atividades na formação do educador musical? O que se modificou?

Em 2001, no *X Encontro Anual da ABEM*, realizado em Uberlândia, discutimos sobre a educação musical e seus múltiplos espaços. Nesse enfoque, novas demandas profissionais foram levantadas e argumentadas. Dentre elas, a consciência de que

[...] estamos, há algum tempo falando de educações musicais, ou seja, não mais em uma educação musical com suas variantes pedagógicas e didáticas ou da educação musical realizada quer em conservatório quer em escola regular mas de educações musicais específicas, desenhadas de acordo com o espaço, a cultura, os recursos, etc. (Hentschke, 2001, p. 68).

Souza (2001) comentou que:

[...] não há mais dúvida de que é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós provavelmente fomos submetidos. Até mesmo a profissionalização ou a formação de professores de música ou profissionais que lidam com o ensino de música tem se realizado em espaços nunca antes pensados (ibid., p. 85).

No conjunto de novos espaços e compreensões sobre a educação musical, não poderia deixar de falar da formação musical do professor que tem atuado na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, tema a que tenho dedicado grande parte de minhas ações como pesquisadora e professora no ensino superior.

Entendo que é preciso possibilitar formação, em educação musical, ao professor unidocente, por meio de atividades práticas e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar da melhor forma possível junto a seus alunos. É claro que existem limites, sobretudo quanto ao domínio do conhecimento musical. A lógica de que não se ensina o

que não se sabe também é evidente, o que implicaria ao unidocente saber muita música. Mas o quadro real, que temos em grande parte das escolas do Brasil, é de professores unidocentes cometendo “atrocidades” na área musical por falta de formação e conhecimentos para melhor conduzir seus trabalhos. Se quisermos que a educação musical, efetivamente, passe a fazer parte de nossas salas de aula, parece-me que o conhecimento acerca da área é de fundamental importância para esse profissional. Não defendo a substituição do especialista pelo unidocente, mas, sim, a formação musical deste último.

No processo de formação profissional de professores, sejam especialistas em educação musical ou especialistas no ensino de educação infantil e anos iniciais de escolarização, a possibilidade de se contribuir com a formação acima expressa parece-me que ganha forças quando se trabalha com pesquisa na formação do professor. A pesquisa os possibilitará pensar, com mais rigor e seriedade, sobre o trabalho educativo, o que impulsiona buscas para a resolução de problemas de sua área, problemas concretamente vividos, seja no âmbito de uma disciplina ou no de um conjunto delas. Entretanto,

[...] no campo da formação de professores tem que ser consideradas as diferentes formas de se pensar as relações entre ensino e pesquisa, percebendo-se que a proposta de se formar o professor-pesquisador tem limites e que não é a única forma de qualificar um profissional competente. É importante considerar também que outras propostas de integração ensino e pesquisa na formação de docentes poderão ser frutíferas. Para isto, deverão estar baseadas em trabalho voltado para formação de um profissional capaz de não apenas atuar com competência em sala de aula, mas também de conhecer as relações existentes entre seu trabalho, as políticas públicas na área educacional e as complexas relações existentes entre sua atividade profissional e realidade sociocultural na qual esta se insere. (Santos, 2001, p. 24).

Frente ao que venho expondo, sintetizo algumas concepções sobre a educação musical e a formação do professor. Em primeiro lugar, entendo que o professor de música é um profissional que deve formar-se/constituir-se como um sujeito preparado para a vida em todas as suas dinâmicas constitutivas. Isso implica uma sólida formação na área e formação cultural, que englobe e transcenda o próprio objeto de conhecimento de sua especificidade. Em segundo lugar, trabalhar com a educação musical implica possuir conhecimentos da educação musical, ou seja: conhecimentos musicais e pedagógicos que tanto possibilitem o crescimento pessoal quanto a compreensão dos processos envolvidos em ensinar e aprender música. Isso compreende conhecimento intrínseco à pró-

pria área, construída na interface música e educação. Em terceiro lugar, o professor que ensina música precisa trabalhar com as incertezas e isso requer dele alternativas de trabalho, posturas e soluções criativas nas tomadas de decisões. Requer-se, assim, que ele saiba pensar sobre sua tarefa educacional, assumindo uma postura de “intelectual crítico e reflexivo” (ver Pimenta; Ghedin, 2002). Contudo, por tratar-se a educação musical no âmbito das ciências humanas, faz-se necessário destacar que:

De forma clara, não se poder esperar das ciências da educação aquilo que elas não podem dar, isto é, a elaboração de uma pedagogia segura de si mesma, segura de seus fundamentos, segura da ação a ser realizada, do gesto a ser feito, das palavras a serem ditas ou das finalidades a serem perseguidas (Gauthier, 1998, p. 359).

A formação do professor e os saberes da prática: uma concepção para o desenvolvimento profissional

Estudos recentes, no campo da educação, vêm demonstrando a necessidade de melhor compreendermos os saberes profissionais que sustentam a atuação profissional do professor quando em atividade no ensino. Estes têm contribuído também à definição daquilo que se constitui como um estatuto epistemológico para a profissão de professor.

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpo de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo (Gauthier, 1998, p. 20).

Parece-me que, durante muito tempo, na educação de modo geral como também na educação musical, estivemos mais preocupados em criticar as formas de ensinar e aprender música do que propriamente envolvidos com as possibilidades de resgatarmos, das diversas situações de ensino-trabalho do professor, elementos que pudessem rearticular e rever pressupostos teóricos e práticos para a construção de propostas de formação do educador musical.

De acordo com Tomazzetti (2002), o que está em questão, efetivamente, é:

Como chegamos a conhecer o que ocorre no processo de ensino desencadeado pelo professor em sala de aula?

De que forma ele atua? De que forma ele organiza os conhecimentos com os quais trabalha? De que forma ele mantém a atenção e a presença dos alunos? Como, portanto, ele mobiliza os saberes e os reserva ao longo de sua trajetória profissional? (ibid., 2002, p. 2).

Urge que, na educação musical, comecemos a melhor delimitar quais os saberes profissionais que constituem o “reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”³ (ibid., p. 28). Esse campo de saberes carrega especificidades de conhecimento musical e de conhecimento pedagógico, sem, no entanto, delimitar prescrições de como agir na situação educacional, que é carregada de situações específicas da prática. Para ensinar, é preciso que se compreenda a educação e esta em seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos. Para ensinar música, é preciso que se compreenda música nos constituintes acima apontados.

Embora a busca pela delimitação seja necessária, é importante perceber sua dinâmica evolutivo-histórica, sua temporalidade. Portanto, toda a organização de conhecimentos proposta para a formação profissional não pode ser tomada estaticamente e como prescrição. Como afirma Santos (2001, p. 44), “talvez os saberes sejam mais temporários e as identidades mais fluidas do que desejaríamos”. O mundo muda numa velocidade nunca vista antes e, com ele, os lugares e movimentos de ensinar e aprender. “Ser ‘educador musical’ supõe identidades diversas e mesmo conflitantes, tomadas por uns e outros [...]” (ibid., p. 43).

A perspectiva posta é que, ao tornarem-se científicos, os saberes envolvidos na docência possam contribuir para a formação de profissionais do ensino mais conhecedores da situação da própria prática educacional. É evidente que:

A prática docente aparece como uma atividade complexa que possui dimensões várias e concorrentes. Por isso, ela jamais poderá ser totalmente controlada pela ciência. Todavia [...] o professor, diante dessa complexidade tem o dever de construir uma certa ordem (Gauthier, 1998, p. 304).

Contudo, não podemos acreditar que, por ser complexa e carregada de incerteza, a profissão do

professor não requeira um conjunto de saberes que a articule e a impulsione na organização do trabalho docente. Esse é um tema de pesquisa urgente na área de educação musical⁴.

Mesmo centrando a exposição na formação do professor de música para a escola básica, estou me reportando aos múltiplos espaços *da e para* a educação musical. Isso também sugere-nos a necessidade de compreendermos as várias práticas musicais e educacionais do professor e suas múltiplas formas de organização de conhecimento educacional, o que, por sua vez, coloca-nos a necessidade de uma sólida formação para esse profissional, que impulsione sua construção de conhecimentos e permita a tomada de decisões criticamente refletidas nos contextos de sua atuação profissional.

Um ponto importante a ser observado é o caráter social que se impregna nas práticas docentes. Nesse sentido,

O que se pretende destacar é que a pesquisa em formação docente deveria voltar-se para a busca das regularidades presentes nas experiências desses profissionais, dado que estas são construídas no interior de grupos sociais específicos, em um determinado tempo histórico, apresentando, em decorrência disso, dimensões comuns, relacionadas à cultura e à realidade social desses grupos. Não é possível negar a dimensão singular dessas experiências, em virtude das ações dos sujeitos nesses processos. Procura-se, no entanto, colocar em evidência a importância de conhecer também as dimensões coletivas dessas experiências, o que facilitaria a compreensão de um conjunto de disposições, interesses e valores presentes no professorado (Santos, 2002, p. 97).

Gauthier (1998) e sua equipe de pesquisadores, ao relacionarem a questão da formação com a profissionalização do professor, têm defendido a idéia de que não podemos mais nos centrar em “dois erros que são o de um ofício sem saberes e o de saberes sem ofício” (ibid., p. 28) Para eles, o professor mobiliza diversos saberes quando ensina, o professor possui um “repertório de conhecimentos” retirados do que denomina de “reservatório de saberes”. Assim, o professor mobiliza saberes de naturezas diversificadas, tais como: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. Sobre este último, afirma-se que

3 Segundo Gauthier (1998), é no reservatório de saberes que estão armazenados vários saberes em que o professor se apóia na realização da docência.

4 Alguns trabalhos de pesquisa já foram realizados buscando conhecer os saberes práticos de professores de música. Dentre esses, destaco a dissertação de mestrado de Viviane Beineke (2000) e a tese de doutorado de Luciana Del Ben (2001) (ver referências).

[...] é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula [...] legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino (Gauthier, 1998, p. 33-34).

De acordo com Veiga (2002),

[...] é fundamental considerar os saberes da experiência. Esses saberes seriam o núcleo vital da formação docente, uma vez que os outros saberes, tais como os pedagógicos, das disciplinas curriculares, mantêm uma relação de exterioridade com o trabalho docente, pois não foram produzidos no dia-a-dia (Veiga, 2002, p. 9).

Ainda que as pesquisas sobre o espaço real do trabalho do professor sejam importantes e constituam indicativos mais reais sobre saberes que balizariam a formação e a ação profissional do educador musical, toda a indicação deve ser tomada com prudência. “Por causa da complexidade da situação pedagógica, o professor não poderá aplicar cegamente à situação aquilo que a pesquisa científica tiver isolado em termos de saberes. Ele deverá deliberar, avaliar, enfim, usar de modo prudente os resultados da pesquisa” (Gauthier, 1998, p. 401).

Considerações finais

Frente ao exposto, pretendo sintetizar alguns pontos, apostas possíveis para pensarmos a “formação: qual concepção?”. Nesse sentido, compreendo que:

a) é preciso que a universidade assuma propostas formadoras com projetos próprios para as suas licenciaturas. De modo especial, faz-se necessário reconhecer particularidades próprias da área e investir na formação de professores nos cursos de Licenciatura em Música;

b) é necessário que se reconheça que o trabalho do educador musical decorre de uma formação profissional específica e, portanto, é preciso investir nesse processo;

c) é preciso que as propostas de formação do professor mobilizem oportunidades para o seu desenvolvimento cultural, ampliando os conhecimentos específicos inerentes à sua atividade profissional;

d) é necessário que a formação profissional do professor seja tomada como um processo per-

manente vinculado a práticas educativas reais. Não é mais possível a crença de que uma formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional. As instituições formadoras, por necessidade de renovarem-se, devem oportunizar programas de formação/ação continuada para seus egressos e para os professores que já atuam, evidentemente, em processos associados com a formação inicial;

e) é preciso investir em projetos integrados entre as instituições formadoras e a escola. Uma forma de concretização desses trabalhos é via investigação-ação educacional em pesquisas compartilhadas. Abre-se, assim, a possibilidade de que os estágios e as atividades práticas previstas nas Diretrizes possam subsidiar a formação inicial para os estagiários e a formação continuada para os professores regentes das turmas de estágios;

f) é necessário “repertoriar” os saberes da prática profissional do educador musical, construindo saberes específicos para a área, processo que será significativo se construído no coletivo. Como sugere Santos (2002),

[...] sem desconsiderar os aspectos singulares das ações docentes, é importante buscar identificar regularidades em seus comportamentos, concepções e representações, uma vez que estes são construídos em processos de interação social, sendo coletivamente compartilhados (Santos, 2002, p. 101).

Diante do exposto, não podemos falar de uma concepção única para a formação do professor de educação musical, temos que ter flexibilidade suficiente para mudar, a partir do diagnóstico e da formação do perfil profissional desejado por uma determinada unidade formadora. É necessário assumir que se trata de uma concepção não universalista, mas, com isso, não quero dizer que não deva existir uma matriz curricular que contemple conhecimentos mínimos para a área, a saber: conhecimentos sobre e para a música e conhecimentos sobre e para a educação, trabalhados de modo integrado.

Dessa forma, pensarmos em *uma* concepção de formação é difícil, na medida em que a exigência, devido à complexidade da profissão do professor e da multiplicidade do saber pedagógico-musical, é a de pensarmos em possibilidades diversificadas, as quais conduzam ao exercício profissional da melhor maneira possível.

Referências

- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação. (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores/ CNE. [on line]. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>, [2001].
- DEL BEN, Luciana Marta. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- GAUTHIER, Clermont et al. (Org.). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2001. p. 67-74.
- KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas nacionais para a formação de professores. In: (2002, p. 34-42) SEMINÁRIO DE PESQUISA DA UNICRUZ, 2002, Cruz Alta. *Anais...* Cruz Alta, 2002. p. 35-42.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUZA, Jusamara. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2001. p. 38-44.
- _____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 85-92.
- _____. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTE E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. *Anais...* Salvador: Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design, 1997. p. 13-19.
- SANTOS, Regina Márcia. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 41-66.
- SANTOS, Lucíola L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Campinas, Papirus, 2001.
- _____. Formação de professores e saberes docentes. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre. *Reflexões sobre a formação de professores*. São Paulo: Campinas, Papirus, 2001. p. 89-102.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOMAZZETTI, Elisete M. Profissionalização do professor e saberes docentes. Palestra proferida na Semana da Pedagogia. Santa Maria, UFSM, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Prefácio. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre. *Reflexões sobre a formação de professores*. São Paulo: Campina

Formação e atuação de músicos de rua: possibilidades de atuação e de caminhos formativos

Celson Henrique Sousa Gomes

Escola de Música da UFPa
e-mail: celson@amazon.com.br

Resumo. O texto versa sobre a formação e a atuação dos músicos das ruas de Porto Alegre e faz uma breve exposição de resultados da pesquisa de mestrado concluída em 1998. Com base na metodologia da história oral, revela as diversas possibilidades de atuação e de caminhos formativos. São abordados ainda alguns aspectos levantados pela Profª Bellochio, no texto-base desse Fórum, sobre a educação musical no ensino básico, evidenciando, a partir do contexto dos músicos das ruas, a situação atual nos diversos espaços de atuação do educador musical, principalmente nas escolas de ensino básico. Como características dessa situação, destacam-se a dificuldade de acesso à aprendizagem musical na escola e a associação das atividades musicais às atividades de recreação ou eventos escolares, onde prevalece a atuação do unidocente ao invés do especialista na aula de música. O texto sugere ainda a necessidade de estudo e reflexão sobre a formação nos conservatórios e escolas de música.

Palavras-chave: formação musical, história oral, músicos das ruas

Abstract. The following text about the education and performance practices of street musicians in Porto Alegre, Brazil shows, in brief, results from a Master's research project concluded in 1998. Based largely on first-hand oral accounts, it reveals a diversity of educational methods as well as performance possibilities in practice. Also taken into account are issues raised by Prof. Bellochio about elementary music education from the perspective of the street musician, such as the difficulty of access to music education, the association of musical activities with recreation and other school events and the role of the music educator in non-traditional situations principally at the elementary level where, because single teacher classrooms are the norm, specialists in music are not conducting the lesson. The author suggests a closer look at how musicians are trained in conservatories and school of music.

Keywords: musical training, oral accounts, street musicians

A partir da sugestão apontada por Bellochio no texto-base desse Fórum, farei uma breve exposição de resultados de minha pesquisa de mestrado, concluída em 1998, sobre a formação e atuação musical de músicos das ruas (Gomes, 1998). Apresento esses resultados aos educado-

res musicais como outras possibilidades de atuação e de caminhos formativos, diferentes daqueles já conhecidos pela academia. Abordo ainda alguns aspectos levantados no texto de Bellochio sobre a formação e o ensino básico.

A pesquisa versa sobre a formação e atuação dos músicos das ruas de Porto Alegre, com base na metodologia da história oral. Através de relatos de vida, evidencia-se o contexto de formação de dezessete músicos, suas maneiras de aprender música, bem como suas próprias concepções de formação, buscando compreender os modos de atuação musical nas ruas e refletir sobre as implicações e aspectos socioeconômicos que os envolvem.

Após os depoimentos iniciais desses músicos, ficou evidente que a aprendizagem musical seria um ponto, e não o único ponto que eles abordariam em suas falas, mostrando-se a formação musical inserida em um contexto mais amplo, tal como na concepção alemã de *Bildung* (formação), que, segundo Bolle (1997, p. 17), significa mais que instrução e erudição, pois, formar-se, nesse sentido, é algo que “exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se”.

Alguns músicos ao falarem sobre sua própria habilidade musical, justificaram-na como sendo um dom ou vocação. Tal concepção aparece associada às questões de envolvimento e trabalho necessários para o desenvolvimento do dom, ou seja, à busca de caminhos formativos. Ao considerar sua musicalidade como um dom, talento nato ou herança de gerações passadas, a maioria dos músicos teve um ambiente favorável ao aprendizado, cresceu ouvindo música e vendo outras pessoas tocarem. Tiveram acesso livre¹ ao instrumento, demonstraram desejo em tocar ao ouvir um parente ou um amigo tocar, e obtiveram atenção ou estímulo externo em suas primeiras tentativas.

A partir dos relatos de vida, constatei que a maioria dos músicos não tinha freqüentado escolas de música ou aulas com um professor particular de música. No entanto, o meio de convivência desses músicos, desde criança até a idade adulta, foi fator primordial para o aprendizado e desenvolvimento de suas habilidades musicais, como tocar um instrumento, cantar ou compor música. Uma formação que, apesar de dizerem ser individual e sem professor (“aprendi sozinho”), aparece ligada à convivência social, às oportunidades e às motivações encontradas em seu meio.

A formação do indivíduo é sempre um processo educativo,

mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto da parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social (Duarte, 1993, p. 47).

Ao se considerar que a aprendizagem depende das oportunidades vividas no meio de pessoas, um outro enfoque a ser dado à formação é o histórico-social. Conforme Duarte (1993), é dessa forma que se dá o processo de formação dos indivíduos. No caso dos músicos, isso pode ser verificado no próprio aprendizado do instrumento e do repertório, que não foi aleatório, mas fez parte da história de vida do músico e de suas oportunidades em determinado contexto social.

Sobre as oportunidades de formação musical na escola, evidenciei algumas dificuldades que foram relatadas pelos músicos. Alguns deles, que estudaram em escolas públicas, não concluíram o primeiro grau. Excetuando os cegos que estudaram no Instituto Santa Luzia em Porto Alegre e alguns estrangeiros da América Latina que obtiveram aulas de música folclórica em seus países, os outros músicos revelaram a ausência de aulas de música nessas escolas. Nesse contexto, para a maioria dos músicos, a *performance* musical vinha associada às festividades da própria escola, não havendo um ensino específico de instrumentos.

Para os músicos que obtiveram aulas de música, estas estavam aquém de suas expectativas. Os deficientes visuais, sabendo da existência de um método que privilegia o aprendizado da leitura musical em braille², denunciaram a falta de professores especializados nesse tipo de ensino. Um desses músicos cegos evidenciou isso ao matricular-se em uma escola particular de teclado no centro de Porto Alegre e, depois de um mês, foi obrigado a desistir por motivos financeiros e ainda porque a escola não atendera suas expectativas.

Segundo o depoimento de um músico que teve uma formação acadêmica, em nenhum momento de sua aprendizagem houve intenção de mostrar as possibilidades de atuação musical nas ruas, tanto em relação à escolha de repertório quan-

1 Livre porque, muitas vezes, os instrumentos estavam no canto da casa, ou porque aprenderam escondidos, sem interferência de adultos.

2 Nessa perspectiva, cito o livro *Anotações Musicais em Braille* do Congresso Internacional em Paris, em abril de 1929, publicado pela Imprensa Braille, São Paulo.

to a questões técnicas de como tocar nesses espaços, demonstrando haver uma certa distância entre essas aulas e suas expectativas como músico profissional. Ele acredita, também, que o estímulo de aprendizagem no instrumento está relacionado com a escolha de repertório, bem como com outros fatores, tais como a inserção de novas tecnologias, ausentes das escolas específicas de música que freqüentou.

Temos, aqui, uma pequena mostra do quadro levantado na pesquisa sobre os músicos que atuam nas ruas, que, acredito, pode revelar a situação atual nos diversos contextos de atuação do educador musical, sobretudo nas escolas de ensino básico. A partir das constatações da pesquisa, envolvendo aspectos sócio-educacionais que, também, se relacionam à prática do educador musical e à sua formação, verificou-se que:

- 1) houve dificuldades de acesso à aprendizagem musical na escola;
- 2) a educação musical para portadores de deficiências era inexistente;
- 3) a aquisição de instrumentos e equipamentos dificultou o desenvolvimento de habilidades;
- 4) quando existiu a atividade musical na escola, de modo geral, estava associada à atividades de recreação ou festividades e eventos escolares, prevalecendo a atuação do unidocente ao invés do especialista na aula de música;
- 5) quando houve oportunidade de aprendizagem musical na escola específica de música, as aulas não corresponderam às expectativas de formação.

Para o educador musical é crescente o desafio de superar tantas dificuldades, entre elas a de qualificação profissional. Em nosso país especializar-se em música é privilégio de poucos diante do quadro de nossas universidades públicas federais, onde não há previsão de vagas para professores efetivos e onde as vagas para professores substitutos estão sendo cortadas. O quadro se agrava na região Norte, onde, além das distâncias, somam-se as dificuldades de acesso. Nesse aspecto, vale ressaltar as dificuldades de envolvimento dos educadores da região Norte nos encontros regionais da ABEM.

Pela necessidade de qualificação docente, sou favorável à posição da Prof^a. Cláudia Bellochio

quando defende que “a formação de professores seja realizada em cursos de licenciatura envolvidos com trabalhos de ensino, pesquisa e extensão” (ver o artigo de Bellochio, neste número). Porém, essa questão deverá ser discutida e refletida para além das licenciaturas, incluindo as escolas específicas de música.

Algumas universidades brasileiras mantêm suas escolas de música em nível básico e técnico, tais como a UFRN e a UFPa. Em outras, existem projetos de extensão que já trazem possibilidades de envolvimento de seus professores de 3º grau na prática de educação no nível básico.

Por outro lado, temos os conservatórios e escolas de música de nível básico e/ou técnico que ficam à margem das reflexões motivadas pela atividade de pesquisa, mas que também formam o especialista em música, possível candidato às licenciaturas. Nesse sentido, defendo, também, que a formação do educador musical deveria ser refletida pelos conservatórios e escolas de música, à luz das universidades. É compreensível que essas escolas careçam de tempo para reflexões sobre o fazer musical, dada a ênfase no desenvolvimento da habilidade técnica para a execução musical, deixando, muitas vezes, de atender às expectativas de formação de quem as procura, como no caso já apresentado dos músicos das ruas de Porto Alegre.

Acredito que o envolvimento do especialista que reflete sobre as práticas pedagógicas possa evitar o “quadro real que temos em grande parte das escolas brasileiras”, caracterizado por certas “atrocidades” cometidas pelos professores unidocentes “por falta de formação e conhecimentos para conduzir seus trabalhos” (ver o artigo de Bellochio, neste número). A estes últimos, caberia o direito a vagas para formação específica em música, na maioria das vezes, destinadas aos “talentosos”, o que ajudaria a minorar o problema da unidocência.

Defendo essa posição de envolvimento das universidades nas atividades de ensino básico também pelas possibilidades de suscitar pesquisas que apontem rotas “desconhecidas” e não apenas caminhos que direcionem para os aspectos estritamente musicais, desconsiderando-se aspectos socioculturais. De acordo com Lucas (1995, p. 13), “o significado musical é construído culturalmente, em dadas condições contextuais, e ignorá-las pode implicar na projeção de preconceitos e distorções por parte do pesquisador”.

Concluo concordando com Bellochio quanto ao fato de que “não podemos falar de uma concepção única para a formação do professor de educação musical”. Acrescento que se faz necessário superar olhares únicos e petrificados, muitas ve-

zes construídos ao longo da própria formação, a fim de permitir a compreensão sobre os fazeres musicais que envolvem indivíduos que se formam e atuam em sociedade.

Referências

- BOLLE, Willi. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez/Ed. da Universidade do Paraná, 1997.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- GOMES, Celson. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Porto Alegre: 1998. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- LUCAS, Maria Elizabeth. Etnomusicologia e educação musical: perspectivas de colaboração na pesquisa. *Boletim do NEA*, Porto Alegre, ano 3, n. 1, p. 9-15, 1995.

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 reprodutor 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.

O comprometimento reflexivo na formação docente

Teresa da Assunção Novo Mateiro

Departamento de Música – UDESC
e-mail: tmateiro@intercorp.com.br

Resumo. Este artigo foi escrito para o *Fórum 1*, realizado no *XI Encontro Nacional da ABEM*, tendo como texto-base o artigo de Bellochio. Procurando compreender o momento político educacional brasileiro e as tendências epistemológicas referentes à formação de professores, buscou-se levantar algumas questões para reflexão. Entre elas: os possíveis espaços de formação de professores segundo a última legislação (universidade, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais de Nível Médio) e características da formação profissional; os espaços de atuação dos professores de música, focando a escola pública como um espaço social que há muitos anos está desacreditado; os conhecimentos necessários à formação do educador musical, destacando o equilíbrio entre os conhecimentos musicais e pedagógicos.

Palavras-chave: educação musical, prática reflexiva, escola pública

Abstract. This article was written for the symposium that took place during the 11th Meeting of the Brazilian Association of Music Education (ABEM). It is based on an article by Bellochio that was written for the symposium. Attempting to understand the current educational and political situation and the epistemological tendencies relevant to teacher education, this article raises some questions for reflection. Among them: the possible places for teacher education according to the new laws (Universities, Institutes of education and high-schools specialized in teacher preparation), and the main characteristics in the development of the music teacher profession; the places of work for music teachers, focusing on the public school, and the knowledge that is vital for their work with special focus on the balance between musical and pedagogical knowledge.

Keywords: music education, reflective practice, public school

Iniciarei ressaltando a primeira frase do texto de Bellochio: “debater sobre ‘formação: qual concepção’ implica pensar tanto no espaço da formação como no espaço da atuação e profissionalização do professor”. Entendo que situar os espaços tanto de formação quanto de atuação pres-

supõe delimitar que espaços são esses, não esquecendo que os espaços físicos se constituem também em fenômenos sociais. Assim sendo, o espaço que limitará nossas ações pode ser criado, inventado e reinventado por nós mesmos. Hargreaves, a esse respeito, diz:

Nossa forma de desenhar os nossos espaços tem conseqüências fundamentais com relação a como nós nos definimos a nós mesmos. Os seres humanos constituem e ocupam espaços sociais. Eles definem os limites de seus espaços sociais e físicos e estes, por sua vez, nos definem. As propostas para configurar os espaços pressupõem uma série de desafios fundamentais para os seres humanos. As tentativas para redefinir os limites de certos espaços quase sempre ameaçam os limites de identidade daqueles que ocupam esses espaços (Hargreaves, 1999, p. 125).

Dessa forma, quando se define que os espaços da formação de professores serão a Universidade, os Institutos Superiores de Educação ou as Escolas Normais de Nível Médio, não só estão sendo delimitadas as fronteiras físicas da formação como também os aspectos sociais e profissionais do professor. Quando se define a escola como o espaço de atuação e profissionalização do professor, também se está reconhecendo um espaço geográfico e as representações nele refletidas. Travassos questiona e afirma:

Se a escola é um espaço social de reprodução de ideologias (no sentido de pensamento ligado aos interesses de certos grupos sociais), que dizer de uma ciência humana (etnomusicologia, educação, sociologia, etc.) que simplesmente proclame a necessidade de implementação de interesses concorrentes? Essa parece ser uma tarefa militante, comprometida imediatamente com as visões de grupos específicos (Travassos, 2001, p. 78).

Para seguir, proponho a mesma estrutura de organização temática apresentada por Bellochio: identidade e construção profissional, os espaços da formação profissional e a formação profissional do educador musical.

Identidade e construção profissional

Com a Lei nº 9.394 de 1996, a área de educação artística é substituída pela área de artes – música, artes visuais, artes cênicas e dança – que passa a ser uma disciplina obrigatória como as demais disciplinas nos diversos níveis da educação básica, conforme estabelece o artigo 26, em seu 2º parágrafo: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Entretanto, a Lei nº 9.394/96 não estabelece, no que se refere ao ensino de música, como ele efetivamente se concretizará e quem será o profissional responsável por tal área de conhecimento. De qualquer maneira, é evidente que as expressões artísticas foram contempladas separadamente – música, artes visuais, artes cênicas e dança. Essa lei, utilizando as palavras de Brzezinski

(1998, p. 152), “estabelece a base comum nacional, sobrepassando a idéia hermética dos currículos mínimos que perdura desde 1962”.

Pergunto: a música será disciplina curricular em todos os níveis da educação básica? Os alunos do ensino fundamental e médio terão aulas de música, artes visuais, artes cênicas e dança durante os anos de escolaridade? Qual a formação dos professores responsáveis por tais disciplinas? Como aponta Bellochio em seu texto, a LDB destaca a “necessidade de formação profissional do professor”, seja ela realizada nas Universidades ou nos Institutos Superiores de Educação.

Nas Instituições de Ensino Superior temos os professores formados nas licenciaturas de cada uma das áreas artísticas e os professores unidocentes que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Vislumbra-se, portanto, professores formados em diferentes cursos – Licenciatura em Música e Pedagogia – que podem desenvolver trabalhos de educação musical na escola. A natureza de cada um desses cursos implica diferentes concepções de formação docente.

O que significa formar professores nos diversos cursos? Necessariamente, é preciso falar sobre os formadores e sobre aqueles em formação. Os formadores de professores deixaram de preocupar-se apenas com a prática pedagógica, passando a acrescentar às suas atividades docentes as atividades de pesquisa, extensão e administração. Alguns autores, como Zeichner (1993), Pérez Gómez (1988) e Hargreaves (1999), por exemplo, acreditam que as faculdades tornaram-se demasiado teóricas e distanciadas da realidade de ensino, legitimando a clássica concepção positivista através da separação entre teoria e prática. O material teórico é elaborado pelos pesquisadores, os professores universitários, enquanto que a sua aplicação se realiza através dos professores que atuam nas escolas. Produz-se, então, uma divisão de funções: de um lado, aqueles que produzem o conhecimento e, de outro, aqueles que o aplicam. Em conseqüência, assistimos à separação e ao distanciamento pessoal e institucional entre a investigação e a prática educativa produzida em nossas escolas.

Por sua vez, os acadêmicos, ao valorizarem os conhecimentos desenvolvidos por seus professores na academia, questionam os saberes práticos dos mesmos. De modo geral, e em decorrência disso, os estudantes em formação docente acabam depositando maior confiança no professor atu-

ante no sistema escolar durante a realização da prática pedagógica, deixando para trás muitos conhecimentos aprendidos durante a formação acadêmica. Entretanto, enfrentam conflitos de idéias e ideais, uma vez que os professores cooperantes, normalmente, são modelos de continuidade de práticas já instauradas na escola e estão pouco abertos às “teorias” aprendidas nas disciplinas da universidade.

Com a LDB de 1996, passa-se a ter a possibilidade de formar professores nos Institutos Superiores de Educação. O que significa e como podemos entender essa nova possibilidade? Em primeiro lugar, são espaços institucionais que podem ser universitários ou não, porém serão instituições de nível superior; não serão escolas secundárias, como as Escolas Normais. Em segundo lugar, as atividades dos formadores estarão centradas em atividades de ensino, pois não se “desenvolverá pesquisa”. Em terceiro lugar, qual é a identidade do profissional a ser formado? Qual será a “real” diferença entre as Escolas Normais de Nível Médio e os Institutos Superiores de Educação?

Pode-se dizer que, assim como as Escolas Normais, os Institutos Superiores de Educação irão formar os professores para a docência, isto é, exclusivamente para desenvolver as atividades em sala de aula. Nessa linha de pensamento, de acordo com Zeichner (1993), se está formando o professor como um profissional capaz de transmitir o conteúdo e ensinar determinadas disciplinas curriculares. O saber ensinar é confrontado com a superficialidade intelectual, uma vez que o professor é considerado um técnico capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos, mas com um conhecimento educacional insuficiente para enfrentar as situações reais de aprendizagem que se apresentam no dia-a-dia da sala de aula.

Se a identidade do professor formado nos Institutos Superiores de Educação será essa, qual será a identidade do professor formado nas Universidades? Se novos espaços de formação são criados, podemos pensar que novas concepções de formação docente também foram pensadas. Por que é necessária uma formação docente calcada exclusivamente em atividades de ensino? Creio que se, de um lado, se insiste em formar professores mais práticos, de outro se assume a necessidade de formar professores voltados para a investigação educativa. Parece que os esforços estão sendo feitos no sentido de unir os campos da teoria e da prática e de unir as instituições de ensino e as instituições de formação universitária (Hargreaves, 1999).

Os espaços da formação profissional

Bellochio entende que o professor que trabalha com educação musical deveria possuir conhecimentos musicais e pedagógicos, além de uma formação cultural que ultrapassasse os conhecimentos da área, e ser um profissional crítico e reflexivo, capaz de enfrentar as particularidades das situações educacionais.

Sobre o primeiro ponto, entendo que a formação musical é essencial; entretanto, o objeto da tarefa de qualquer professor, seja de música, matemática ou educação física, é a educação. Um dos números do *British Journal of Music Education* (1993, v. 10, n. 1) apresenta alguns artigos de profissionais de diversas partes do mundo cujo tema de debate é a formação do professor de música. Swanwick e Paynter, ao iniciarem o artigo sobre a preparação musical dos professores, dizem que se “no coração da educação musical está a experiência com a música, a prioridade de todos os professores de música não é apenas saber muito sobre música, mas sim e sobretudo, saber muita música” (Swanwick; Paynter, 1993, p. 3).

Também a revista *Eufonia* (1999, n. 15), publicada em Barcelona, dedicou um número à formação dos professores de música. Bernal escreveu um artigo dedicado à formação musical dos professores que atuam na educação infantil. Independentemente do nível de escolaridade, é interessante o pensamento da autora no sentido de confirmar a idéia de que a formação do professor de música deveria ir além da aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias às suas aulas. A autora diz:

Se o especialista em educação infantil necessita uma preparação cultural, pedagógica, psicológica, etc. unida a uma atitude, postura e sensibilidade musical necessária que complete sua formação musical. Os conhecimentos ‘musicais’ que possui este especialista são muito importantes, não havendo dúvida de que quanto mais saiba de música, muito melhor. Não obstante, acreditamos que é mais significativo a ‘qualidade’ desses conhecimentos (Bernal, 1999, p. 29).

Outro tanto afirma Orcasitas (1999, p.10) a respeito desse tema: “os professores de música terão que saber muita música, como não, mas deverão ampliar sua base cultural de maneira a facilitar a comunicação de seus saberes fora de seus âmbitos especializados, de maneira que possam criar cultura”. Parece ser ponto comum o fato de que o conhecimento musical, prioritário na formação dos professores, aliado a outros conhecimentos – pedagógicos, psicológicos, culturais, sociológicos – facilita a compreensão dos processos de

ensino e aprendizagem, além de contribuírem diretamente na formação pessoal do professor.

Também no Brasil a formação profissional do educador musical tem sido tema de debate, como já apontou Bellochio em seu texto ao comentar o posicionamento de Hentschke (2001), Souza (2001) e Santos (2001), por ocasião do *X Encontro Anual da ABEM*. Destaco, ainda, as contribuições de Travassos (2001) acerca da necessidade de atitudes relativizadoras diante da heterogeneidade cultural que enfrentamos; as reflexões de Oliveira (2001) sobre as competências necessárias à formação do educador musical; e os aspectos levantados por Freire (2001) a respeito das músicas e espaços nos séculos XX e XXI e as preocupações filosóficas e estruturais que acompanham a reforma dos programas curriculares para a formação de professores de música.

Sobre o último ponto enfatizado por Bellochio – “ser um profissional crítico e reflexivo” –, acredito que o movimento da prática reflexiva, através das contribuições de Schön (1992), trouxe muitas alterações conceituais. Como resposta à generalização da racionalidade técnica, buscando romper com a tradição da academia a respeito da centralização da produção de conhecimento (Gerald; Messias; Guerra, 1998), a partir da década de oitenta, distintos teóricos e diversas comunidades acadêmicas buscam no conceito de reflexão idéias sobrepostas ao enfoque linear e mecânico do conhecimento técnico-científico. Encontramos nas palavras de Pérez Gómez uma versão sobre o tema:

É melhor reconhecer a necessidade de analisar o que realmente os professores fazem quando enfrentam os problemas complexos da vida da sala de aula, para compreender como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual, como enfrentam situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais conhecidos, e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos (Pérez Gómez, 1988, p. 135).

Diversos autores compartilham a opinião de que enfrentar dificuldades gera a reflexão, pois conduz à análise de situações presentes e passadas, ponderando a razão, a intuição e a emoção. Certamente, o processo de reflexão supõe pensar em soluções alternativas frente aos problemas que se apresentam eventualmente, sendo distinto das ações rotineiras que estabelecem resultados e perspectivas únicas. É a busca dos meios adequados para alcançar um determinado objetivo que nos conduz ao processo reflexivo. Pelo exposto, concordo com Bellochio sobre a necessidade de se formar professores de música com posturas intelectuais críticas e reflexivas.

A formação profissional do educador musical

Morin (2001), em seus textos acerca do ensino e da educação, destaca três desafios essenciais à organização do saber. O primeiro fala sobre a globalidade, o segundo sobre a complexidade e o terceiro sobre a expansão descontrolada do saber. O autor argumenta que, se de um lado, se encontra a delimitação de uma área de conhecimento necessária ao estudo científico, de outro lado, isto traz consigo o perigo da hiperespecialização. Esta, entendida como a “especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global” (ibid., 2001, p. 13).

A globalidade pressupõe a compreensão das partes e do todo e do todo e das partes em um processo cíclico, interdependente e interativo (Morin, 2001). Um discurso, um problema, só pode ser o que é quando se leva em conta o seu contexto cultural como expressão de intuídos humanos. Essa capacidade de pensar na complexidade, de contextualizar e integrar um fato se opõe aos conhecimentos fragmentados que servem somente para usos técnicos.

Os cursos de formação de professores, normalmente, se desenvolvem a partir de dois grandes temas: pedagogismo e conteudismo, ou seja, com ênfase na pedagogia ou com ênfase nos conteúdos. O primeiro se centra na aprendizagem limitada do conhecimento didático e o segundo acentua os conhecimentos específicos da área, sem considerar a importância e a relação do aprendido e os conteúdos que serão ensinados (Parecer CNE/CP nº 009/2002, p.19).

Segundo Morin (2001),

os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira (ibid., p. 15).

Além do desafio de contextualizar e englobar, enfrentamos a velocidade da informação e a necessidade constante de estar aprendendo novos saberes e adquirindo novas habilidades. “Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano”, ressalta Morin (2001, p. 17). Essa nova realidade, segundo o autor, fomenta a dispersão do saber, uma vez que os especialistas não conseguem sequer conhecer as informações referentes à sua área de atuação.

Mais especificamente sobre o conhecimento do ensino, a proposta de Shulman (1987) tem sido a base de trabalhos posteriores acerca dos

saberes profissionais. O autor classifica o conhecimento do ensino em: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento dos estudantes, conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos, propósitos e valores educativos.

Considerando as contribuições de Shulman (1987) e Morin (2001), e Gauthier (1998) – citado por Bellochio –, quais são os saberes, quais os são os conhecimentos necessários à formação do educador musical? Com certeza, é emergente a necessidade de ampliar o desenvolvimento de habilidades e métodos, de substituir o saber objetivo, que puramente se transmite e se aprende, por saberes profissionais capazes de criar no profissional caminhos próprios para desenvolver estratégias de acordo com as necessidades particulares das situações de ensino. Para tanto, resulta considerar, em primeiro lugar, a organização de saberes que o trabalho docente requer.

Santos (2001), ao analisar a formação dos professores de música frente às novas demandas da sociedade moderna, ressalta a emergente necessidade de adaptar os programas curriculares à realidade. Citando Morin, destaca que a reforma universitária deve se iniciar pela reforma de pensamento e relaciona alguns pontos. Entre eles, a urgência em “romper com a lógica do funcionamento hierárquico e fragmentado das disciplinas, bem como o enfoque aplicacionista”; “lidar com um mapa mutante de conteúdos culturais, sem que se constituam num ‘currículo turístico’; romper com a lógica ‘etapista’ (adquirir conhecimento teórico para depois aplicá-lo); cursar disciplinas ‘de música’, para depois refletir sobre questões de ensino e aprendizagem)” (ibid., 2001, p. 60).

Talvez o aumento das horas destinadas às atividades práticas, como expressa a Resolução CNE/CP nº 2, seja o início de uma formação voltada para o desenvolvimento de saberes práticos. Tal Resolução destaca a prática como atividade curricular presente durante todo o curso e como atividade pedagógica a partir do início da segunda metade do curso. A atividade pedagógica não se limita aqui somente à prática da sala de aula, mas se estende à dimensão do contexto escolar.

Essa exigência legal nos obriga a refletir sobre as distintas concepções de formação de professores e, principalmente, sobre as relações entre teoria e prática. Não há dúvidas de que a estrutura organizacional do currículo nos conduz a uma nova concepção para tratar os conteúdos que se

consideram fundamentais para a formação dos professores de música. Dessa maneira, as instituições formadoras têm autonomia para decidir o perfil do profissional desejado e elaborar a estrutura curricular que atenda às exigências legais e às demandas sociais. Mas que perfil é esse? Quais são essas demandas sociais? Como serão os processos de avaliação?

O certo é que a ideia de proporcionar ao estudante de licenciatura um maior contato com a realidade escolar pode modificar o perfil profissional do futuro professor. O conhecimento da prática docente unido à experiência interpessoal que se estabelece durante o período de intervenção educativa pode desenvolver o compromisso com a construção do mundo escolar. Frente a essa conduta, o estudante tem condições de assumir uma responsabilidade em relação a tudo o que necessita aprender. Uma atitude consciente é determinante no desenvolvimento de qualquer profissão.

Considerações finais

De acordo com a revisão da literatura e com os temas e trabalhos apresentados em congressos de educação e de educação musical, a formação de professores se encontra em debate e em fase de profundas modificações, seja no Brasil, Estados Unidos, Espanha, Portugal, Reino Unido ou Austrália. Constatamos que, de todos os lados, existe um grande movimento no sentido de unir a teoria e a prática, a universidade e a escola, seja através de cursos de formação inicial e continuada, seja através de projetos cooperativos entre universidade e escola, seja através de atividades de aproximação a uma determinada realidade.

O meu objetivo neste texto não foi fazer novas propostas para modificar a formação dos professores, mas compreender o momento político educacional e as tendências e convicções de alguns educadores expertos nessa temática, a partir do texto-base proposto por Bellochio. Sendo assim, passo a enumerar alguns aspectos que acredito serem fundamentais no processo de reflexão sobre a formação de professores de educação musical. Ressalto a pertinência dos pontos já levantados por Bellochio e, estando de acordo, apresento alguns complementares:

- 1) A escola como espaço de atuação profissional: em uma sociedade em constante movimento, onde os espaços, os saberes, as identidades parecem ser temporários, apostar em um único espaço de atuação soa, no mínimo, contraditório. Justifico, entretan-

to, a necessidade de se reinventar os espaços já existentes em vez de procurar outros. A escola, por si só, oferece múltiplos espaços e creio que ainda não conseguimos nos comprometer com a comunidade escolar. Por outro lado, a dispersão da formação de professores traz consigo algumas conseqüências como o descomprometimento com a educação pública e a crítica profissional.

2) O comprometimento reflexivo na formação docente: frente à proposta de formar profissionais críticos e reflexivos, o eixo da formação dos professores de educação musical pressupõe enfatizar e potencializar a reflexão dos estudantes sobre a sua prática. Acredito que é papel da universidade estimular, apoiar e proporcionar meios para desenvolver as capacidades críticas e reflexivas dos futuros professores, visando a

compreensão da realidade escolar e as possíveis, necessárias e urgentes mudanças que podem ser realizadas.

3) A melhora significativa do ensino: há muitos anos que o ensino está desacreditado devido a inúmeros fatores sócio-econômico-culturais conhecidos por todos nós. Entretanto, acredito que podemos, no papel de formadores de professores, começar a participar de mudanças de contexto ao invés de apenas reproduzir práticas e cumprir com as obrigações da sala de aula. Cabe às faculdades de educação e às diferentes licenciaturas que formam os professores das diferentes áreas estimular os futuros docentes a serem capazes de modificar uma realidade, transformando o contexto escolar em múltiplos lugares, produtivos e atrativos.

Referências

- BERNAL VÁZQUEZ, J. La formación musical del maestro especialista en educación infantil. *Eufonia*, Barcelona, 15, p. 23-32, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 02, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2002.
- BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p.161-174.
- FREIRE, V. Educação Musical, música e espaços atuais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p.11-18.
- GERALDI, C. M.; MESSIAS, M. G.; GUERRA, M. D. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. et al. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.237-274.
- HARGREAVES, A. Hacia una geografía de la formación docente. In: PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J.; ANGULO RASCO, J. F. (Ed.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid: Akal, 1999. p.119-145.
- HENTSCHKE, L. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p.67-83.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma: reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- OLIVEIRA, A. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p.19-40.
- PÉREZ GÓMEZ, A. El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. In: AURELIO VILLA (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988. p.128-148.
- SANTOS, R. M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p.41-66.
- SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p.85-92.
- SWANWICK, K.; PAYNTER, J. Teacher education and music education: an editorial view. *British Journal of Music Education*, v. 10, n. 1, p. 3-8, 1993.
- TRAVASSOS, E. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p.75-84.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música

Sônia Tereza da Silva Ribeiro

Departamento de Música e Artes Cênicas – UFU
e-mail: sonia@ufu.br

Resumo. O propósito deste artigo é introduzir o debate sobre o tema do *Fórum 2 do XI Encontro Anual da ABEM*, de 2002: "Diretrizes: qual currículo?". Sob discussão, estão apresentadas importantes considerações teóricas e práticas sobre o conhecimento curricular. Este texto apresenta cinco partes: a primeira aborda as considerações para construir ou reformar os currículos sob uma visão crítica e social, mostrando brevemente as bases teóricas para as mudanças dos mesmos. Na segunda, terceira e quarta ordem estão registrados, respectivamente, os pontos principais sobre as diretrizes nacionais para a graduação, a educação básica e os cursos profissionalizantes de nível médio. A última parte apresenta considerações conclusivas, as quais destacam que a construção do projeto pedagógico dos cursos de música é um processo contínuo de desenvolvimento dos significados teórico, prático e metodológico da produção do conhecimento educativo e musical.

Palavras-chave: diretrizes, currículos, música

Abstract. The purpose of this paper is to introduce the debate about the theme developed in the Second Forum of the 11th Annual Meeting of the Brazilian Association of Music Education, 2002: "guidelines: which curriculum?". The discussion shows important theoretical and empirical considerations about the curriculum. This paper is divided in five parts: the first one makes a carefully analysis about the bearing for build or reform the curriculum under social and critical vision, showing, briefly, the theoretical basis for the curriculum change. The second, third and fourth parts present the main points about the guidelines for undergraduation, elementary and professional education, respectively. The last part brings the conclusion, highlighting that the building of the pedagogical project of the music courses is a continuous development of the theoretical, practical, and methodological meanings of the pedagogical and musical knowledge production.

Keywords: curricular guidelines, curriculum, music

Reflexões sobre o conhecimento curricular em música

A inserção do currículo em perspectivas sociais e culturais

As aspirações do curso de música, os objetivos da avaliação e escolarização bem como os princípios pedagógicos musicais nascem no con-

texto social do campo das práticas culturais. Partindo desse pressuposto, também o processo de produção do currículo precisa ser avaliado como culturalmente construído. Esse pressuposto faz entender ainda o vínculo existente entre o currículo e a área músico-educacional com as questões da cultura, da ideologia, da história e da sociedade como um todo.

Apple (1979) mostra que, pioneiramente, as reflexões de uma teorização do currículo foram pensadas por Durkheim (1990) e Mannheim (1986), depois por Williams (1974) e, nas décadas de 60 e 70, por Bourdieu e Passeron (1977) e Bernstein (1971). Cita ainda Shulman (1987) e seu trabalho ligado ao conteúdo como sendo a base do conhecimento exigido para o ensino.

As ponderações feitas por Apple (1979) apresentam importância teórica localizada na análise das relações internas do currículo. No âmbito de sua forma, essa relação se preocupa com a produção do conhecimento, incentiva a investigação e destaca a elaboração curricular como campo social e culturalmente construído. A partir desses desdobramentos teóricos sobre o currículo, Moreira (1995) considera não ser mais possível conceber uma total inocência acerca do significado do conhecimento curricular, preocupado tão-somente com o caráter de ordem e transmissão do conhecimento pelas instituições.

Essas análises, em conformidade com os estudos de Giroux (1997), sugerem o entendimento crítico do currículo inserido no conjunto músico-educacional, político, histórico, cultural e ideológico da realidade. Sobretudo, apontam para a importância de desenvolver um processo de organização curricular no âmbito da elaboração de significados sobre a produção social do conhecimento musical.

Em suma, o entendimento sobre essa forma de compreender o conhecimento curricular se relaciona a uma abordagem teórica e prática de base crítica, capaz de subsidiar as discussões sobre que diretrizes e quais currículos a área de música deseja realizar no âmbito dos seus cursos.

Fundamentação teórica para a prática das reformas curriculares

Considerando o princípio de que toda instituição educacional precisa proporcionar a construção do conhecimento reflexivo e crítico das diferentes linguagens das artes, da tecnologia, da história cultural, entre outros, observa-se que os conhecimentos são produtos do desenvolvimento, alcançados pela humanidade e organizados através de procedimentos de análise, reconstrução de conteúdos, hábitos e crenças validados por uma sociedade determinada.

Nesse sentido, destaca-se o currículo como um projeto educacional planejado, podendo ser desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as no-

vas gerações participem. A elaboração de diretrizes, como parte desse processo, relaciona-se a elementos da ideologia, da cultura e das políticas educacionais de uma dada sociedade em um específico momento da história.

A questão é como selecionar e organizar os conteúdos para que possam ser assimilados e para que também sejam construídas destrezas, habilidades, valores, procedimentos e atitudes capazes de ajudar os alunos a incorporarem-se ao mercado de trabalho atual – moderno e industrializado – e, ao mesmo tempo, formarem-se como cidadãos.

Banks (1993) estuda e identifica importantes modalidades de conhecimento através das quais as pessoas constroem suas explicações ou interpretações da realidade. As considerações do autor são relevantes para fundamentar o planejamento de um projeto curricular, levando em consideração que existem várias classes de conhecimento e que as mesmas são reflexos de perspectivas e interesses históricos e culturais. As modalidades citadas são: conhecimento acadêmico dominante, acadêmico transformador, escolar, popular, pessoal/cultural. Todas elas mantêm uma inter-relação dinâmica, refletem propósitos específicos e devem ser levadas em conta no momento de a comunidade planejar qualquer tipo de projeto e reforma curricular. O autor analisa que é preciso estudar profundamente cada tipo de conhecimento e de que maneira essas modalidades servem para reforçar estereótipos, preconceitos, expectativas ou experiências discriminatórias durante o processo de organização do currículo.

Portanto, tais observações reforçam a fundamentação para uma prática de organização curricular com o respeito a todas as modalidades de conhecimento em música. Abordam a importância dos currículos serem processos construídos coletivamente. Vinculam a elaboração curricular aos conhecimentos produzidos nas sociedades e, finalmente, levam em consideração a existência de diferentes classes, valores e interesses, podendo os currículos ser reflexos de determinados propósitos e experiências.

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música

Desde os anos 60, o então Conselho Federal de Educação se responsabilizara pela fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação, os quais eram válidos para todo o território nacional. Tanto a LDB de 1961 (Lei nº 4024) quanto a Lei de Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5540) pretenderam assegurar uma uniformidade mínima

profissionalizante, que facilitaria as transferências entre as instituições e serviria como uma base para validar disciplinas e créditos entre cursos de instituições diferentes. Desde então, “o modelo dos currículos mínimos exigia detalhamento de disciplinas e cargas horárias a serem obrigatoriamente cumpridas sob pena de não ser reconhecido o curso” (Parecer CES/CNE nº 0146/2002, p. 2)

A publicação da Lei nº 9394/96 estabeleceu que os cursos de graduação deveriam ser orientados segundo diretrizes curriculares nacionais. Em 1997, a SESu/MEC publicou o Edital 004/97 convocando as instituições para elaborar as diretrizes curriculares dos cursos de graduação a serem sistematizadas por comissões de especialistas de cada área de conhecimento. Em 1999 foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Música, elaboradas pela Comissão de Especialistas da área. Em 2001, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 583 definindo o estabelecimento de diretrizes curriculares, em nível nacional, assegurando “a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciadas de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.” (Parecer CES/CNE nº 0146/2002, p. 4-5).

Dessa forma, segundo o parecer anteriormente citado, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ficaram com as seguintes características:

Estão desvinculadas de diploma e do exercício profissional tendo em vista que os diplomas no art.48 da LDB se constituem prova, válida nacionalmente, de formação recebida por seus titulares;

Concebem a formação de nível superior como processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;

Ensejam a flexibilização curricular e a liberdade das instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos cursos;

Orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional;

Pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;

Propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento;

Devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa (Parecer CES/CNE nº 0146/2002 p. 5-6).

A seguir, são apresentadas as diretrizes para a elaboração do projeto pedagógico para os Cursos Superiores de Música.

Projeto pedagógico: considerações gerais

Segundo o Parecer CES/CNE nº 0146/2002, as instituições de ensino superior deverão, na composição dos seus projetos pedagógicos, definir importantes aspectos como:

- objetivos gerais contextualizados (inserção política, geográfica e social);
- condições objetivas de oferta e vocação do curso;
- cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- formas de realização da interdisciplinaridade;
- modos de integração entre teoria e prática;
- formas de avaliação de ensino;
- modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- cursos de pós-graduação *lato sensu*: modalidades especialização integrada e de aperfeiçoamento;
- incentivo à pesquisa;

- composição e concepção das atividades de estágio curricular supervisionado: formas, condições de realização;
- composição das atividades complementares.

Projeto pedagógico: aspectos da organização curricular

No que se refere à organização curricular do curso de graduação em música, deverão, entre outros, ser observados:

– regime de oferta: seriado anual; seriado semestral; sistema de créditos por matrícula por disciplina ou por módulos, com a adoção de pré-requisitos;

- componentes curriculares:

Estágio curricular supervisionado: componente obrigatório, cabendo a cada instituição por seus colegiados superiores acadêmicos aprovar o regulamento de estágio com suas diferentes modalidades de operacionalização (esse estágio poderá ser realizado na própria instituição de ensino desde que sejam regulamentados);

Atividades complementares: componente não obrigatório, se constituindo como componente enriquecedor com vistas a possibilitar o reconhecimento de habilidades e competências dos alunos, por avaliação, das atividades desenvolvidas fora da escola, atividades independentes, transversais, opcionais, com ações de extensão, com o mundo do trabalho. Essas atividades não devem ser confundidas com o estágio curricular supervisionado;

Monografia: componente curricular opcional de cada instituição que deverá observar regulamentação própria aprovada pelo conselho superior acadêmico (ou equivalente) da instituição. Deverá conter critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação além das diretrizes técnicas da sua elaboração;

– sistema de avaliação: as instituições deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando. Os planos de ensino fornecidos aos alunos antes do início do ano letivo deverão conter conteúdos e critérios de avaliação;

– perfil do formando: abranger as dimensões artísticas, culturais, científicas e tecnológicas, observadas as diferentes habilitações integrantes da área de graduação. O curso de graduação na área de música “deve contribuir para o exercício do pensamento reflexivo, a sensibilidade artística e a capacidade de manifestação do indivíduo na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas” (Parecer CES/CNE nº 0146/2002);

- competências e habilidades:

o curso de graduação em música deve possibilitar a formação profissional que revele pelo menos as seguintes competências e habilidades para: intervir na sociedade de acordo com as manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artística e excelência prática; viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento; atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes; atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música; estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico (Parecer CES/CNE nº 0146/2002, p. 23).

– conteúdos curriculares: o curso de graduação em Música deve assegurar o perfil do profissional desejado a partir dos seguintes tópicos de estudos ou conteúdos interligados:

Conteúdos Básicos: estudos relacionados com a cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia;

Conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de música, abrangendo os relacionados com o conhecimento Instrumental, Composicional e de Regência;

Conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias (Parecer CES/CNE nº 0146/2002, p. 23);

– duração do curso: a definição da duração do curso, carga horária e o tempo de

integralização curricular serão estabelecidos em resolução específica da Câmara de Educação Superior na forma dos Pareceres nº 583/2001, aprovado em 4 de abril de 2001, e nº 100/2002, aprovado em 13 de março de 2002.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

Nesta seção, serão considerados breves aspectos dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propostos para a área de Artes como documentos que pretendem servir, de certa maneira, para a elaboração de currículos escolares. A elaboração dos documentos está respaldada pela Lei nº 9394/96. Esta LDB ratificou como componentes curriculares obrigatórios a arte e educação física em todos os níveis da educação básica, além de uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série do ensino fundamental (Brasil, 1997, p. 16)

Importante registrar que há muitas incertezas acerca das condições para a implementação das propostas dos documentos. Há questões sem definição como a da qualificação do professor que deverá desenvolver os parâmetros em sala de aula. Há lacunas nas reflexões teóricas e práticas sobre as considerações da fundamentação psicopedagógica das propostas de ensino. Acima de tudo, falta discussão acerca das reais condições educativas, humanas e materiais para a viabilidade dos parâmetros propostos nos documentos.

Frente ao contexto, cabe a todos os educadores musicais conhecer e analisar profundamente os documentos antes de proceder à organização curricular escolar e de aplicá-los de modo desprovido de crítica. Diversos especialistas da área de música há algum tempo, estão publicando sobre o assunto¹.

Para a educação infantil, primeira etapa da educação básica, oferecida tanto em creches ou entidades equivalentes (para crianças de até três anos) quanto em pré-escolas (para crianças de quatro a seis anos de idade), o MEC elaborou os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) para a área de música. O documento apresenta considerações sobre a presença da música na Educação Infantil, registra os objetivos do trabalho com a música nas faixas etárias citadas, organização dos conteúdos, as orientações didáticas para o trabalho com os conteúdos bem como as orientações gerais para o professor (Brasil, 1998).

Para o ensino de nível fundamental, os PCN são conceituados pela Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) como:

uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto [...] Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim servir de material de reflexão para a prática de professores (Brasil, 1997, p. 36).

Dessa forma, fica claro que o MEC pretende que os PCN se constituam como referência de orientação de políticas de aprimoramento da qualidade do ensino, de adaptações curriculares a serem realizadas pelas Secretarias de Educação (processo a ser definido pelos responsáveis em cada localidade), e, sobretudo, à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar inserida em um projeto educacional mais amplo.

Os documentos que constituem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental são: *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (volume 1); *Documentos de Área* (volumes 2 a 7); *Documentos de Temas Transversais* (volumes 8 a 10).

No que se refere ao ensino médio, a Lei nº 9394/96 trata, nos artigos 35 e 36, das diretrizes e conteúdos relacionados ao respectivo nível na dimensão da formação geral e do ensino técnico. Os artigos 37 e 38 se referem à educação de jovens e adultos e, finalmente, os de números 39 a 42 dizem respeito à educação profissional.

Nesse aspecto, a esfera do ensino de música poderá ter dimensões distintas. No campo da formação técnica, poderá o ensino ser desenvolvido no âmbito dos conservatórios estaduais, considerados estabelecimentos de ensino técnico desde a antiga Lei nº 5692/71. Na perspectiva da formação geral, abordará o contexto do ensino de arte no âmbito das escolas de ensino médio.

Finalizando, destaca-se que os conhecimentos de Arte no campo da música, no âmbito do ensino médio, buscam dar "continuidade aos conteúdos desenvolvidos na educação infantil e fundamental". O documento registra que é importante que os alunos,

possam dar continuidade aos conhecimentos práticos e teóricos sobre arte aprendidos em níveis anteriores da

1 Consultar as diferentes modalidades de publicações da ABEM, ANPPOM, entre outras.

escola básica e em sua vida cotidiana. [...] ao compor a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na escola média, a arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais [...] um conhecimento humano articulado no âmbito sensível cognitivo [...] (Brasil, s.d., p. 48).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio

Na Lei nº 9394/96 a educação profissional está caracterizada nos artigos de número 39 até o número 42. Segundo os artigos citados, "a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho." O parágrafo único do artigo 41 determina que os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

A Resolução CEB/CNE nº 04/99 institui as diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico. O artigo 17 da resolução citada diz que a preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais.

A área de artes, conforme determina a Resolução CEB/CNE nº 04/99, entre outros aspectos,

Compreende atividades de criação, desenvolvimento, difusão e conservação de bens culturais, de idéias e de entretenimento. A produção artística caracteriza-se pela organização, formatação, criação de linguagens (sonora, cênica, plástica) bem como pela sua preservação, interpretação e utilização eficaz e estética. Os processos de produção na área estão voltados para a geração de produtos visuais, sonoros, audiovisuais, impressos, verbais e não-verbais. Destinam-se a informar e a promover a cultura e o lazer pelo teatro, música, dança, escultura, pintura, arquitetura, circo, cinema e outros (Resolução nº 04/99, p. 52).

Algumas das competências profissionais gerais do técnico em artes consistem em:

- identificar e aplicar articuladamente os componentes básicos das linguagens sonora, cênica e plástica;
- selecionar e manipular esteticamente diferentes fontes e materiais usados em artes;
- integrar estudos e pesquisas na elaboração e interpretação artística de idéias e emoções;
- caracterizar, escolher e manipular elementos materiais (sons, gestos, texturas) e os elementos ideais (base formal, definitiva) presentes na obra de arte;

– correlacionar linguagens artísticas a outros campos do conhecimento nos processos de criação e gestão de atividades artísticas;

– desenvolver formas de preservação e difusão das diversas manifestações artísticas em suas múltiplas linguagens e contextualizações;

– incorporar à prática profissional o conhecimento das transformações e rupturas conceituais que historicamente se processam na área;

– reinventar processos, formas, técnicas, materiais e valores estéticos na concepção, produção e interpretação artística a partir da visão crítica da realidade.

As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são:

– competências básicas: constituídas no ensino fundamental e médio;

– competências profissionais gerais: comuns aos técnicos de cada área;

– competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

Cada escola deverá definir as competências específicas de cada habilitação – artes plásticas, artes cênicas e música – com vistas a completar o currículo e tendo por base o perfil profissional de conclusão da habilitação. A carga horária mínima de cada habilitação da área será de 800 horas.

Considerações finais

Os pontos aqui enfocados permitiram vislumbrar a possibilidade da construção curricular de música inserida em uma prática de elaboração fundamentada nos princípios da construção social. Entretanto, as temáticas destacadas precisam de constantes avaliações, tendo em vista os múltiplos significados que envolvem as questões ligadas a "quais diretrizes e que re-configurações curriculares" poderão ser construídas nos diferentes níveis da educação escolar.

Examinou-se que os significados dos currículos, bem como a importância da comunidade acadêmica em reconhecer e analisar as diretrizes apontadas pelo MEC, poderão desenvolver reflexões e atitudes mais sistematizadas sobre o processo da elaboração dos projetos pedagógicos institucionais.

Verificou-se que no desenvolvimento dos ajustes curriculares, as áreas, subáreas e as experiências entre estas deverão reforçar-se para contribuir de modo significativo com o trabalho de avaliação das diferentes modalidades de conhecimento, de conteúdos, conceitos, habilidades e competências do campo musical e educativo-musical.

Finalmente, espera-se que o segundo fórum do *XI Encontro Anual da ABEM* tenha contribuído com as reflexões sobre a perspectiva construcionista do currículo e a elaboração do processo das reformas curriculares em música. Sobretudo, espera-se que possa subsidiar as discussões sobre esses temas nos diferentes níveis de ensino das diversificadas instituições educacionais brasileiras.

Referências

- APPLE, M. *Ideology and curriculum* Boston: Routledge/Kegan Paul, 1979.
- BANKS, J.A The canon debate knowledge construction, and multicultural education. *Education Researcher*. v. 22, n. 5, p. 4-14, June/July 1993.
- BERNSTEIN, B. On the classifications and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M.F.D. (Ed.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CES/CNE nº 0146/2002. Brasília, 3 de abril de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04/99 sobre a Educação Profissional. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 22/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 17 de dezembro de 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino médio*. Brasília: MEC, s.d.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia* São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- MOREIRA, A. O currículo como política cultural e a formação de docente. In: MOREIRA E SILVA (Org) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, n. 57, 1987.
- WILLIAMS, R. *Politics and letters* Londres: New Left Books, 1974.

Um currículo abrangente, sim

Elba Braga Ramalho

Departamento de Artes – UECE
PPG em Políticas Públicas e Sociedade – UECE
e-mail: elbabr@secrel.com.br

Resumo. O texto em questão propõe um diálogo com o texto-base elaborado pela coordenadora do Fórum, Prof^a Dr^a Sônia Tereza Ribeiro, cujo tema versa sobre “diretrizes: qual currículo?”. Problematisa o conflito cultural entre docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem. Expõe algumas das causas desse conflito, apoiada em revisão bibliográfica consistente. Sugere aos educadores musicais a implementação de propostas curriculares abrangentes que não incorram na unilateralidade de uma só abordagem.

Palavras-chave: currículo e culturas, estética clássica e construtivismo

Abstract. This text aims to dialogue with prof. Dr. Sônia Tereza Ribeiro's main text for the Forum of Debate 2, whose subject is “Guidelines: which curriculum?”. It enquires the cultural conflict between teachers and students during learning process. It reveals some of the reasons for this conflict, supported by a reasonable bibliographical research. Finally, it suggests that music educators embrace multiple educational in order to supplant the unilateralist approach.

Keywords: curriculum and cultures, classical aesthetic and constructivism.

Sobre o texto-base

O currículo como “construção social” é premissa do texto da Prof^a Sônia Tereza Ribeiro, inserindo-se na visão contemporânea de pensadores preocupados com o modo de superar as pretensas dificuldades surgidas a partir do desequilíbrio entre demandas e ofertas quanto à formação musical das novas gerações. Como bem se refere Sônia Tereza, no que diz respeito às Diretrizes Curriculares para todos os níveis do ensino de música no país, há ainda algumas questões a serem melhor refletidas antes que se tomem decisões finais inadvertidamente.

Seguindo o roteiro da consistente avaliação da Prof^a Sônia, no âmbito da graduação, pelo que se percebe, a regulamentação apresenta-se mais clara. Constata-se que as recomendações dos documentos oficiais tanto enfatizam a universalização das diretrizes curriculares quanto dão possibilidades aos executores de interagir com novas reflexões: assegura-se a flexibilização, propõe-se a consideração das demandas emergentes e o diagnóstico de um real perfil do formando; dá-se relevância à formação como “processo contínuo, autônomo e permanente”.

No âmbito do ensino fundamental e médio, observa a colega algumas incertezas na implementação das propostas dos documentos, tanto no que diz respeito à filosofia norteadora dos projetos político-pedagógicos, quanto na indefinição sobre a qualificação do professor da área.

Ao que tudo indica, a relação academia-escola fundamental e média carece de mais consistência. Tem-se conhecimento das inúmeras produções de pesquisadores da área sobre o assunto, mas seria interessante indagar se tais reflexões alcançam, efetivamente, os órgãos deliberativos de educação municipal e estadual e chegam a subsidiar a organização de seus projetos político-pedagógicos. Se o diagnóstico reflete uma parceria tênue, vale a pena averiguar para futuros aprofundamentos da questão.

Em relação ao Estado do Ceará, percebem-se carências na formação dos educadores musicais. A situação é de uma quase total inadimplência do único curso de licenciatura, principalmente em razão da pouca procura do alunado para o magistério, diante do fascínio que as atividades de músicos da noite despertam nesses jovens. Fortaleza e os principais municípios do estado se tornaram pontos turísticos e vêm absorvendo mão-de-obra musical para atividades de lazer das casas noturnas, para as bandas e corais, mas de modo algum esse leque de ofertas comporta os músicos disponíveis. Nos últimos dois ou três anos, nossos alunos, por não encontrarem trabalho nesses mercados, estão se voltando para o magistério como meio de sobrevivência. Retornam à universidade para complementação dos estudos que os habilitem a exercer a profissão em condições mais dignas, pois como bacharéis em música seu salário é reduzido pela metade¹.

Não é do meu interesse adentrar nesse campo mencionado, mas a constatação da realidade tem nos mostrado o desconforto permanente entre nossas propostas curriculares e as necessidades que nos apontam as mudanças sociais. E no meio disso estão os jovens, razão de ser de nossa tarefa como educadores. A título de complementação à brilhante exposição da Prof^a Sônia Tereza Ribeiro, pretendo apontar alguns aspectos conceituais sobre currículo.

Das estratégias para a circulação do “capital estético”

Minha prática de longos anos na lida com jovens, sejam eles estudantes do ensino fundamental e médio ou universitários, tem revelado a existência de um “espaço vazio” entre sua cultura musical e a que recebi na academia. Os conflitos decorrentes desses choques experimentados, e a minha impotência para superá-los, parecem ser a tônica de meu cotidiano na atividade de ensino.

Musicólogos e educadores, dos mais variados recantos do mundo, também têm constatado essa dificuldade, e apontado, com insistência, para a urgência do uso de novas estratégias para mudar o rumo pedagógico. Não se pode negar a relevante contribuição advinda da interdisciplinaridade dos estudos culturais e o papel da etnomusicologia como propulsores de novas visões para a postura pedagógica em nosso tempo.

Posso acrescentar que os estudos atuais sobre as culturas de tradição oral também têm trazido significativas contribuições para a cultura letrada, levando-nos a conceber outro modo de enfrentar tais fenômenos, principalmente diante da constatação de que cada cultura tem seus próprios códigos, sua própria racionalidade; de que cada cultura deve ser abordada com critérios que partam dela própria. A música, apesar de seu registro escrito, também revela seu aporte no campo da oralidade, pois sabemos que as prescrições da partitura não revelam o evento sonoro na sua totalidade. Lembra-nos Dalhaus (1991, p. 24) que enquanto a linguagem escrita representa em mais alto grau a linguagem, na música a linguagem musical anotada só o faz pela metade.

Voltemos ao ponto central da questão, qual seja o das diretrizes para um currículo como construção social. Mas como operacionalizar isso, na prática? Nessa direção, trago à baila algumas das idéias desenvolvidas por Nicholas Cook em seu opúsculo *Music: an introduction* (2000), por ter encontrado pontos convergentes com alguns de meus questionamentos. Cook nos revela que a dificuldade em se administrar a crise de identidades, proveniente da multiplicidade de culturas musicais que nos cercam, advém do modo unilateral como a academia pensa sobre essa área ainda hoje, qual seja o modo de conceber música advindo da sociedade burguesa do século XIX: um modelo oriundo da economia industrial clássica que gerou a economia de “serviços”, baseada não somente na produção de mercadorias mas na produção de bens sim-

¹ Depoimento dos próprios licenciandos. Fortaleza, 2002.

bólicos. Nesse contexto, a cultura musical se revela como abrangendo, de maneira hierárquica, a produção de composições para serem interpretadas e apreciadas pelo público ouvinte. Portanto, dá-se um desdobramento do processo de produção capitalista em três etapas: produção da obra, a sua distribuição – através da *performance*, da elaboração de partituras, dos multimeios – e o consumo. Esses três níveis hierárquicos, observa Lucy Green (1996), são o que os sociólogos denominam de “práticas de sobrevivência grupal e histórica”.

A obra musical, apresentada como partitura, veio possibilitar a “estocagem”, a sua permanência como “capital estético”, naturalmente, traduzido entre nós como repertório. Na nossa mente estabeleceu-se, como natural, a ideologia de que o fazer musical é do domínio de especialistas apropriadamente qualificados em instituições de ensino formal; a inovação é central na cultura musical, na qual os compositores constituem-se como elemento primeiro, uma vez que são geradores do “capital estético”; os intérpretes atuam apenas como intermediários; os ouvintes são consumidores passivos (Cook, 2000, p. 17). A noção de música como “capital estético” tem tido sua aplicabilidade nos currículos dos projetos pedagógicos da moderna educação musical de duas maneiras: tradicionalmente, centrados na obra, numa reprodução das três etapas do processo de representação da cultura musical – “produção-criação”, “distribuição-*performance*” do repertório, e “consumo-apreciação”; e, atualmente, centrados no aluno, com ênfase em atividades a serem trabalhadas institucionalmente para desenvolverem habilidades de criar, executar e apreciar, tendo como meta final resultados satisfatórios que permitam aos estudantes o domínio de qualquer uma delas, uma vez que se supõe saibam ler e escrever música. Observa-se, pois, que do destaque na figura do compositor – como produtor –, e mesmo do instrumentista ou do regente – como intérpretes fiéis –, em direção ao apreciador ouvinte, o novo paradigma curricular pretende transformar os alunos de passivos em ativos, mas que se salvaguardem na sua formação os princípios conteudísticos da música culta.

O fato de que a música seja considerada na dimensão da hierarquia “compositor-intérprete-apreciador”, e ainda como capaz de transcender espaço e tempo, tem limitado o campo da educação musical a um caminho cada vez mais estreitamente prescrito no que diz respeito ao modo de ouvir e apreciá-la: as instituições de ensino ainda não se libertaram totalmente da prioridade no estudo da estrutura musical associada ao estudo dos

fatos biográficos do compositor e ao desenvolvimento dos estilos. Isso para que se adquira o hábito correto de se ouvir música e, conseqüentemente, uma atitude atenta e respeitosa para com essa música dos grandes mestres.

Nicholas Cook ainda nos afirma que não é somente mudando a concepção clássica de “capital estético” para uma concepção mais ativa do estudante, através do uso de estratégias facilitadoras da aquisição de habilidades, que se vai responder às questões que se nos apresentam as várias culturas musicais do nosso entorno. Trata-se de mudar a natureza do processo. O desenvolvimento de habilidades não deixa de favorecer a perpetuação da ideologia hierárquica que se faz notar nas etapas seqüenciais do ato de comportar-se apreciar, as quais abrangem desde a formação do músico profissional, do crítico musical, até a formação do diletante – o educador musical e apreciador, ambos ficando, geralmente, fora do processo de produção da obra (ibid., p. 16).

O autor em questão não desconsidera a importância da abordagem clássica baseada na obra (o produto) e na sua análise estruturalista. Propõe, outrossim, que se contrabalance tal abordagem com uma alternativa de cunho construtivista. Como nos explica a abordagem construtivista em música? A princípio, pondo de “cabeça para baixo” a concepção da “estética clássica” (baseada no produto, na obra), concedendo ao ouvinte o primeiro plano, mas considerando-se outro paradigma: aquele que aponta uma visão da arte como de construir e comunicar novos modos de perceber historicamente. Nesse sentido, a história da arte significará, realmente, “a história da mudança dos modos pelos quais o povo vê as coisas”. Transferindo para o campo da música, o que nos trazem de contribuição os compositores de diferentes contextos culturais e musicais, na realidade, não se constitui em novas obras para serem ouvidas, mas sim em novos caminhos que elas apontam para serem ouvidas. Em outras palavras, uma das razões pela qual necessitamos da abordagem baseada na “recepção” é que ela é inclusiva. Em vez de um ponto de vista que separa, que exclui a participação e a apreciação das histórias tradicionais, a abordagem construtivista nos ensina que podemos entender música melhor se estivermos no meio dela (ibid. 2000, p. 79).

Fazer, fazendo

Essas considerações me fizeram refletir sobre possíveis soluções práticas que a implementação das diretrizes curriculares possam tomar, no

sentido de estabelecer o equilíbrio entre a estética baseada na composição e a estética da recepção.

Eu me pergunto: tem havido, efetivamente, interesse de nós educadores em verificar *in loco* as atividades musicais que estudantes desempenham fora da escola? Tem-se conhecimento de que os jovens se agrupam em práticas de música nos vários setores sociais, de maneira informal, cujos resultados ultrapassam a dimensão musical, uma vez que elas contribuem para a construção de sua identidade. Sabemos de algumas experiências de instituições não governamentais que têm levado avante projetos artísticos com fins a retirar crianças e jovens da marginalidade; da busca de colaboração de músicos práticos, por parte das universidades, a exemplo de oficinas de viola de cocho nas instituições de ensino superior do Brasil Central; da interferência de profissionais da academia em projetos pedagógicos de educação informal (a experiência com comunidades musicais em Salvador, por exemplo); das iniciativas de trazer as culturas musicais de rua para o *campus* universitário, a exemplo dos festivais da música candanga da UnB. São iniciativas relevantes, que têm resultado em trabalhos publicados, mas ainda de pouca abrangência tendo em vista as demandas do país. Por outro lado, a sala de aula na qual interagimos ainda não tem possibilitado maior expansão para o diálogo explícito, na busca de soluções práticas para a superação do “vazio” estabelecido entre o confronto de culturas – a do professor e as múltiplas culturas dos alunos.

Cabe-nos cair em campo para observar mais o aprendizado de música informal que se faz ao nosso redor. Como se aprende a tradição? Entre os cantadores nordestinos, a experiência é passada às crianças informalmente, não somente pela observação e convivência com a cultura circundante, mas através da imitação. Imitando, internalizam-se códigos, padrões, fórmulas, estruturas. Depois, de posse dessa bagagem, partem esses artistas para a criação autônoma.

No processo de produção da Cantoria Nordestina, é na articulação entre cantadores e ouvintes, intermediados pelo apologista – aquele ouvinte mais antenado –, que a obra se constrói, é transmitida e recebida pelo público. O ouvinte (aqui integrados apologistas e público), entretanto, é parte ativa na *performance*. Receptor direto e também “co-autor”, recria, na intimidade do seu ser e em função de seu próprio uso, sobre aquilo que recebe na *performance*, sem necessariamente exteriorizá-lo de imediato. Além disso, ele participa com sugestões de estilos e com sua crítica ex-

plícita pelo modo como tece comentários sobre a atuação dos repentistas. É nessa cultura da oralidade que grande parte da juventude brasileira se insere na experiência musical.

Um dos pesquisadores da cultura grega que vem contribuindo para as novas abordagens sobre culturas da oralidade, Eric Havelock, nos adverte:

Uma pressão prematura sobre o olho da criança para ler um texto, em vez de treinar o ouvido para ouvir com cuidado e repetir oralmente, talvez iniba o total desenvolvimento da cultura escrita, ao omitir o estágio necessário do processo de desenvolvimento em que a prática oral se torna companheira íntima da palavra reconhecida visualmente. [...] Minha proposição é a de que o desenvolvimento da criança deveria, de alguma forma, reviver as condições de nosso legado oral, ou seja, o ensino da cultura escrita deveria ser desenvolvido com base na suposição de que seja precedido por um currículo que inclua canções, danças e recitação, além de vir acompanhado pela contínua instrução nessas artes orais (Havelock, 1998, p. 28).

Mas volto à mesma pergunta: como operacionalizar um possível diálogo multicultural em proposta pedagógica renovada?

Lucy Green (1996) recorre à sociologia da música como instrumento de explicação desses conflitos, e aponta para algumas soluções viáveis. Para essa autora, o papel fundamental da sociologia da música estaria tanto na compreensão dos significados musicais, no tocante à organização das práticas musicais a que me referi anteriormente – “produção, distribuição e consumo” – quanto na construção social desse significado. Os significados musicais que construímos socialmente estão relacionados à nossa experiência com música e se definem em dois tipos: o “significado musical inerente”, aquele que trazemos de nossa inserção no grupo social, e o que esboçamos interiormente sobre essa experiência, ou seja, “o significado delineado”.

Quando nos expomos à música, tais significados apresentam-se indiferenciados, obscuros. Por isso, é essa uma das razões dos nossos conflitos sobre essa arte. A música que ouvimos se nos apresenta aceitável ou não, dependendo do que ela representa em nossa bagagem de significados. Se em nossa cultura, nosso grupo social vive experiências musicais outras que aquelas priorizadas no ensino acadêmico, a rejeição e o desinteresse se fazem notar, obviamente. São palavras textuais da autora:

Talvez seja benéfico aos professores estarem cômicos da trama complexa dos significados musicais com os quais lidamos, e os relacionamentos intrínsecos entre alunos, grupos sociais, suas práticas musicais e a abrangência de suas práticas musicais. Dessa maneira,

menos provavelmente rotularemos nossos alunos de não-musicais, sem primeiro considerarmos as profundas influências dos fatores sociais na aparência superficial de sua musicalidade; e estaremos mais propensos a responder sensivelmente a convicções genuínas acerca do que seja música, de qual seja o seu valor e do que seja “ser musical”. (Green, 1996, p. 32).

Nessa direção, as pesquisas em etnomusicologia, nos programas de pós-graduação em Música, têm demonstrado avanços significativos na descoberta da riqueza de ensinamentos que tais culturas nos podem oferecer. Angela Lühning (1999, p. 60) sugere aos educadores musicais que se integrem nas culturas musicais alheias à sua, observando como elas se articulam no processo de transmissão de saber, a fim de que adquiram mais subsídios para a realização de projetos voltados para esses contextos. Que pensem no educando, muito mais como ser humano social e cultural do que como um ser que deva ser submetido a experiências educacionais com fins à reprodução de uma visão unilateral de música.

Mas os mecanismos para implementação de soluções, certamente, devem propiciar uma contínua e consistente intersecção entre universidade-escola-comunidade. Além da ligação que se estabelece na convivência com as práticas multiculturais de alunos e professores, outras estratégias de ação devem ser desenvolvidas. Uma delas, por exemplo, poderá ser a de estimular nossos estudantes a exercerem uma atividade complementar fora do *campus*, na forma de estágio social em que possam exercitar, com acompanhamento dos professores, a transmissão dos conhecimentos e habilidades em que demonstrem mais competência.

No Ceará, as Faculdades Particulares tomaram a dianteira. Assumiram o compromisso de adotar em seus currículos, a partir de 2003, como obrigatória, a disciplina “Gestão Social”, com fins a desenvolver entre os estudantes a cultura da responsabilidade social. No caso específico, comenta o editoralista do jornal *O Povo*:

[...] trata-se de interagir com o meio acadêmico para a criação de um novo paradigma de ensino, através do qual se possa inculcar, no educando, a prática e o sentido da responsabilidade social. Ou seja: a percepção de que cada indivíduo tem obrigações para com o meio no qual está inserido, sendo chamado a dar sua retribuição, em termos de ação social voluntária, a essa mesma sociedade que lhe ofereceu condições para se realizar como pessoa. E o fez, fornecendo-lhe os elementos culturais e idiossincráticos que o levam a constituir uma personalidade individual, política, cultural e profissional que (quer se queira quer não, direta ou indiretamente), é fruto de uma tecelagem coletiva. Pois, é certo não existir um ser humano que não seja resultante de um processo social (15 set. 2002).

Essa iniciativa das Faculdades Particulares do Ceará deverá constar na pauta de nossas reflexões como mais uma estratégia na interação escola-comunidade, com desdobramentos que certamente trarão trocas múltiplas e enriquecedoras.

Voltando ao tema central, e para concluir, recorro mais uma vez ao pensamento de Nicholas Cook, o qual nos lembra que uma visão curricular que pretenda atender à multiplicidade cultural deverá contemplar com equilíbrio as duas abordagens: aquela baseada na “composição” e a que tem na “recepção” a primazia, pois ambas podem, perfeitamente, ser trabalhadas em contínuo diálogo.

Referências

- COOK, Nicholas. *Music: an introduction*. Oxford: Oxford University Press. 2001.
- DALHAUS, Carl. *Estética musical*. Lisboa: Edições 70, 1971.
- HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (Org.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p. 17-34.
- GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Tradução de Oscar Dourado. *Revista da ABEM*, n. 3, p. 25-35, 1996.
- LÜHNING, Angela. A educação musical e a música da cultura popular. *ICTUS*, n. 1, p. 53-61, dez. 1999.

Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil

Liane Hentschke

Departamento de Música – UFRGS
e-mail: hentschk@portoweb.com.br

Resumo. O presente texto tem como objetivo discutir uma das questões levantadas pela conferencista do Fórum "Diretrizes: qual currículo?". Dentro da temática de reformulação curricular, chamo a atenção para a falta de formação pedagógica do corpo docente que atua nos cursos de graduação em música, e para a necessidade de dar voz aos alunos no processo de construção e implementação curricular. Argumento que as novas reformulações curriculares deverão estar em sintonia com o novo paradigma educacional que vem sendo debatido em âmbito nacional e internacional.

Palavras-chave: diretrizes curriculares nacionais, reforma curricular, formação dos formadores.

Abstract. The aim of this text is to discuss issue raised by the keynote speaker of this Forum "Guidelines: which curriculum?". Within this theme I call attention to the lack of pedagogical background of the university lecturers that teach in the undergraduate courses in music and to the need of listening our students within the process of curriculum development. I argue that new curriculum changes should be worked out in accordance to the new educational paradigm, so far discussed nationally and internationally.

Keywords: national curriculum guidelines, curricular reform, education of higher education teachers.

Como foi mencionado pela Dr^a Sônia, estamos vivendo mudanças em termos de educação em todos os níveis, exigindo de nós a necessidade de redimensionarmos o nosso olhar a fim de abranger não só o contexto imediato onde atuamos, como também um contexto, social, político e econômico, de discussões sobre a formação docente. O texto da Dr^a Sônia é bastante elucidativo e, ao mesmo tempo, sintético, nos permitindo uma visão panorâmica sobre as Diretrizes Curriculares de todos os níveis de ensino. O texto está dividido em cinco partes, das quais eu gostaria de focalizar as minhas questões na segunda parte: Diretrizes

Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música.

O trabalho de confecção das Diretrizes Curriculares iniciou há cinco anos, sendo concluído em 1999. Mas foi somente em 2002 que o CNE propôs as Diretrizes para os cursos de música. Não falo em homologação, pois elas não permaneceram na íntegra. Foi realizado um "corta e cola" do documento confeccionado pela CEE/Música, com o apoio dos cursos de música no Brasil. Imagino que o mesmo deve ter acontecido com as diretrizes de outras áreas.

Nos encontros desses últimos cinco anos, discutimos as bases teóricas e práticas dos currículos, a adequação de um documento nacional, a formação para múltiplos espaços de atuação, entre outras questões importantes. As discussões teóricas e políticas foram, sem dúvida, fundamentais para o amadurecimento da área, para apontar possibilidades de caminhos a serem seguidos de acordo com o contexto e localização geográfica de onde iremos atuar. Penso que chegou o momento de debatermos sobre a implantação dessas idéias, sobre a forma de viabilizar os nossos ideais de formação de professores. Isso porque muitos cursos já concluíram e outros estão em vias de conclusão das suas reformas curriculares.

Como ex-membro da antiga CEE/Música e atual membro do Conselho Assessor do MEC, a minha preocupação se volta para questões de implementação de todas as nossas idéias. É a implementação do currículo ou, mais especificamente, o currículo em ação que me preocupa neste momento, pois de nada vale discutir concepções educacionais se estas não forem traduzidas para a nossa prática docente. Além disso, o próximo passo será a avaliação desses cursos por parte do MEC, seja em forma de avaliação externa, seja através do Provão.

Acredito que os cursos que iniciaram ou já concluíram o seu processo de reforma têm se deparado com inúmeros dilemas, os quais talvez ainda não tenham sido debatidos ou compartilhados, em âmbito nacional, na ABEM. Digo isso porque as mudanças propostas atualmente estão muito longe de serem mudanças cosméticas, de grade, de súmula ou carga horária. Elas demandam uma mudança total de paradigma educacional, das práticas de ensino, das múltiplas formas de aprendizagem, da seleção de conteúdo, da didática, enfim, de todo o processo de formação profissional em nível de graduação, diferente do que vem sendo praticado.

Neste momento eu gostaria de propor dois temas para debatermos em grande grupo. O primeiro refere-se à formação pedagógica do corpo docente e o segundo à necessidade de dar voz aos alunos no processo de construção e implementação curricular.

Mesmo havendo consciência, por parte dos educadores musicais, da necessidade de mudan-

ças, os cursos de licenciatura não são ministrados exclusivamente por “educadores musicais” (*stricto sensu*)¹, mas por músicos instrumentistas, regentes, compositores, que, na sua maioria, não possuem uma formação pedagógica. É inegável que existe uma disparidade de formação pedagógica entre o que denominamos de “educador musical” e o músico instrumentista ou musicólogo que atua como docente nos cursos de graduação. Os educadores musicais, além de terem uma formação pedagógica sólida, estão continuamente atualizando-se, no sentido de buscar formas mais adequadas e contextualizadas para a sua prática docente. Por outro lado, tradicionalmente, o músico docente universitário (daí falo enquanto estereótipo) tem praticado uma proposta educacional mais tecnicista e tradicional de educação. O objetivo desses docentes é a formação do músico profissional (erudito, na maioria dos cursos), baseado em critérios absolutos de perfil de profissional.

Essa disparidade pode ter conseqüências em nível de implementação curricular, pois, em tese, poderá haver uma aceitação do que está sendo proposto em grande grupo, mas que não irá se transformar no currículo em ação. Partindo-se do pressuposto de que o novo paradigma de formação de professores prioriza a integração de conteúdos, temos que estar preparados para o fato de que esse novo modelo de formação de professores pode parecer ameaçador para grande parte do corpo docente. Isso porque demanda uma reformulação na nossa maneira de pensar, nos nossos princípios educacionais e até mesmo nas concepções acerca do que consideramos ser um indivíduo musicalmente educado ou um professor de música, capaz de enfrentar um mercado de trabalho mais abrangente.

No Encontro Anual da ABEM de 2000, mencionei que o documento do MEC para as licenciaturas manifestava preocupação com relação à vinculação dos cursos de licenciatura aos de bacharelado, no sentido de que a maioria deles compartilham disciplinas, o que foi denominado de conflito entre “organização curricular e organização institucional” (p. 28). O documento aponta para o fato de que, na maioria dos casos, a organização institucional tem determinado a organização curricular, ou seja, nos cursos que possuem as modalidades de bacharelado e licenciatura, o mesmo corpo docente e as mesmas disciplinas são

1 Licenciados em Música, Mestres e/ou Doutores em Educação Musical.

aproveitados, não permitindo, segundo eles, “a construção de um curso com identidade própria” (p. 28). Neste momento, o que o MEC exige são projetos pedagógicos distintos para o bacharelado e licenciatura. No entanto, na prática nada muda, pois vamos continuar compartilhando o currículo com profissionais que possuem uma disparidade na formação pedagógica e, conseqüentemente, diferentes níveis de compreensão dessa nova proposta.

A minha preocupação, neste momento, é que a desarticulação entre os módulos curriculares continue gerando um currículo fragmentado. Nas reuniões departamentais é visível a lacuna entre professores. Não falo aqui da homogeneização de concepções, mas, sim, da apreensão do significado dessas novas mudanças e a implementação das mesmas nas práticas docentes. Por exemplo, hoje falamos mais em aprendizagens do que em ensino no sentido tradicional do termo. Objetivamos a capacitação de um profissional que deve ser flexível, reflexivo e capaz de perceber e agir sobre realidades muito distintas. Precisamos capacitar o futuro professor de música para que ele/ela saiba administrar e gerenciar o conhecimento dos alunos, capacitando-os a fazer sentido do mundo musical a sua volta. Segundo Perrenoud (2001, p. 11), “formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem [...] deveria ser a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade”. Mas como implementar esse conceito numa cultura universitária onde impera o ensino sob a ótica do professor? Onde pouco ou nada se sabe sobre o que pensam os alunos, ou o quão adequado é o nosso currículo para suas vidas profissionais?

Essa questão me remete ao segundo tema que eu gostaria de discutir, qual seja, a necessidade de dar voz aos nossos alunos. Cristina Cereser, mestranda do Programa de Pós-Graduação em

Música da UFRGS, está investigando, sob o ponto de vista dos licenciandos em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais. A sua revisão de literatura mostra que estudos desse tipo são praticamente inexistentes na área de música, o que mostra, mais uma vez, a necessidade urgente de ouvirmos todas as partes envolvidas no processo de reformulação curricular.

Sabemos que, tradicionalmente, sempre existiu uma resistência por parte de muitos docentes da área de música quanto à adequação da formação com relação ao mercado de trabalho. Ou seja, defende-se um modelo de formação de músico independentemente da absorção do mesmo no mercado de trabalho. Dentre as muitas conseqüências desse modelo, está a conhecida atuação docente do bacharel em música, o qual não recebeu formação pedagógica durante o seu curso superior. Com as mudanças cada vez mais aceleradas da nossa sociedade, não podemos ignorar o que está acontecendo do lado de fora da universidade, as novas exigências dos múltiplos espaços de atuação profissional. Nesse caso, é importante dar voz aos nossos alunos, pois muitos exercem atividades profissionais concomitantes ao curso de graduação.

Em síntese, eu diria que é muito difícil atender satisfatoriamente ao enunciado desse Fórum: “Diretrizes: qual currículo?” pois são inúmeros os fatores que vão influenciar a implementação das propostas curriculares. Mas devo dizer que me sinto tentada a responder que devemos lutar por um currículo ideal dentro das nossas concepções teóricas e práticas, mas trabalhar em cima do currículo possível, principalmente levando em conta o corpo docente de que dispomos. Essa afirmação pode parecer óbvia, mas, certamente, retira de nós um pouco do ônus, da responsabilidade de, sozinhos, construir um ideal nem sempre compartilhado pelos colegas de departamento.

Referências

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música no Brasil. Parecer CES/CNE nº 0146/2002. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, Coordenador: Ruy Leite Berger Filho. maio 2000.
- PERRENOUD, Philippe et al. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: _____. (Orgs.). *Formando professores profissionais*. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p 11-22.

Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades

Magali Kleber

Departamento de Arte/Curso de Música – UEL
Doutoranda no PPG-Música – UFRGS
e-mail: makleber@sercomtel.com.br

Resumo. Este trabalho consiste numa reflexão crítica sobre o tema currículo, aprofundando-se para questões específicas do currículo de música. O texto traz para o debate os pressupostos da perspectiva crítica e pós-crítica do currículo, na qual este é visto como um fenômeno historicamente situado e culturalmente determinado e, portanto, imerso na complexidade de um contexto social marcado pela diversidade. A problematização sobre “Qual currículo?” é construída a partir desse referencial, apontando para a necessidade de se romper paradigmas conservadores com vistas à construção de novas propostas curriculares voltadas para uma prática pedagógico-musical aberta para decisões metodológicas pluralistas e a necessária inclusão de novos campos e novas possibilidades. Vislumbra-se, assim, um currículo que possa considerar, no processo de construção do conhecimento, o contexto dos sujeitos envolvidos, a subjetividade e a intersubjetividade, privilegiando uma dinâmica coletiva e propiciando um fluxo dialógico entre os objetivos propostos, os conteúdos trabalhados, a metodologia e a avaliação.

Palavras-chave: paradigmas curriculares, currículo de música, ensino superior de música.

Abstract. This paper aims at reflecting critically on curriculum, approaching some of the specificities of the music curriculum. The text brings up the assumption of critic and postcritical perspectives of the curriculum through which it is seen as a historically marked and culturally determined phenomenon, and so, found in the complexity of a social context featured by diversity. The question “What curriculum?” is approached from this reference, pointing to the necessity for breaking the conservative paradigms in order to build up new curricular proposals towards pedagogical-music practice open to pluralist methodological decisions and the necessary inclusion of new fields and possibilities. Therefore, the desired curriculum is the one that can take into account the following: context of involved subjects, subjectivity and intersubjectivity, favoring a collective dynamic and providing a dialogical flow among the proposed goals, worked content, methodology and assessment.

Keywords: curricular paradigm, music curriculum, higher music education.

A perspectiva sociocultural do currículo

Os aspectos levantados pela Dr^a Sônia Ribeiro, contidos no texto-base para esse Fórum¹, tratam de alguns pilares que sustentam hoje a dis-

cussão sobre currículo. Entre eles, a perspectiva da construção social do currículo aponta para uma concepção que incorpora a trama das relações, dos

¹ Fórum 2: Diretrizes: qual currículo? – XI Encontro Anual da ABEM – 8 a 11 de outubro de 2002, Natal (RN).

processos e das estruturas sociais. A concepção abordada por Ribeiro, fundamentada pelos autores e obras citados², reflete uma significativa mudança de paradigma no campo de estudo e reconhece a conexão do currículo com relações de poder, com as formas de divisão da sociedade, com o processo seletivo do conhecimento e com as desigualdades sociais. Isso significa tratar o currículo como uma construção social, impregnado de significados e valores culturais tecidos no âmbito de uma política cultural, portanto impregnados de interesses e conflitos³.

Discutir sobre currículo leva-nos, também, a considerar e refletir sobre paradigmas da pós-modernidade, caracterizada pelo sociólogo Octávio Ianni como

um novo palco no qual se movem indivíduos e coletividades, grupos e classes sociais, nações e nacionalidades, geoeconomias e geopolíticas. Aí se manifestam as relações, acomodações, tensões e contradição entre o capital e trabalho, mercado e planejamento, propriedade privada e propriedade coletiva, assalariados e proprietários, jovens e adultos, nativos e conquistadores, negros e brancos, africanos e europeus, orientais e ocidentais, islâmicos e cristãos. São múltiplos e diferenciados e encadeados os nexos, articulações que se desenvolvem todo o tempo em todos os lugares (Ianni, 2001, p. 52).

Para a compreensão dessa complexidade, é necessário incorporar outras categorias de análise para além das relações de classe social enfatizadas pela corrente neomarxista que fomentou as teorias críticas do currículo nas décadas de setenta e oitenta.

A tendência pós-crítica, configurada nos anos 90, incorpora contribuições dos estudos culturais, estudos feministas e estudos de raça como resultado do pensamento pós-moderno. Essa tendência emerge, justamente, da constatação da necessidade de se compreender a educação e o currículo para além da análise que focaliza a dinâmica de classe no processo da desigualdade e das relações hierárquicas na sociedade capitalista.

Emerge também, naquele momento, a necessidade de se buscar suportes teóricos que contemplem a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. Silva (1995) considera que essa tendência consolida algo que vinha se configurando nas décadas de setenta e oitenta na análise da educação, incorporando as preocupações da Teoria Crítica, da influência do pensamento de Pierre Bourdieu e do enfoque dos Estudos Culturais da Universidade de Birmingham, com sua ênfase nas chamadas subculturas urbanas e no método etnográfico.

A partir desse referencial, o currículo é visto como um fenômeno historicamente situado e culturalmente determinado, imerso na complexidade de um contexto social marcado pela diversidade, pela fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade (Hall, 2002). Essa visão sociocultural mostra-se importante para nortear proposições curriculares inovadoras nos cursos de graduação em música, uma vez que traz à tona questões fundamentais para a análise do processo de ensino e aprendizagem de música nas suas dimensões políticas e sociais.

Inovações: em cena a pedagogia da incerteza

Se tudo isso nos indica a necessidade de se construir outros modelos de organização do conhecimento musical e, conseqüentemente, novas metodologias e formas de avaliação, também nos provoca um desconforto quando nos deparamos com a realidade vivida hoje nos meios acadêmicos diante das dificuldades para a concretização de propostas inovadoras.

A questão “qual currículo”, que potencializa a discussão desse Fórum, se posta na perspectiva apontada, já nos indica um caminho a percorrer que pressupõe superar os parâmetros da “pedagogia da certeza” (Japiassu, 1993), calcados na certeza do saber objetivo e previsível, incorporando também

2 APPLE, M. *Ideology and curriculum* Boston: Routledge/Kegan Paul, 1979; BERNSTEIN, B. On the classifications and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M.F.D. (Ed.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971; BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage, 1977; DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1990; MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986; SHULMAN, L. Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, n. 57, 1987; WILLIAMS, R. *Politics and letters*. London: New Left Books, 1974.

3 Sobre o entendimento de “conflito” na experiência pedagógica, Santos (1996, p. 33) argumenta: “O conflito serve, antes de mais nada, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano [...] Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e portanto entre pessoas e grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério último da boa e má aprendizagem”.

uma aprendizagem relativizante, antagônica a parâmetros absolutos, como preconiza a “pedagogia da incerteza”, defendida por Jaipassu (1993):

O gosto amargo da incerteza e a dor íntima do desamparo frente a uma aprendizagem relativizante, incapaz de parâmetros absolutos, são fatores de saúde intelectual que não podem ser desprezados pela pedagogia científica. Porque é na angústia da incerteza das teorias estudadas, no fato de sentirem-se perdidos em seu processo de crescimento intelectual e na descoberta por vezes decepcionante de que não existe porto seguro no domínio do conhecimento, que os alunos terão condições de deixarem-se possuir pela vida, se é que pretendem possuí-la (Japiassu, 1993, p. 13).

Há que se reconhecer que uma ruptura dessa natureza pressupõe, como parte do processo, a resistência, os sentimentos de incertezas, as necessárias negociações, o fluxo e o refluxo. Não há como negar que mudar práticas dominantes que, inclusive, impregnam a história da maioria de nós, professores, é um trabalho muito árduo e difícil de se concretizar, sendo previsível e necessária a coexistência de posições que se confrontam e que geram conflitos, tensões e luta pela prevalência de concepções. Isso porque a concretização real está para além das questões estruturais e legais; envolve, sobretudo, mudança intelectual e emocional. Como apontam Hargreaves; Earn; Shawn; Manning (2002), “adotar uma inovação ou reforma já é um ato suficientemente genuíno; no entanto, desenvolvê-la, sustentá-la e mantê-la é uma questão muito mais exigente” (ibid., p. 84). Há que se reconhecer, ainda, que a prática pedagógica de cada professor é única e intransferível, sendo necessários uma atenção às idiosincrasias e um trabalho pedagógico interativo e dialógico.

O discurso que flutua no espaço da universidade, por exemplo, é o de que os cursos de graduação não podem mais se restringir a uma perspectiva redutora, mas devem propiciar uma “oferta de referenciais teórico-básicos que possibilitem o trâmite em múltiplas direções, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa em situações imprevisíveis”⁴. Entretanto, é real a dificuldade de se estabelecer uma prática coerente com esse discurso.

A universidade tem sido solicitada, como instituição pública, a estabelecer uma efetiva articulação entre os diferentes espaços institucionais e comunitários no qual se insere, envolvendo-se com as questões sociais. Os projetos pedagógicos, ao levarem em conta essas questões em suas reformulações, terão a possi-

bilidade de estabelecer um diálogo com a realidade sociocultural e incorporar no seu desenvolvimento o cenário complexo e mutável presente na teia da sociedade contemporânea.

No caso da graduação em música, isso significa a ampliação dos textos e contextos musicais abordados como conteúdos e saberes musicais, bem como a ampliação do espaço da sala de aula, normalmente centro do processo de ensino e aprendizagem, para outros espaços, quer sejam físicos, geográficos ou virtuais. Sendo assim, essa perspectiva aponta, como propõe Souza (2000, p. 164-167), para uma prática pedagógica musical como uma ação significativa, aberta para decisões metodológicas pluralistas e a necessária inclusão de novos campos e novas possibilidades da era digital, por exemplo. Nesse sentido, ampliam-se as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, uma vez que se propicia, também, uma melhor percepção e atuação nos campos profissionais emergentes na dinâmica sociocultural.

Especificamente nos cursos de licenciatura em música, uma abordagem pedagógica que estabeleça uma real aproximação entre o ensino superior e o ensino básico, poderá alterar o quadro que revela a reduzida presença da música na escola, como mostra a pesquisa desenvolvida por Penna (2002) sobre a ausência dos professores de música nas escolas públicas do ensino fundamental e médio, espaço que ainda temos que, efetivamente, conquistar.

Provocações externas, provenientes da sociedade, poderão, talvez, alavancar mudanças significativas na dinâmica da universidade. Entretanto, uma transformação só será possível, a meu ver, mediante um processo endógeno, envolvendo e comprometendo professores, alunos e instituição com o firme propósito de romper com os modelos curriculares instituídos.

Reformulação curricular: para além das diretrizes

Problematizando essa questão, poderíamos perguntar: quais os aspectos que implicam o rompimento com os modelos instituídos de currículos? O que se tem que mudar? O que se pode mudar? O que se deve mudar? Como fazê-lo? A essas perguntas só caberão respostas no contexto específico de cada instituição ou grupo, considerando suas especificidades e idiosincrasias.

4 Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção, Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, maio de 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/prg/forgrad>>.

Entretanto, podemos fazer algumas projeções. A necessidade de se promover mudanças vem imantada de desafios e ousadias que exigem dos que as promovem uma visão que antecipe os processos e situações conflituosas. Historicamente, formas impostas de implementação curricular tiveram pouco sucesso. Um exemplo recente, descrito por Hargreaves; Earn; Shawn; Manning (2002), é a grande reforma na educação da Inglaterra, cujo caráter impositivo, sustentado “pela coação implacável de um sistema de inspeção escolar de nível altíssimo (conhecido como OFSTED) cada vez mais e mais professores se adaptaram à reforma de forma negativa, cética e limitante do ponto de vista profissional” (ibid., p. 125). Envolver os professores na inovação, compartilhando decisões, estimula a capacidade de compreensão do processo e permite que suas crenças, suas práticas, emoções e experiências façam parte da reelaboração de uma nova práxis.

A capacidade de mudar está relacionada com a noção de professores como aprendizes, de um conjunto novo de habilidades, conhecimentos e práticas, o que requer “oportunidade de esclarecimento de iniciativas políticas [...] oportunidades de desenvolver conhecimento metodológico associado à inovação; oportunidades de exploração de rotinas novas e de modificação de práticas” (Leitowwud; Jantzi; Steinbach apud Hargreaves; Earn; Shawn; Manning, 2002, p. 128). Há que se reconhecer que os professores precisam de tempo, encorajamento e amparo para monitorar seu processo de aprendizado contínuo.

Realizar uma reforma curricular requer mais do que contar com diretrizes publicadas. É preciso ter a ousadia de reinventar formas que reflitam as concepções adotadas e que alavanquem as transformações necessárias nas estruturas existentes em termos de espaço (político, institucional, físico, geográfico, virtual), de tempo (objetivo e subjetivo) e de seleção e organização dos conhecimentos musicais (os academicamente instituídos e os outros conhecimentos).

A problematização ressaltada por Ribeiro no texto para esse Fórum, em torno da questão de

[...] como selecionar e organizar os conteúdos para que possam ser assimilados e para que também sejam construídas destrezas, habilidades, valores, procedimentos e atitudes capazes de ajudar os alunos a incorporarem-se ao mercado de trabalho atual – moderno e industrializado – e, ao mesmo tempo, formarem-se como cidadãos.⁵

implica, como propõe Santomé (1998), a ampliação do conceito de conteúdos para além do conhecimento de fatos específicos, teorias, conceitos, abarcando outros aspectos como valores, atitudes, expectativas, destrezas e habilidades mais complexas, como as que permitem a solução de problemas e a tomada de decisões. Os processos de ensino e aprendizagem devem propiciar a conexão da experiência acadêmica com a experiência prévia. Pensado assim, o currículo “precisa, em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola” (Macedo; Oliveria; Manhães; Alves, 2002, p. 49).

Essas questões implicam a elaboração de um planejamento coletivo com um enfoque coerente e articulado acerca da metodologia e da avaliação. A opção por uma pedagogia problematizadora tem sido defendida por muitos educadores (Berbel, 1999) como possibilidade de se buscar novas metodologias que atendam à necessidade de acentuar o processo de construção do conhecimento centrado no aluno. Uma metodologia problematizadora facilita a incorporação de questões de natureza subjetiva no processo, dando um maior sentido aos conteúdos trabalhados. Vale destacar que, à medida que o conhecimento vai sendo reconstruído, é, também, re-contextualizado e re-personalizado, fazendo surgir um caminho pessoal de descoberta do aluno (Santomé, 1998). Nessa perspectiva, as situações de aprendizagem devem incentivar a participação ativa dos alunos em um processo de comunicação multilateral entre os alunos, entre si – alunos e professores e estes com a instituição mediante diferentes modalidades de trabalhos em grupo, planejados a partir dos objetivos propostos.

Além disso, uma metodologia problematizadora traz para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem questões do cotidiano, atividades artísticas e culturais, etc. Essa ampliação tem uma significativa importância para as artes, tendo em vista que os textos a serem trabalhados abarcam todas as formas de conhecimento mediadas por outros canais, como o auditivo e o visual, eletronicamente difundidos (Corazza, 1998). Ao se considerar uma “paisagem cultural descentrada, povoada de terrenos interativos” (ibid.), que caracteriza o cotidiano da juventude e das crianças de hoje, ressalta-se a importância de valorizar suas músicas, filmes, programas de TV, grupos esportivos, religiosos e outros, convertendo-os em objetos de estudo numa prática educativa.

⁵ Texto publicado nesta edição da Revista da ABEM.

Essas questões desafiam o educador a pensar outras formas de sistematizar o conhecimento, considerando o desejo e o prazer de se conhecer algo. Assim, os saberes formais estariam entrelaçados a outros, de natureza prática e informal, “formando redes de conhecimentos que participam da formação da rede de subjetividades que cada um de nós é” (Macedo; Oliveira; Manhães; Alves, 2002, p. 67).

A avaliação, sob essa perspectiva, propicia o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, dispondo de mecanismos que permitam a participação efetiva dos alunos e professores no exercício de auto-análise e autocrítica pessoal e coletiva. Dessa maneira, mudanças nos mecanismos e instrumentos de avaliação se impõem como elemento de democratização e como forma de articulação com a concepção sociocultural do currículo. Alguns autores (Shores; Grace, 2001; Sousa, 1997; Hernandez, 1998, 2001) vêm propondo a elaboração de um portfólio⁶ como uma possibilidade de construir um instrumento de avaliação compartilhado entre alunos e professores, onde se registram conteúdos trabalhados, fatos significativos, dificuldades, acertos, sugestões, impressões, etc.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), como mostra o texto de Ribeiro⁷, representaram um avanço significativo no que se refere à organização do conhecimento musical, uma vez que apontam para uma concepção que pressupõe superar a fragmentação do conhecimento determinada pelas matérias ou disciplinas do currículo mínimo, substituído por sete campos do conhecimento musical. É clara a recomendação de se buscar a interdisciplinaridade e a integração entre os campos do conhecimento musical, bem como o com-

promisso dos cursos de graduação com a formação de profissionais competentes enquanto músicos, educadores e cidadãos. Assim, alinha-se a uma concepção sociocultural do currículo.

Conforme já constatado por Kleber (2001), um currículo de música, ao contemplar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo, terá uma maior possibilidade de tratar a construção e produção do conhecimento musical de forma sistêmica, não fragmentada, propiciando uma dinâmica interdisciplinar. E, ainda, vislumbra-se um currículo que possa considerar a subjetividade e a intersubjetividade no processo de construção do conhecimento, promovendo um fluxo dialógico entre os objetivos propostos, os conteúdos trabalhados, a metodologia e a avaliação.

Considerar essas possibilidades carece a ousadia de reinventar um novo projeto curricular que seja coerente com as concepções do grupo que o elabora. Se os estudos no campo de currículo nos evidenciam que o modelo que ora queremos superar foi historicamente inventado a partir de uma visão taylorista, linear, fragmentada, centrada no poder do professor e nos conhecimentos academicamente cristalizados, nós podemos, no nosso momento histórico, inventar um outro onde prevaleçam os valores nos quais acreditamos. O caminho há que se fazer. Sobre a interrogação do início – qual currículo? – penso que há consenso que ela deve ser feita no plural: quais currículos? Dá-se lugar à pluralidade de possibilidades, fazendo-se contrapontos entre as múltiplas dimensões pessoais e coletivas e exercitando nossa capacidade de intervir e, quiçá, transformar.

Referências

- BERBEL. Neusi (Org.). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: EDUEL, 1999.
- CORAZZA, S. M. Temas culturais: um modo de luta curricular. In: *Seminário Municipal / Seminário Regional de Educação de Panambi*, 7/4, 1998, Panambi, RS, 1998. 15 p., mimeo
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Jacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HARGREAVES, Andy; EARN, Lorna; SHAWN, Moore; MANNING, Susan. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

6 Sousa (1997, Mapa 1.22, p. 1) define portfólio como: “[...] um instrumento que compreende a compilação de todos os trabalhos realizados pelos estudantes, durante um curso ou disciplina. Inclui dentre outros elementos: registro de visitas, resumos de textos, projetos e relatórios de pesquisa, anotações de experiências etc. Inclui também ensaios auto-reflexivos, que permitem aos alunos a discussão de como a experiência no curso ou disciplina mudou sua vida.”

7 Ver nota n. 6.

- IANNI, Octávio. Neo-Socialismo. *Paixão de aprender*, PortoAlegre, n. 14, p. 49-57, 2001.
- JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani C.A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1993. p. 11-18.
- KLEBER, Magali. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a questão dos espaços e da demanda profissional. ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001. p. 87-94.
- MACEDO, Elizabeth; OLIVERIA, Ines B.; MANHÃES, Luiz C.; ALVES, Nilda (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p.7-20, set. 2002.
- SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José Clovis; SANTOS, Edmilson S. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.
- SILVA, Tomaz T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (Org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- SOUSA, Eda C. B. Machado de. Portfólio. In: _____. (Org.). *Mapas de informação*. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. Mapa 1.22, p. 1-4. Curso de Especialização em Avaliação à Distância.
- SOUZA, Jusamara. Educação musical e cotidiano: algumas considerações. In: _____. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da UFGRS, 2000. p.163-172.

A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno

Regina Márcia Simão Santos
Departamento de Educação Musical – UNIRIO
e-mail: rmarcia@alternex.com.br

Resumo. Este texto apresenta o debate motivado pelo tema “Diretrizes: qual currículo?”, ocorrido no XI Encontro Anual da ABEM. Discutiu-se sobre como proceder às mudanças no ensino superior de música. Implementar as Diretrizes Curriculares já instituídas requer saber administrar o conflito paradigmático presente na academia e assumir a possibilidade de pôr em andamento modelos flexibilizados de currículos e projetos pedagógicos. Entendendo tais mudanças como mudanças paradigmáticas e a reforma paradigmática como reforma do pensamento, considerou-se premente a participação da comunidade acadêmica num trabalho coletivo. Três pontos suscitaram polêmica: a formação pedagógica do corpo docente universitário; a diversidade de nomenclatura e identidade dos cursos de formação; e as fronteiras entre bacharelado e licenciatura. Comento esse debate a partir de considerações de autores que tratam da universidade e seu projeto curricular frente ao panorama pós-moderno.

Palavras-chave: reforma curricular, projeto pedagógico, paradigma pós-moderno

Abstract. This text presents the debate on “Guidelines: which curriculum?,” which took place in the 11th Meeting of ABEM (Brazilian Association of Music Education). The discussion was focused on how to effect the changes in higher-education music courses. In order to implement the Curricular Guidelines already in force, it is necessary to know how to manage the paradigm conflict now occurring in universities and to acknowledge the possibility of adopting flexible models of curricula and pedagogical projects. Considering these changes as paradigm shifts and seeing paradigm reform as thought reform, it was concluded that the academic community must take part in a collective effort. Three points proved controversial: the training of higher-education teachers, differences in nomenclature and identity between different teacher-training courses, and the boundaries between baccalaureate and teacher-training programs. I comment on the debate on the basis of considerations by authors who discuss the university and curricular projects in the context of post-modernity.

Keywords: curriculum reform, pedagogical project, postmodern paradigm

Considerando a questão “Diretrizes: qual currículo?”, e especificando ainda “quais significados do currículo a área de música quer indicar?”, desenvolveu-se o segundo fórum do XI Encontro Anual da ABEM. A coordenadora desse fórum, Sônia Tereza da Silva Ribeiro, fundamentou o debate sobre reformas curriculares sob uma perspec-

tiva sociocultural e caracterizou os currículos como uma seleção da cultura, um projeto situado, respondendo a um dado entendimento dos conhecimentos produzidos socialmente e organizados segundo metas políticas e educacionais, visando à construção de destrezas, ao atendimento ao mercado de trabalho e à formação de cidadãos.

Uma mesma tônica perpassa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior, a educação básica e a educação profissional: a construção do projeto pedagógico é da competência da escola; esse projeto é específico de cada curso e deve considerar as competências de cada habilitação de formação, já na educação profissional de nível básico; a configuração desse projeto deve dar lugar a modelos flexibilizados de currículos (ao invés de instituir um currículo mínimo). Diante disso, enfatizou-se a questão sobre “como proceder às mudanças” considerando que, para tal, requer-se a disponibilidade para um debate com a comunidade acadêmica e a construção conjunta de um projeto.

Liane Hentschke enfocou as mudanças no ensino superior em música como mudanças paradigmáticas (e não “cosméticas” – de grade, carga horária, etc.). Destacou, por exemplo, que o MEC propõe que se façam projetos pedagógicos distintos para bacharelado e licenciatura. Não considerou correto falar em homologação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior pelo Conselho Nacional de Educação, pois as Diretrizes aprovadas pela Comissão de Especialistas do MEC e pelos cursos de música no Brasil não permaneceram nesse documento, na íntegra. Contribuindo para a questão “qual currículo?”, Hentschke considerou a importância de dois fatores: 1) a necessidade de formação pedagógica do corpo docente universitário; e 2) a necessidade de dar voz aos alunos no processo de implementação das mudanças curriculares. Músicos instrumentistas, regentes, compositores e musicólogos que atuam na docência no ensino superior, por vezes, têm, na sua formação de músico profissional, uma lacuna no tocante às questões sobre educação: “há uma disparidade de formação pedagógica entre profissionais que se dedicaram ao estudo e pesquisa em educação musical e o músico instrumentista ou musicólogo que atua como docente nos cursos de graduação”, afirmou Hentschke. Dessa forma, as mudanças propostas para o currículo poderão parecer ameaçadoras, e não se transformarão em currículo em ação. Continuaremos gerando currículos fragmentados e que não respondem às transformações aceleradas do mundo contemporâneo e às novas exigências dos mercados de trabalho. Junto às mudanças que se fazem necessárias, inclui-se a mudança no perfil desse professor, que deve ter a capacidade de promover a “organização de situações de aprendizagem”, afirmou

Hentschke. Ao lado da questão “qual currículo?” está, portanto, a questão sobre “como implementar essa ótica numa instituição de ensino superior onde prevalece a visão do professor sob um outro paradigma”. A painelistas encerrou sua fala apontando para o trabalho imediato sobre o que se considera o “currículo possível”, com o corpo docente que temos e de que dispomos; e sobre a constituição de um ambiente departamental de maior compartilhamento (embora nem sempre com um ideal compartilhado). Isso, porque o próximo passo será a avaliação desses cursos pelo MEC, seja sob a forma de avaliação externa ou através do Provão.

Elba Braga Ramalho, tomando o pensamento contemporâneo sobre desequilíbrio a partir de novas demandas, refletiu sobre a relação *na* academia e dela *com* a escola fundamental e de ensino médio, considerando a pouca repercussão de questões procedentes da academia nos órgãos deliberativos municipal e estadual. Referiu-se a Nicholas Cook para falar da dificuldade de administrar crises, em função do modo unilateral de pensar da academia, concebida como um modelo oriundo da economia industrial clássica que gerou a economia de “serviços”, com produção de mercadorias e de bens simbólicos. Mais do que considerar o aluno “ativo”, importa mudar a natureza do processo e praticar uma abordagem inclusiva. Ramalho citou a experiência das universidades particulares cearenses que, incluindo a disciplina Gestão Social, levam os estudantes a exercerem atividade social fora do *campus*. Desenvolvendo a reflexão sobre uma abordagem inclusiva, indagou: “Quais são as possíveis soluções que as Diretrizes podem tomar em função da estética da produção, da estética da recepção, da multiplicidade cultural?”.

Magali Kleber problematizou dois pontos. O primeiro deles é a universidade como instituição, quanto à sua *identidade e função* frente ao panorama pós-moderno e os apelos de integração com a sociedade. O segundo ponto é a *inovação*, processo que pressupõe o comprometimento dos professores, intelectual e emocionalmente. Kleber frisou: “as Diretrizes já estão instituídas; resta *concretizar* os projetos como propostas pedagógicas, entendendo o currículo como construção social, incorporando as contribuições do pensamento pós-crítico¹ e refletindo sobre a função da universidade”. Se já temos indicadores que apontam para a

1 Kleber destaca, do pensamento pós-crítico, que ele contempla a diversidade das formas culturais presentes na sociedade.

necessidade de se construir um modelo que considere o imprevisível, a incerteza e o paradoxo, por outro lado a universidade enfrenta grandes dificuldades para incorporar esse outro paradigma político-pedagógico e implementar mudanças, comentou. O modelo vigente tem uma história construída durante um longo tempo. Perguntou: “quais os mecanismos que poderíamos adotar para promover tal mudança, que é mudança de pensamento?”. Na busca de novos modelos curriculares, lembrou que a questão central apontada na bibliografia referente a esse assunto é a dificuldade de implementação da inovação, que envolve o comprometimento do profissional, dos coordenadores e da instituição. Requer-se ousadia em situações conflituosas e na invenção de um novo projeto curricular pedagógico. Citou Hargreaves e Hernandez, dois pesquisadores que relatam as implicações de um processo de inovação curricular em projetos institucionais na Inglaterra e na Espanha, respectivamente. Hargreaves descreve sobre o pouco sucesso de algumas inovações na Inglaterra, quando do modelo imposto aos professores. Analisar um projeto pedagógico requer considerar a proposta do projeto, mas também a projeção prática de suas idéias. Romper com o modelo vigente implica romper com as metodologias que instalam o conhecimento fragmentado e que pouco operam com o trabalho coletivo e o compartilhar. É hora de se buscar a prática de metodologias problematizadoras² e o exercício da avaliação como uma possibilidade para a construção de instrumentos compartilhados entre alunos e professores. “Como romper com as metodologias conservadoras e envolver problemas de exclusão social, etc.?”, indagou. Kleber afirmou: “os cursos de graduação devem buscar alternativas para a inserção no mundo do trabalho, das relações sociais e das relações simbólicas. Podemos inventar outro modelo, percebendo o real e exercitando o ideal, crendo em utopias”.

Os questionamentos apresentados pelo público desse Fórum reiteraram considerações dos painelistas e trouxeram outras contribuições para o debate. Em primeiro lugar, ficou evidente a *tensão* entre a expectativa por *mais forte* e *mais fraco* enquadramento e classificação³, controle e estabelecimento de fronteiras. A platéia se referiu a

Diretrizes “bem definidas” e ao desejo de rigidez “*ainda* presente” nas práticas das instituições. Manifestou sua expectativa em torno de como proceder na condução de processos sobre os quais não há documentos “tão claros”, ou ante a “rigidez *ainda* presente” nas instituições: “as Diretrizes para a educação básica estão bem definidas, mas para os demais espaços não há clareza sobre a condução desse processo”; e “a instituição de ensino deseja e quer rigidez; esta *ainda* está impregnada nas práticas: como proceder diante disso?”

Em segundo lugar, foi expressa a necessidade de garantir um *espaço de atuação* do professor habilitado no ensino superior para a educação musical já nos 1º e 2º ciclos: “importante é pensarmos sobre o acesso às séries iniciais, desse professor egresso do ensino superior, habilitado para a educação musical”. E também de se buscar uma *identidade de formação*, conforme demonstrou a discussão sobre quatro pontos: 1) “não há mais base alguma para a formação de ‘educadores artísticos’, diante dos novos documentos do MEC”, e contudo “ainda estão sendo publicados editais de concurso para esses profissionais”; são concursos “para os quais não há mais respaldo, seja pela LDB e pelas Diretrizes, seja pela ausência de cursos de formação”; 2) o Curso de Educação Artística com Habilitação em Música “já está sendo discriminado” (depoimentos foram trazidos por pessoas da platéia) e “vivemos um vácuo quanto às denominações dos cursos”; 3) existe o risco de os nomes dos cursos serem mudados, sem que uma transformação efetiva aconteça; e 4) em formatos com variação de 4 a 12 semestres, e de 2 mil a 6.800 horas, as propostas de cursos não têm um padrão médio de referência. Repensar os nomes dos cursos, as formas de integrá-los, ou de integrar os níveis básico e superior (visto que o que a universidade e seus fóruns de debate discutem não chega às escolas de ensino básico), estas são urgências destacadas por profissionais presentes. Visando denunciar e regulamentar todas essas questões, perguntou-se qual poderia ser o papel da ABEM no âmbito da política junto ao MEC.

Em terceiro lugar, a platéia reiterou a necessidade de um maior diálogo entre o docente com formação pedagógica em música e o docente que

2 Kleber diz se referir a metodologias que propiciem o processo de construção de conhecimento centrado no aluno e a integração entre diferentes áreas.

3 Bernstein, falando sobre sociologia da educação e do currículo, discorre sobre classificação de conteúdos e do enquadramento da atividade pedagógica com um certo grau de controle do professor sobre esta atividade (Domingos et al., [s.d.]). Enquadramento forte diz do forte controle sobre seleção, organização, ritmagem e organização do tempo na construção do conhecimento. Currículo seria um sistema de variações da força de classificação, segundo Bernstein (Santos, 2001).

se dedicou à carreira de instrumentista, ou que atua como compositor. Expressou também sua posição contrária à trazida nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, em torno do estabelecimento de fronteiras entre cursos: “se há tantos músicos que dão aula, precisamos rever as fronteiras entre os cursos de licenciatura e bacharelado, precisamos optar por cursos sem tais fronteiras”.

O brado, o clamor da platéia pode ser resumido na frase ouvida no segundo momento do fórum: “temos a ABEM, e nesta assembléia se pode reinventar a profissão de educação musical”.

Como observadora externa, anotando as idéias centrais e direções de questões trazidas pelos painelistas e demais presentes, desejo comentar o que considero terem sido as principais ênfases desse fórum.

Administrar a crise, produzir em situações de conflito e participar da utopia

A concepção ingênua sobre a homogeneidade numa instituição já foi superada. Compreendemos que, ao administrar a crise instalada nessa transição de paradigmas, podem ser produzidos ganhos:

estamos efetivamente num período de transição paradigmática e [...] é preciso tirar todas as consequências disso. Todas ou algumas, pois também se reconhece que este período de transição está ainda no começo e portanto não apresenta ainda todos os seus traços (Boaventura Santos, 1999, p. 325).

Boaventura Santos fala de utopias e sobre como proceder nessa fase de transição entre paradigmas. Afirma que a utopia cria a vontade de lutar por alternativas:

só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser. [...] É necessário [...] definir o paradigma emergente. Esta última tarefa, que é de longe a mais importante, é também de longe a mais difícil. [...]

Perante isto, como proceder? Penso que só há uma solução: a utopia. A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. [...] A utopia [...] é uma chamada de atenção para o que não existe [...]. Por outro lado, a utopia é sempre desigualmente utópica, na medida em que a imaginação do novo é composta em parte por novas combinações e novas escalas do que existe. Uma compreensão profunda da realidade é assim essencial ao exercício da utopia [...]. As duas condições de possibilidade de utopia são uma nova epistemologia e uma nova psicologia. Enquanto nova epistemologia, a

utopia recusa o fechamento do horizonte de expectativas e de possibilidades e cria alternativas; enquanto nova psicologia, a utopia recusa a subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas (Boaventura Santos, 1999, p. 322-342).

No lugar da utopia, ele defende uma heterotopia, um deslocamento no lugar que é nosso, ao invés da invenção de um lugar totalmente outro:

Em vez da invenção de um lugar totalmente outro, proponho uma deslocação radical dentro de um mesmo lugar, o nosso. [...] O objetivo desta deslocação é tornar possível uma visão telescópica do centro e, do mesmo passo, uma visão microscópica do que ele exclui para poder ser centro (Boaventura Santos, 1999, p. 235).

O lugar da imprevisibilidade, incerteza e paradoxo, a flexibilização e a competência docente instalada

O debate sobre pós-modernidade afeta o pensamento sobre currículo ao trazer para o centro as questões sobre imprevisibilidade, incerteza e paradoxo inerentes ao cotidiano do ensino. Esses foram, de uma ou de outra forma, aspectos negados no bojo do paradigma da modernidade, cujo critério de valor recaiu no exacerbado controle e previsibilidade do planejamento e na organização curricular conduzida por forte classificação e enquadramento. Pensar a escola fora desse paradigma vigente (e que nos formou) é uma tarefa que exige competência técnica e política (crítico-criativa, da ordem do desejo, da ousadia, do compromisso ético). Segundo Gimeno Sacristán (1998), vivemos o desafio da formação aberta: a formação de professores aptos a “estruturar ambientes complexos, deliberar em situações ambíguas e conflitivas, acomodar experiências às necessidades dos alunos, ou operar com processos dificilmente previsíveis” (ibid., p. 96). Perrenoud (1999) discorre sobre o “especialista competente” (ibid., p. 26-31) e sobre tais competências no “ofício docente” (ibid., p. 62-65): capacidade de agir em dada situação, relacionando conhecimentos prévios e os problemas; de responder a uma demanda social, negociar e conduzir um projeto com os alunos, adotar um planejamento flexível, estabelecer um novo contrato didático. Schön (2000) fala sobre o aspecto central da prática do profissional competente: atuar em “zonas indeterminadas da prática” (ibid., p. 17-8), zonas de incerteza, singularidade e conflito de valores. A isso ele chama de “talento artístico” (saber “se virar”), e afirma: “um bom professor é capaz de inventar imediatamente muitas estratégias de instrução, questionamento e descrição, todas dirigidas a responder às dificuldades e aos potenciais de um estudante específico que está tentando fazer algo” (ibid., p. 89). Essa capacida-

de depende de uma “reflexão-na-ação” (ibid., p. 91) e traduz o que ele chama de “conhecer-na-ação”⁴.

A implementação de mudanças e a demanda por trabalho coletivo e compartilhado

As Diretrizes estão instituídas; é tempo de implementar as mudanças, concretizar os projetos pedagógicos. Implementar a inovação envolve o comprometimento do profissional, dos coordenadores, da instituição, um investimento caracterizado pela ousadia. Para Morin (1999), a reforma de que precisamos no ensino fundamental [reforma do ensino básico] e no ensino superior é uma reforma paradigmática, e não uma reforma pragmática: é uma reforma do pensamento. Entendo que tal reforma atinge simultaneamente o discurso sobre currículo e sobre pedagogia, e borra as fronteiras entre esses campos de estudo. Isso ficou evidente quando, ao tratar de projeto pedagógico e inovação curricular, no painel se falou da adoção de metodologias problematizadoras, que operem com o trabalho coletivo e o compartilhar, que ponham o aluno no centro. Tenho particularmente me dedicado à pesquisa sobre paradigmas de currículo e tratamento de programas, compreendendo que o funcionamento da sala de aula e de todas as atividades acadêmicas⁵ é parte integrante do debate sobre currículo. Por funcionamento entendo, aqui, o ambiente construído na relação entre os atores, na transmissão e produção de saberes e competências. Implementar mudanças demanda trabalho coletivo e compartilhado. Contudo, vivemos a ausência de diálogo entre as instâncias superiores, e na relação *na* academia (intra e interdepartamentos) e da academia *com* a escola fundamental e de ensino médio: “há pouca repercussão das questões procedentes da academia, nos órgãos deliberativos municipal e estadual”. Se mudança requer debate com a comunidade acadêmica e uma construção conjunta, quem são esses atores? Como os instrumentos de comunicação podem se tornar instrumentos facilitadores de intercâmbio e cooperação, mais do que de controle e vigilância?

As atividades extensionistas como atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão

A atividade social fora e dentro do *campus* é atividade promotora da construção de um conhecimento-na-ação, conduzido pelo refletir-na-ação.

Um tal ensino prático reflexivo é defendido por Schön (2000) como eixo do currículo da formação do professor. Por esse motivo, coloca-se ao longo do curso e não como uma última etapa do currículo, justificada pela ênfase aplicacionista de conhecimentos prévios e como atividade assistencialista. A compreensão desse fato reverte toda uma lógica hierárquica já praticada na academia: “pântano” (mundo da prática, do trabalho) e “plano alto” (mundo da universidade, das disciplinas e pesquisa), conforme designa Schön (2000, p. 239). Centrar a ação pedagógica no aluno e dar a ele voz ganha, assim, outra dimensão. Mais do que uma referência ao termo “ativo” no contexto de táticas de motivação, Demo (2000) entende aprendizagem ativa, por exemplo, como a que dá acesso a oportunidades continuadas de aprendizagem e possibilita este tipo de “colaboração para além da escola” (ibid., p. 32). A propósito do desenvolvimento de abordagens mais inclusivas, ouvir o aluno é considerá-lo como um receptor que entra com suas estratégias de produção de sentido, na escuta musical, e cuja voz precisa ser ouvida na reforma da universidade. Diz Morin (1999) que esta se anunciará “a partir de iniciativas marginais”, considerando as necessidades do nosso século, das quais “os estudantes são porta-vozes” (ibid., p. 15).

A necessária formação pedagógica do corpo docente universitário

Soa, no mínimo, contraditória a necessidade de formação pedagógica do corpo docente universitário, visto se tratar de docentes em exercício. Podemos falar de formação continuada, mas não foi essa a questão colocada no fórum. Ao falar de uma formação pedagógica para o corpo docente universitário, o que estamos compreendendo por “pedagogia”? A que saberes nos referimos? Expressos através de que repertório de competências e conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais? Como se dá a dinâmica da construção desses saberes? Onde e quando são construídos? Estão representados no debate trazido de que área ou subárea de conhecimento? De que conjunto de disciplinas? Onde estamos localizando esses conjuntos de saberes, nas práticas que nutrimos, de enquadramento do ambiente de ensino e de classificação de cursos e disciplinas? Que paradigma dominante, metro padrão estamos instituindo para falar de conhecimento pedagógico-musical? Os

4 Outras considerações de Perrenoud e Schön sobre esse tema estão em artigo publicado nos anais do *X Encontro Anual da ABEM* (Santos, 2001, p. 41-66).

5 Incluo as atividades extensionistas, que devem ter caráter igualmente de ensino, extensão e pesquisa.

estudos de musicologia? Da área de educação? Da psicologia? Onde se localiza tal conjunto de saberes exigidos na formação dos profissionais *da* academia e *na* academia? Está nas licenciaturas? Numa licenciatura que forma para a escola regular (ensino básico)? Está nos bacharelados? Bacharelados que formam para o exercício da prática interpretativa e ensino dos instrumentos? Supomos que o exercício docente na escola regular não diz respeito às práticas interpretativas e ao ensino de instrumentos musicais?

Essa questão traz à tona o debate sobre força das fronteiras institucionalizadas, quando Bernstein (apud Domingos et al., [s.d.]) fala da classificação forte dos conteúdos por cursos que se querem isolados, e leva-nos a discutir a constituição de outros códigos de coleção, que ainda serão socializados. De certa forma, Schafer (1991) ajuda a pensar esse problema:

por professor de música qualificado quero dizer não apenas alguém que tenha cursado uma universidade ou escola de música, com especialização nessa área, mas também o músico, profissional de música, que, por sua capacidade, conquistou lugar e reputação numa atividade tão competitiva (ibid., p. 304).

Face à necessária cooperação das áreas de saberes para pensar as práticas pedagógicas, seria possível dizer que o saber pedagógico se localiza transversalmente entre as subáreas da música e requer a cooperação de outras áreas de conhecimento.

A proposta de projetos distintos para bacharelado e licenciatura

Esse é um debate sobre instituição de fronteiras nítidas, e parece-me oportuno exercitar a capacidade do estranhamento de fronteiras que se querem justificadas na proposta do MEC – de que se façam projetos distintos para bacharelado e licenciatura. Pensar cursos sem tais fronteiras foi uma expectativa expressa neste fórum, visto que há músicos que dão aula e cujo conjunto de saberes foi se construindo numa rede de formação, passando por instâncias de formação e contatos diversos. Estaríamos optando pelos fortes enquadramentos, reiterando os códigos de coleção que Bernstein (apud Domingos et al., [s.d.]) pôs em discussão nos anos 60? Estaríamos dificultando o maior trânsito entre as terminalidades? Entre os cursos? Estaríamos distantes do debate sobre individualização dos percursos de formação⁶? A força da fronteira distingue e isola cursos, conhecimento escolar e não escolar, educacional e comunitário (ou cotidiano), do professor e do aluno. Essa questão repercute, certamente, na flexibilização dos percursos de formação e no grau de autonomia que viremos a dar ao aluno para construir seu currículo, conforme o perfil profissional desejado, assistido por uma orientação acadêmica.

Essas questões potencializam o debate para este momento e para os próximos encontros. Precisamos dar andamento às práticas, sem nos tornarmos prisioneiros de um novo paradigma ou enfeitados por um determinado modelo curricular que nós próprios criamos.

Referências

- DEMO, Pedro. *Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DOMINGOS, Ana Maria et alii. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, s.d.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRRN, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTOS, Regina Marcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 41-66
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

6 Referências maiores sobre esse tema encontram-se em outro texto dessa autora (Santos, 2001, p. 41-66).

Educação profissional – Novos paradigmas, novas práticas

Sônia de Almeida do Nascimento

Escola de Música Villa-Lobos – Funarj
e-mail: sonian@domain.com.br

Resumo. As mudanças nas concepções e práticas da educação musical são fruto de diversas causalidades. A partir da reflexão acerca dos condicionantes dessas mudanças, torna-se possível a compreensão do deslocamento, no bojo das atuais políticas educacionais, da concepção de ensino profissionalizante para a concepção de educação profissional. As atuais políticas educacionais, no Brasil, sinalizam e direcionam as formas de conceber a formação básica e a preparação profissional. A preparação profissional dos indivíduos, nesse contexto, deve ir além da mera transmissão do conhecimento, implicando mais um saber-ser do que um saber-fazer. O profissional músico, considerando a complexidade dos processos do mundo do trabalho artístico, necessita de uma ampliação na sua preparação.

Palavras-chave: preparação profissional, políticas educacionais, profissional músico

Abstract. The changes in the conceptions and practices of music education are due to much causality. From the reflection on the conditionings of these changes it is possible to understand, in the current educational policies context, the shift of the concept of vocational training to the concept of vocational education. The current educational policies, in Brazil, signal and give the directions about the ways of conceiving the person's basic schooling and the person's vocational preparation. The person's vocational preparation, in this context, must go further than the mere knowledge transmission, involving more a knowing-how to be than knowing-how to do. The professional musician, considering the complexity of the processes in the artistic work world, requires an enlargement on their preparation.

Keywords: vocational preparation, educational policies, professional musician

As mudanças nas concepções e práticas da educação musical devem ser compreendidas a partir da consideração de que elas não respondem a uma razão única, mas, sim, como afirma Hernandez (2000, p. 40), “a um conglomerado de causalidades que vão desde as próprias correntes artísticas e estéticas até as tendências educacionais dominantes, passando pelos valores sociais que regem cada época”. Por isso, acreditamos ser

importante iniciarmos nosso debate refletindo sobre os condicionantes das atuais mudanças educacionais que deslocam a concepção de ensino profissionalizante para a concepção de educação profissional. Dessa forma, poderemos compreender as determinações culturais, sociais, políticas e econômicas que caracterizam as atuais propostas para a preparação profissional dos indivíduos.

As propostas educacionais fundamentadas na concepção de ensino profissionalizante eram coerentes com os valores de uma sociedade influenciada pelo primado da razão, onde dividir era necessário e o conhecimento podia ser tratado numa perspectiva estática, descontextualizada e fragmentada. O compromisso da educação, nesse contexto, era com o passado, já que o conhecimento estava fora do sujeito, pronto, e deveria ser transmitido. As práticas pedagógicas, coerentemente, eram organizadas através de modelos estabelecidos *a priori* e de verdades existentes fora dos sujeitos. No entanto, a partir das mudanças nas bases materiais e axiológicas da sociedade, advindas das recentes descobertas das ciências e dos novos modelos de desenvolvimento, novas teorias do conhecimento passaram a embasar os projetos de preparação dos indivíduos.

As propostas educacionais fundamentadas no novo paradigma do conhecimento, diferentemente do que ocorria anteriormente, privilegiam a flexibilidade e a diversidade. A flexibilidade por conta da necessidade de considerar os diferentes modos de construção da aprendizagem, as diferentes interações entre o pensamento e o ambiente e a existência de processos coletivos de construção do saber. Nesse sentido, torna-se relevante a criação de ambientes de aprendizagens que favoreçam a cooperação e a partilha de experiências, integrando os sujeitos autônomos numa teia onde todos estão interconectados e são solidários na construção do conhecimento. Logo, só uma prática voltada para a pluralidade e flexibilidade seria capaz de favorecer um maior respeito às identidades e às diferenças.

O reconhecimento de que todos nós somos produtores de conhecimento e de que o mesmo é fruto das diferentes interações que o sujeito traça nas suas relações com o ambiente, com os objetos e com os outros sujeitos sinaliza a importância da superação das barreiras entre os indivíduos, entre as culturas. A construção do conhecimento, nessa ótica, necessita da ampliação dos espaços onde trafega o saber e exige formas diferenciadas de simbolização, de associações e de representações, pois a geração de novos modos de conhecer e a ampliação da imaginação e da intuição somente ocorrem na interação com o diferente, com o instigante.

São essas características multidimensionais da construção do conhecimento que traduzem a plasticidade e a flexibilidade necessárias ao processo pedagógico que objetiva a formação de se-

res autônomos, solidários, flexíveis e integrados. O dinamismo e a imprevisibilidade são elementos inseparáveis das práticas dos sujeitos e, por conseguinte, da prática pedagógica. Isso exige um pensar e um agir pedagógicos muito mais flexíveis.

Assim, o novo comprometimento da educação para com a multidimensionalidade, onde a intuição, as emoções, os sentimentos passam a integrar o processo de construção do conhecimento, é o indicativo para o rompimento com a existência de espaços que privilegiem a fragmentação e a separatividade. Do ponto de vista das novas teorias do conhecimento, o mundo passa a ser visto como uma rede de relações, uma totalidade em constante movimento, onde nada é definitivo. Essa rede de relações interconectadas é constituída de diferentes conceitos, teorias e modelos, não existindo, portanto, nada que seja mais fundamental ou primordial do que qualquer outra coisa. Além do mais, como o conhecimento está no sujeito, pois depende do que ocorre dentro dele, podemos dizer que cada indivíduo organiza a sua própria experiência e constrói seus conhecimentos, sendo um produtor de conhecimentos. Assim sendo, no novo paradigma, todos nós estamos sempre produzindo novos conhecimentos. O resultado dessas constatações implica na ausência de modelos, teorias e conceitos definitivos e preconcebidos. Portanto, a partir disso, entende-se que existe interdependência entre os indivíduos, os quais constituem uma totalidade integrada, articulada e contínua.

Considerando o que foi explanado anteriormente, a questão da preparação profissional não pode mais ser pensada a partir da simples transmissão de conhecimentos e do adestramento para formas de trabalho estáticas. Essa mudança, como podemos ver, é de ordem filosófica e não apenas metodológica. Entende-se, a partir disso, que as transformações que estão em processo ocorrem no âmbito da definição dos fins educacionais. A valorização da polivalência e da plurifuncionalidade, como necessidades básicas, está reorientando os programas educacionais, impondo novos parâmetros para a formação dos indivíduos. Nesse contexto, são valorizadas as suas capacidades criativas, os valores estéticos, a sensibilidade, a ética, a valorização da subjetividade, dos afetos, etc. Aos trabalhadores, conseqüentemente, é exigida a articulação dos vários saberes oriundos de diversas esferas (formais, informais, teóricos, práticos, tácitos) para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade de forma criativa e flexível. O que, em termos de qualificação, determina mais um saber-ser do que um saber-fazer.

Portanto, o processo educacional precisa ser reorganizado para atender a essas necessidades básicas de aprendizagem comuns a todos os indivíduos e, ao mesmo tempo, garantir uma preparação profissional ajustada às rápidas transformações do mundo do trabalho. Justificam-se, assim, as tentativas de se fazer funcionar uma rede complementar de educação profissional mais flexível e adequada às especificidades cada vez maiores do mercado de trabalho. Nesse sentido, a preparação para uma carreira profissional, devido a esse acelerado desenvolvimento das formas de organização do trabalho, necessita ficar a cargo de espaços e tempos diferenciados, atendendo aos princípios de flexibilidade, multifuncionalidade e laborabilidade.

Observa-se, portanto, que os deslocamentos ocorridos na determinação das necessidades básicas de aprendizagem acarretam a revisão e modificação do nível de exigência da escolaridade básica dos trabalhadores. Destarte, a educação básica assume importância *sine qua non* no sentido da preparação de todos os indivíduos para lidar com as mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pelas demandas de uma nova era dita cada vez mais globalizada e tecnológica. E essa preparação não pode mais ocorrer a partir de currículos fragmentados e deve ser considerada como condição básica para qualquer formação profissional.

Obviamente, como respostas às demandas da sociedade, as políticas educacionais procuram assegurar os novos caminhos a serem trilhados para a formação dos indivíduos na ótica do atual contexto político, social e econômico, indicando os valores e as formas de preparação que atendam às necessidades impostas pelas mudanças da sociedade.

Coerente com os novos paradigmas de desenvolvimento, a reforma educacional iniciada pela LDB nº 9394/96 introduziu a diferenciação e a separação entre preparação geral para o trabalho (que passa a integrar a formação básica nacional) e a formação profissional (preparação do indivíduo para o desempenho de profissão técnica). A partir disso, a preparação para o desempenho de profissões referenciadas nas diversas áreas profissionais passa a ser realizada em cursos complementares, porém articulados aos diversos níveis da educação nacional.

Portanto, na atual proposta de reforma educacional, o ensino profissionalizante passa por um

redimensionamento. Do ponto de vista da educação básica, o trabalho é tomado como eixo articulador da relação entre educação e cidadania, constituindo-se em um direito e um dever de todo cidadão. A educação básica deixa de ser profissionalizante e assume um caráter de preparação básica para o trabalho, considerado como uma dimensão unificadora da proposta curricular. Separada da educação básica, porém articulada a ela, a preparação para uma carreira profissional, nessa proposta, passa a integrar uma nova modalidade de educação, ou seja, a educação profissional, assumindo uma dimensão diversificadora e flexibilizadora, destinando-se àqueles que pretendem ingressar no mercado de trabalho.

Explicitando melhor essas transformações, o Parecer nº 15, que introduz a Resolução nº 3 do CNE e que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, dedica especial atenção à caracterização da necessidade de uma educação básica pautada na perspectiva do trabalho e, além disso, em valores e princípios que estimulem a “criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade”, como características de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos não mais determinariam o modo de produzir e conviver. O documento também indica a necessidade de “devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista” (Brasil, 1999, p. 110). Além disso, também está explicitado que a educação das pessoas deve prepará-las para saber “transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo”.

Mas o que tudo isso tem a ver com a questão da arte? Em um momento de superação e esgotamento das formas tradicionais de trabalho, onde as características criativas dos indivíduos são valorizadas e as antigas profissões entram em crise, efetivando o rompimento com o pleno emprego, novos paradigmas de formação surgem como propostas para resolver conflitos e criar novas formas de geração de capital e trabalho. É justamente nesse contexto, como podemos observar, que a arte passa a encontrar espaço nos discursos econômicos e políticos. Não é sem razão que, hoje, o discurso do capitalismo lança mão de algumas expressões para definir valores contemporâneos, entre elas: criatividade, iniciativa, diversidade, pluralismo cultural, estética da sensibilidade, valores estéticos, qualidade, etc.

Até pouco tempo, o desenvolvimento econômico podia estar divorciado das questões humanas e culturais, visto que o interesse era dirigido,

prioritariamente, para os setores de produção de mercadorias. Hoje, com a mudança provocada pelo acelerado desenvolvimento tecnológico, observamos uma tendência na organização da produção que ressignifica as relações entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Enquanto o projeto de sociedade estava vinculado aos processos de produção de valor, privilegiando a racionalidade técnica em detrimento da subjetividade, a cultura, o lazer e o ócio assumiam uma relação de suporte externo ao processo. No entanto, a partir do momento em que o projeto de sociedade redireciona seus caminhos para a valorização das ações pessoais, impondo a relatividade do conhecimento e a valorização dos projetos pessoais e, por que não, dos afetos, torna-se necessária a inserção de novos parâmetros no processo de produção que, conseqüentemente, passa a incluir a produção simbólica.

O indício dessa reorganização pode ser visto na indicação de temas, por parte de organismos internacionais, que vão da educação artística à educação para a igualdade de oportunidades, propondo a necessidade de algumas linhas de pesquisas direcionadas para alguns eixos, tais como: cultura, criação e criatividade, inovação e desenvolvimento; o setor cultural como tal e suas várias contribuições para o desenvolvimento; informação, cultura, sociedade da comunicação, indústrias culturais e desenvolvimento; a influência do desenvolvimento cultural no bem-estar individual e coletivo; os vínculos entre a cultura e os modelos de desenvolvimento; ciência e tecnologia, economia, cultura e desenvolvimento; desenvolvimento, cultura, população; entre outros (Cuellar, 1997, p. 394).

Assim sendo, considerando as transformações nas bases materiais e científicas da sociedade, parece não ser por acaso que a arte é considerada como componente obrigatório nos currículos da educação básica, tal como é evidenciado no artigo 32, inciso II e no artigo 36, inciso I da atual LDB, integrando a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias do Ensino Médio. Com um tratamento interdisciplinar e contextualizado, a arte é identificada nos documentos oficiais, no que tange à educação básica, como sendo a forma de preparação para a constituição do pensamento simbólico, metafórico e criativo, indispensáveis na preparação para o exercício da análise, síntese e solução de problemas e como elemento facilitador na constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente, características de uma nova sociedade (Brasil, 1999, p. 75), revalorizando, dessa

forma, as teorias que destacam a importância dos afetos e da criatividade no ato de aprender.

De acordo com o referido documento, o que se está buscando é uma redefinição radical e de conjunto do ensino médio, onde os ideais do humanismo e da diversidade passam a ser agregados à forte referência nas necessidades produtivas e à ênfase na unificação. Fala-se, também, na necessária preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável, o que requer o desenvolvimento de capacidades de assimilação das mudanças tecnológicas e a adaptação às novas formas de organização do trabalho de forma criativa e estética.

Como podemos observar, as políticas educacionais procuram ajustar a educação aos atuais modelos do processo de produção, assinalando para o fato de que necessitamos de significativas mudanças na forma de conceber formação básica e a profissionalização dos indivíduos, assim como as carreiras profissionais.

Acrescenta-se a isso, como argumentação, o fato de que, hoje, são cada vez mais tênues as diferenças entre os setores primário, secundário e terciário da economia. Há a presença do terciário na indústria, do secundário na agricultura. Existe o fenômeno da terceirização de serviços, de uma nova sociedade que começamos a conhecer, que temos que entender, e que está introduzindo uma nova forma de visualizar as carreiras profissionais.

Nesse sentido, a área de serviços tende a ser identificada como a principal responsável por criação de postos de trabalho na sociedade tecnológica que o mundo está inaugurando. Nessa mesma linha de raciocínio, as atividades do setor cultural passam a ser consideradas como as mais promissoras para a geração de emprego e renda. Portanto, história da arte, línguas, teatro, dança, turismo cultural, informática, pintura, canto e música passam a integrar os projetos de investimentos dos setores econômicos e educacionais.

Seguindo esse fluxo e buscando incorporar as transformações do mundo da produção ao processo educacional, a arte é incluída também nos documentos das políticas educacionais para a educação profissional (Parecer CNE/CEB nº 16, Resolução CNE/CEB nº 4 e Referenciais Curriculares para a Educação Profissional) como uma área do setor produtivo de bens e serviços. Essa introdução, como vimos, não acontece por acaso. Ela está associada às mudanças culturais, políticas, sociais e econômicas.

No que se refere à preparação profissional artístico-musical, devido às tendências apontadas anteriormente, podemos dizer que há um problema a ser enfrentado, qual seja: por conta de um processo histórico e cultural de desconsideração da arte como forma de trabalho humano, a preparação profissional sempre foi tema polêmico. Isso porque, ao longo dos anos, temos pensado os cursos de música de nível médio/técnico como uma preparação para o ingresso nos cursos de graduação ou, até mesmo, como diletantismo, sem a necessidade de objetivá-los como cursos que preparam para o mundo do trabalho. Até porque, historicamente, como já foi aludido anteriormente, sempre foi difícil para nossas escolas pensarem seus currículos do ponto de vista da preparação profissional.

Nossa tradição eurocêntrica e oitocentista fez com que discriminássemos qualquer outro tipo de atuação/preparação do músico que não fosse a do intérprete solista, admitindo-se, quando muito, sua atuação em grandes orquestras – o que não quer dizer que sejam preparados com esse intuito. Acrescentamos a isso a possibilidade de formação de compositores e regentes de grandes orquestras. Além disso, essa formação/preparação, tradicionalmente, tem se dado no âmbito das academias, ou seja, das universidades, através de currículos descontextualizados e tradicionalistas. O resultado disso é que as escolas de nível médio, ao longo do tempo, têm organizado seus currículos considerando os mesmos pressupostos e, conseqüentemente, não atendem às necessidades daqueles que estão fora do perfil estabelecido hegemonicamente, ignorando e discriminando as outras possibilidades de atuação profissional. Por conta dessa discriminação, os músicos têm ido à busca de outros espaços, procurando outros modos de preparação que atendam as exigências impostas pelos diferentes campos de atuação profissional.

Como tentou demonstrar o documento dos referenciais curriculares para a área, ao indicar as funções e subfunções, o campo de atuação do músico está em plena e constante expansão e complexificação, e não se resume exclusivamente aos espaços e carreiras hegemonicamente constituídos. O que significa dizer que, no planejamento das ações educativas que objetivam a preparação profissional, precisamos considerar os espaços de atuação profissional e as transformações no processo de trabalho. E, também, os espaços/tempos onde essa preparação deverá ser efetivada. Soma-se a isso a premência em considerar os novos processos tecnológicos que estão redirecionando a atuação desses profissionais, e que devem ser levados em conta no momento de construção de um currículo

que atenda as novas demandas profissionais.

O artista músico, hoje, está sendo pressionado a romper as amarras da tradição e ingressar numa realidade que é multicultural, dinâmica, tecnológica e interdisciplinar. Conseqüentemente, as escolas precisam pensar o tipo de preparação que pretendem a partir dessa mesma realidade. Logo, devemos abandonar as propostas meramente adaptativas a códigos e sistemas culturais estabelecidos e propor formas que incitem o desenvolvimento de capacidades de julgamento e de opção. Deve-se dar a oportunidade de acesso aos conhecimentos de forma a garantir aos futuros profissionais as possibilidades de enfrentamento das dificuldades e escolher os próprios caminhos.

Tudo isso nos faz pensar também que o maior desafio da escola reside no planejamento de ações educativas que garantam aos alunos os processos de apropriação e de transformação das informações, de forma dinâmica, crítica, contextualizada, em conhecimento. Logicamente, essa proposta implica no rompimento com a idéia de que o professor detém o conhecimento e que o aluno é apenas um depositário.

A própria configuração de novos perfis profissionais, por si só, já provoca novas tensões e deslocamentos em torno das formas de ensinar e de aprender na área. Visualizamos novos eixos de formação, dentre outros, nos seguintes deslocamentos:

- da preocupação sobre como recordar a informação para o interesse sobre como transferi-la para outras situações.
- da importância de saber aplicar fórmulas previamente aprendidas ou memorizadas para resolver problemas passou-se à necessidade de formular problemas e encontrar estratégias para resolvê-los.
- da importância exclusiva dos resultados ao interesse pelos processos de aprendizagem dos alunos.
- da valorização da quantidade de informação, do recitar de memória e da erudição, para a importância da capacidade para buscá-la, de forma seletiva, organizando-a e interpretando-a, dando-lhe sentido e transformando-a em conhecimento.
- da concepção de saber, como acumulação descontextualizada de informação, para a compreensão do caráter dinâmico do conhecimento.

– do reconhecimento da escola como espaço único de aprendizagem para a compreensão das inúmeras possibilidades de aprendizagem fora dela.

Diga-se de passagem, devido à complexidade dos processos do mundo do trabalho artístico, não podemos mais pensar que seja possível o desenvolvimento de competências por meio do simples exercício laboral descontextualizado, de procedimentos que incluam a mera observação, a simples explicação de outros profissionais, a repetição e a memorização. As demandas atuais são de outra ordem, elas determinam uma revalorização da ação da escola e dos professores e a definição de ações educativas que garantam a autonomia, a criticidade e a criatividade como direito de todos.

Por estarmos tratando a questão central deste artigo do ponto de vista da educação e não do mero ensino, devemos dar um passo adiante e pensar num tipo de preparação que, ao contrário do mero adestramento, possa atender aos anseios dos indivíduos na sua totalidade, ultrapassando as propostas elitistas e desvinculadas da realidade social, cultural, política e econômica. Isso implica na formulação de currículos cada vez mais flexíveis e contextualizados e que estejam em sintonia com a diversidade, tanto de espaços como de expectativas. E essas expectativas devem ser, em primeiro lugar, as do aluno, para que não venhamos a subordinar a educação às expectativas meramente mercadológicas e/ou ideologicamente constituídas.

Portanto, preparar profissionais críticos e reflexivos para uma sociedade que passa pela mundialização dos gostos e estilos torna-se tarefa desafiadora e instigante. Um dos desafios está em garantir os meios para a construção da identidade cultural, evitando a massificação e a reprodução acrítica. Observa-se que a base dessa formação não pode ser mais estreita a ponto de impedir as ligações criativas entre perspectivas distintas. Para isso devemos considerar que o momento atual exige a interação imaginativa entre as tradições culturais e as novas tecnologias. Somente uma metodologia multidisciplinar que possibilite ao profissional trabalhar através das fronteiras profissionais,

lidando com conhecimentos que envolvem a administração em artes, a produção em arte, a inserção das práticas artísticas em projetos integrados, os multimeios e as multimídias, a conservação de bens culturais, entre outros, poderá propiciar um tipo de preparação que amplie a autonomia, a crítica e a atuação em diferentes campos.

O mundo do trabalho do artista tem indicado que, atualmente, não é mais suficiente a mera preparação técnica. É preciso preparar o músico para gerir sua carreira, sensibilizando-o quanto aos diferentes ambientes em que vai atuar e as diferentes interfaces dessa atuação. Isso implica no domínio simultâneo de linguagens e tecnologias. Para isso, necessitamos pensar nossos currículos a partir de uma multiplicidade de recursos e de uma multiplicidade de situações que despertem a curiosidade e garantam a preparação para a gestão autônoma das carreiras profissionais, para diversificação das visões artísticas, para o intercâmbio entre os espaços artísticos e o aumento das possibilidades de escolhas profissionais.

Assim sendo, concluímos acrescentando que, considerando o potencial contra-hegemônico tanto da educação quanto da arte enquanto produção humana e forma de apreensão da unidade e da diversidade, da continuidade e das rupturas, torna-se necessário compreender essa área como um dos campos de batalha mais decisivos para que os indivíduos se tornem mais ativos e preparados para garantir seus direitos e proteger seus interesses, impedindo que se convertam em alvos de discriminação ou de controle de comportamentos e pensamentos. E quanto a isto, entendemos que, não importando o nível ou modalidade de educação, o domínio dos esquemas de expressão é uma necessidade – e um direito – no sentido da superação dessas discriminações e preconceitos. E essa superação deve se dar na busca do rompimento do divisor social entre os não dotados e os dotados, que destina a estes últimos a faculdade de produzir, de divergir e inovar, e àqueles a conformidade, dentro dos mesmos parâmetros sociais que reservam a arte e a cultura para uma minoria, desconsiderando o potencial criativo que cada ser humano é portador (Penna, 1990 apud Santos, 1997, p. 8).

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CUÉLLAR, Javier Pérez de. *Nossa diversidade criadora: relatório da comissão mundial de cultura e desenvolvimento*. Campinas: Papirus / Brasília: Unesco, 1997.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SANTOS, Marco Antônio Carvalho. *A educação musical e o ensino técnico de saúde*. Rio de Janeiro, 1997. Mimeografado.

O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música

Lia Braga Vieira

Escola de Música da UFPa
Departamento de Artes – UEPA
e-mail: liab@amazon.com.br / lbvieira@ufpa.br

Resumo. O texto trata sobre o professor de música que atua na educação profissional. Consiste em reflexão sobre a trajetória escolar de formação e de atuação desse professor e sobre como as disposições musicais de origem interagem com essa formação escolar e nela interferem. Aborda, ainda, a possibilidade de a consciência reflexiva e o exercício da análise e da pesquisa do professor sobre os saberes incorporados nas diferentes situações de formação e atuação serem fatores fundamentais na construção e reconstrução de suas práticas musicais e pedagógicas.

Palavras-chave: professor de música, formação, atuação

Abstract. This essay is about music teachers who act at the professional education field. It evokes reflections about teacher's educational trajectory from school education to professional practice, as well as how her/his preceding musical experiences interact and intervene in such education. In addition, this text approaches teacher's reflexive thinking, critical analyses, and research attitudes towards the knowledge absorbed in educational and professional situations, as essential factors for constructing and reconstructing his/her musical and pedagogical practices.

Keywords: music teacher, educational trajectory, professional practice

Introdução

Pensar a preparação para a educação profissional é refletir sobre o modo de promover, fomentar, compor, pôr em condições, dispor, adaptar e até mesmo instruir o processo de qualificação para a vida no mundo do trabalho. É, entre outros aspectos, analisar como tomar a concepção e o currículo na educação profissional e de que maneira desenvolvê-los, visando não só ao mercado de trabalho, mas, sobretudo, ao mundo onde esse mercado se insere.

A legislação pertinente, especialmente o Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº 04/99, aponta os princípios conceituais que orientam a proposta de educação profissional. Destacam-se: flexibilidade, identidade, contextualização, autonomia, que conduzem a considerações sobre diversidade, multidimensionalidade, criatividade, autogestão, entre outros aspectos. Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional em Artes oferecem orientação sobre a

construção do currículo tomando como fundamento o princípio da competência e sugerindo habilidades e bases tecnológicas.

A concepção e o currículo da educação profissional são estruturados e funcionam a partir de fatores escolares e extra-escolares que compõem o trabalho educativo, entre eles a identidade sócio-econômico-cultural do aluno (origem familiar), o espaço escolar, os recursos materiais disponíveis, funcionários, técnicos, diretor e o professor. Desses fatores, o presente texto destaca o professor, sobre o qual tratará enquanto elemento fundamental no processo de preparação na educação profissional.

O professor como fator condicionante na preparação de profissionais

Recentemente, em diálogo com professores sobre a necessidade de reelaboração de projeto pedagógico de curso de graduação, ouvi comentário de um deles a respeito de um outro colega, que, diante das transformações no desenho curricular, questionou: “– Mas eu vou ter que estudar de novo?”. Isso porque as mudanças conceituais, de conteúdo e de método exigem a atualização/capacitação do corpo docente. Essa situação é reveladora de três aspectos:

- 1) mudanças estão sendo buscadas no interior das escolas;
- 2) há resistência às mudanças;
- 3) as escolas se dividem em pelo menos dois grupos de professores: os que buscam e os que resistem às mudanças.

Quem são esses professores? Por que buscam ou resistem às transformações?

Professores e suas trajetórias escolares

Os professores têm origem e trajetória sociais e escolares em que desenvolveram modos peculiares de perceber, fazer e ensinar música. De um modo geral, pode-se dizer que os professores que adquiriram suas bases musicais em cursos técnicos de escolas especializadas ou com professores oriundos desse meio apresentam uma perspectiva com ênfase na cultura musical erudita dos séculos XVIII e XIX, o que significa o culto ao virtuosismo instrumental ou vocal, ênfase na técnica e na memorização e estudo da gramática e literatura musicais de maneira abstrata e supervalorizadora das regras (Vieira, 2001).

Esses professores podem ser graduados e pós-graduados, e nesses âmbitos podem ter desenvolvido uma consciência reflexiva a respeito de suas próprias formações. No entanto, em se tratando de execução musical, as práticas nesses níveis mantêm aquela mesma ênfase musical dos cursos técnicos das escolas especializadas.

Pode-se dizer que tal ênfase é mantida como efeito de o ambiente *escolar* ser voltado, especialmente no âmbito das artes, a valores firmados nos séculos XVIII e XIX do mundo erudito. Os sistemas musicais então estabelecidos tiveram a sua hegemonia preservada e até o momento atual a mantém. Certamente a academia não pode desprezar tais sistemas, ainda que deva ir além, apresentando outros.

De fato, não obstante a hegemonia de valores do passado no ambiente escolar, é sobretudo nas academias que os futuros professores de música têm a oportunidade de conhecer outras músicas, outras práticas e de compará-las com a de sua formação de base. Desse modo, a academia apresenta interstícios que representam espaços de reflexão e de possibilidades de mudança face à ampliação do quadro de referências conceituais e de práticas musicais.

Mesmo quando os cursos superiores de música em suas disciplinas específicas não extrapolam a abrangência dos sistemas tonal, métrico e temperado, ou mantêm uma perspectiva tecnicista, ainda assim são espaços de risco e de ruptura. Isso porque o mundo universitário oferece condições para a reflexão sobre a percepção musical, os músicos, suas práticas, os professores, seus ensinamentos, os alunos e os modos de aprender. Fá-lo por meio de disciplinas não musicais, no campo da filosofia, antropologia, sociologia, pedagogia, psicologia, e pelo tratamento científico do conhecimento, apreendido e desenvolvido nas atividades de iniciação à pesquisa. Essas disciplinas e suas possibilidades de estranhamento promovem desconstrução e reconstrução de concepções.

No entanto, deve-se considerar que as disposições musicais desenvolvidas pelos professores trazem marcas de toda a sua formação musical. Os valores incorporados durante sua habilitação técnica não são dissolvidos face ao novo conhecimento e às novas experiências; antes, estão na base do processo de assimilação e de acomodação dos novos valores e padrões. Nesse sentido, a formação acadêmica do professor de música poderá resultar na ruptura ou na reafirmação de modelo já conhecido por ele.

Marcas sociais – marcas musicais na formação do professor de música

É preciso considerar ainda que a trajetória escolar é somente um dos fatores que integram a trajetória de vida musical do professor de música. As lembranças musicais, bem como a vivência musical cotidiana fora dos espaços escolares de formação e de atuação, constituem marcas que funcionam como condicionantes de origem à apreensão dos conteúdos da escola e à estruturação dos comportamentos musicais. Isso porque a herança musical familiar ou do ambiente social musical de origem interage e interfere na construção desse professor e de sua história de conversão, preservação ou tração musical, face a diferenças em relação a um aprendizado escolar que nega ou reafirma suas origens musicais. Não que as disposições de origem sejam determinantes finais, mas elas têm efeitos sobre as práticas musicais e pedagógicas construídas na trajetória de formação dos professores.

Nessa abrangência, são inúmeros os estudos de abordagem etnográfica que tratam do trabalho educativo considerando os saberes docentes como construção que envolve não só elementos da formação escolar, mas ainda como esses elementos são incorporados a partir de sua relação com outros fatores da história de vida dos professores. Nesse âmbito, destacam-se os estudos de Braga (2002), Fontana (2000), Nóvoa (1992), Therrien; Damasceno (2000), Vieira (2001), entre outros, que voltam a atenção ao processo de formação dos saberes do professor visando compreender suas práticas pedagógicas.

Espaço de atuação: preservação por conversão

Observando escolas de música de educação profissional é possível identificar o uso de seus espaços por aulas coletivas e individuais de canto, instrumento e disciplinas da gramática e literatura musical. De modo geral, as classes instrumentais individuais fazem soar música antiga, clássica e romântica, com exceção da percussão; bandas soam ora adaptações de clássicos e românticos, ora populares, ora jazz; o coral e a banda passeiam por arranjos de música do folclore, do popular e do erudito, enquanto a orquestra busca sua “afinação” investindo no repertório clássico.

A essa miscelânea somam-se as músicas das classes de musicalização, que, pelo menos nos primeiros momentos, experimentam possibilidades sonoras e corporais, enquanto, lado a lado, outras classes solfejam ou memorizam regras, histórias e ouvem música de Mozart (sem jamais, na indefec-

tível seqüência evolucionista, ir além de Debussy), modinha (sem chegar ao rock) e música do cançãoeiro.

A paisagem sonora se amplia quando grupos de alunos se formam para experimentar e fazer outras músicas além daquelas que costumam aprender nas aulas da escola. Pedem microfone, caixa acústica, mesa de som, juntam ao piano, à flauta, ao violino e ao violoncelo o bandolim, a bateria e a guitarra e vão tentando outros caminhos. Em alguma sala, algum computador com algum programa musical é manuseado; um sintetizador é experimentado sob recomendação de “cuidado”.

Nesse panorama de sons e imagens, que emergem a partir de um cotidiano sistemático ou de buscas iniciais não sistematizadas, de velhos materiais e conhecidas formas de uso e a busca de outras formas de manipular esses e outros materiais, estão professores e alunos construindo ensinos e aprendizagens.

Os espaços de conservação de práticas hegemônicas não impedem que práticas diferentes emirjam aqui e ali, especialmente por iniciativa dos alunos ainda não contaminados pela obrigação de cumprir restritamente um programa. Cada aluno e cada experiência musical apontam para os espaços de possibilidades que a escola permite para germinação da ruptura e superação.

No entanto, os “brotos” são sufocados. Apenas são vistos pelos professores como manifestações passageiras dos alunos mais “talentosos” ou “indisciplinados” ou ambos, que logo deixam de lado seus investimentos musicais extracurriculares, em função da supervalorização do repertório tradicional.

Ora, se olharmos para a escola especializada e seus alunos, veremos que alguns princípios conceituais habitam os interstícios de seu cotidiano. Criatividade, diversidade, multidimensionalidade, flexibilidade, autogestão, entre outros, estão na base das ações de alunos, que intuitivamente fazem suas buscas. Apesar disso, para prosseguir na escola, desistem delas; para prosseguir com elas, desistem da escola.

O professor de música já foi esse aluno inquieto que, provavelmente, desistiu de suas buscas, convencido e convertido ao velho modelo conservatorial. Provavelmente, não se recorda de suas inquietações ou absorveu que não há tempo ou lugar naquele contexto para elas. Mas, sobretudo, o professor não parece se questionar sobre o sentido do velho modelo no mundo atual e

tampouco perceber as possibilidades de mudanças e, principalmente, a necessidade de mudanças. Desenvolveu disposições e nelas se baseiam sua percepção e suas atitudes. Daí questionar: “Vou ter que estudar de novo?” ou “E tem outro jeito de ensinar?!”.
Sobre modos de desenvolver a educação profissional

Sem dúvida, há muitas maneiras de ensinar e aprender música, dependendo de variáveis históricas, culturais, sociais e econômicas. Partindo desses aspectos, a questão deixa de ser “se há outro jeito de ensinar” e passa a consistir em “de que modo devo ensinar”, mantendo a coerência em relação à realidade do aluno. A coerência pode significar, inclusive, superação, quando entre os valores ou princípios conceptuais esteja o da criatividade.

De que precisa nosso aluno em sua formação para a vida (o que inclui o trabalho profissional)? De que modo podemos ensinar ou favorecer seu aprendizado para que ele se realize profissionalmente com domínio das competências, habilidades e bases tecnológicas de seu tempo, mas também com olhos no horizonte, atento aos seus anseios e aos de seu tempo, mas com autonomia para vislumbrar novas possibilidades? Esses parecem ser valores próprios da humanidade e é por isso que a humanidade caminha...

Quanto aos valores atuais, eles parecem ter como base a criatividade, o desenvolvimento do pensamento, o aprender a aprender, a experimentação, a pedagogia de projetos, o saber ser mais do que saber fazer, a autogestão. Sem serem novos, esses aspectos favorecem a inovação na vida, no labor.

O esforço de perceber o mundo em que nosso aluno se situa é um esforço de escaparmos de nossos limites. Em geral, nós, professores, olhamos para nós: o que queremos, o que consideramos importante e verdadeiro e estendemos nossa identidade, nossos interesses e necessidades aos nossos alunos, como se eles fossem nossa extensão. Conformamo-nos às nossas fôrmas.

Considerações finais

Espaço de atuação, ruptura por reflexão ou: como superar velhas fôrmas?

Perrenoud (2001) considera a “análise das práticas e tomada de consciência” como fatores importantes à ação de formação de professores.

Para ele, por meio da conscientização e da atitude analítica é possível ao professor a regulação de sua ação pedagógica.

A percepção das finalidades, valores, “investimentos afetivos” e gostos que mobilizam a prática de ensino musical e de que desses elementos o professor depende, pois constituem tudo o que ele é, ama ou odeia (p. 167), pode levá-lo à superação de velhos esquemas de percepção e ação.

Para o autor, mecanismos como prática reflexiva, mudança nas representações e nas práticas, a observação mútua, a metacomunicação com os alunos, a escrita clínica, a videoinformação, a entrevista de explicitação, a história de vida, a simulação e o desempenho de papéis, a experimentação e a experiência favorecem a tomada de consciência e as transformações dos esquemas de percepção e ação docente. A reforma da educação profissional exige essa mudança no comportamento dos professores. Como qualquer reforma, ela vem acompanhada de processo de aculturação. Os professores devem refletir sobre o novo modelo, compreender seus princípios conceptuais e incorporá-los.

Ora, o processo de incorporação é lento, porque ele próprio é um processo de educação. Entretanto, mais que treinamento para capacitação, o professor de educação profissional passará por um processo de reeducação musical, em que absorverá outra possibilidade de fazer musical, ou antes, de ser musical. A partir de então, desenvolverá uma outra percepção, saberes e habilidades para um outro ensino musical. Essa reeducação musical ou musicalização é, por princípio, um processo contínuo, que não se restringe a uma carga horária prévia, mas se prolonga por toda uma vida musical plena de descobertas.

Nesse processo, deve-se buscar aquela consciência analítica do processo pelo professor, para que, dando-se conta, possa perceber e entender com clareza o ensino e a aprendizagem musicais. Do contrário, recair-se-á na maneira tradicional. É um processo difícil e, por isso, os professores tendem a resistir, como provavelmente resistiram outrora, em sua própria iniciação musical, quanto mais a realidade musical escolar se afastasse da música que lhes era familiar.

Por tudo isso, a reeducação musical do professor torna-se um fator delicado e deve-se ter cuidado para tocar em aspectos essenciais, para que não se perca de vista o sentido buscado nesse processo, que é de consciência reflexiva emergente

da prática, de práxis. Isso porque se trata de um outro paradigma, ou seja, o paradigma do professor que já não é mais um repetidor daquilo que aprendeu, pois o que ele aprendeu não é o que ele vai ensinar. Antes, seu conhecimento deverá ser por ele usado para adaptar-se a cada nova situação, transformando o próprio saber e, conseqüentemente, a si mesmo e a sua prática.

Para tal superação, o professor precisa de saberes para apreender e transformar sua prática. Saberes de natureza instrumental para a análise das práticas, sua verbalização, consciência e conhecimento; ou seja, deve ser capaz de nomear, interpretar, distanciar-se de e racionalizar os conhecimentos emergentes de suas ações.

Nesse âmbito, observa-se a lógica da pesquisa, que se encontra com a lógica da análise das práticas, quando aquela “produz saberes sobre os processos e saberes formalizados da prática ao introduzir uma problematização, uma leitura transversal para a análise, para a relação entre as variáveis, e a identificação dos mecanismos de funcionamento dos processos” (Altet, 2001, p. 33).

Vê-se, assim, a possibilidade do exercício da pesquisa não mais somente pelo pesquisador externo, mas também pelo professor em sala de aula, que domine o saber-analisar, saber-refletir e o saber-justificar, tomando consciência de seus esquemas de percepção e ação, de modo que possa compreender sua ação pedagógica, ampliar aqueles esquemas e alcançar sua adaptação no sentido de transformação em qualquer situação.

Referências

- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 23-35.
- BRAGA, Laíses. *Práticas pedagógicas: marcas subjacentes e reflexos persistentes no cotidiano escolar*. Texto apresentado no Seminário Doutoral do Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN, 2002.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
- BRASIL. *Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico*. Área Profissional: Artes. Brasília: MEC, 2000.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- NÓVOA, Antônio. *Vida dos Professores*. Porto: Codex: Porto Editora, 1992. 214 p.
- PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 161-184.
- THERRRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. *Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo: ANNABLUME, 2000.
- VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP, 2001.

A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo

Sonia Regina Albano de Lima

Faculdade de Música Carlos Gomes
e-mail: soniaalbano@uol.com.br

Resumo. O texto resume alguns dos aspectos positivos e negativos do novo ordenamento legislativo da educação profissional para a área de artes (Referenciais Curriculares Nacionais – Área profissional – Artes – Educação profissional de nível técnico), sob uma perspectiva de análise direcionada para a cidade de São Paulo. Algumas ações integradas são apontadas como necessárias para que o texto legislativo tenha, no futuro, uma boa aplicabilidade, permitindo o avanço e a criação de novos cursos técnicos de música, principalmente na capital.

Palavras-chave: ordenamento legislativo, educação profissional, ensino técnico de música

Abstract. The text summarizes some of the positive and negative aspects of the new legislative ordination on professional education, for the area of Arts (National Curricular Referential – Professional area – Arts – Professional education of technical level), under a perspective of analysis that mainly focuses on the city of São Paulo. Some integrated actions are pointed out by the researcher as being necessary, so that the legislative text may have good applicability in future, allowing for the advance and the creation of new technical Music courses, mainly in the capital of the state.

Keywords: legislative ordination, professional education, technical music teaching

O ensino profissionalizante, atualmente denominado pela legislação como *educação profissional*, amplia sua atuação pedagógica para os níveis de ensino básico, técnico e tecnológico. A educação profissional de nível básico destina-se à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia. A de nível técnico destina-se a proporcionar habilitação profissional aos alunos ma-

triculados ou egressos do ensino médio, e a educação profissional de nível tecnológico corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Importa a esta pesquisa a educação profissional de nível básico e a de nível técnico, uma vez que a de nível tecnológica não influi diretamente na educação musical propriamente dita.

A educação profissional de nível básico é uma modalidade de educação não formal, com duração variável, e não está sujeita a regulamentações curriculares. Ela confere ao aluno conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, conferindo-lhe, no final do curso, o direito de obter um certificado de qualificação profissional.

A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente da prevista no ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este, seguindo critérios legais de implantação. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional (D. F. 2.208/97).

No tocante à formação musical, a política de ensino atual preocupa-se em gerenciar os cursos técnicos de música, conferindo uma habilitação profissional ao indivíduo numa das 20 áreas constantes dos quadros anexos da Resolução CNE/CEB nº 04/99, ou seja – Artes. Já a educação profissional de nível básico, por se tratar de uma modalidade de educação não formal, permanece à margem do processo de verificação e avaliação governamental, consubstanciando-se em cursos livres de música ou de formação básica que acontecem nas escolas de música não oficializadas, nos conservatórios musicais, nas faculdades e universidades sob a forma de cursos de extensão, em instituições privadas, organizações não-governamentais e outras tantas modalidades de ensino não formal.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB nº 04/99 e Parecer nº 16/99), os referenciais curriculares por área elaborados pelo MEC e a LDB nº 9394/96, os cursos técnicos de música profissionalizam o futuro musicista levando em conta não só a demanda do mercado, como a dos cidadãos brasileiros e os anseios da sociedade quanto à área, além de conciliar essas demandas com a vocação e a capacidade institucional das escolas ou das redes de ensino, priorizando as transformações socioculturais e as tendências do mundo contemporâneo. Na verdade, o ensino técnico musical pretende o exercício de uma prática profissional artístico-musical de qualidade, integrada ao contexto sociocultural do país.

Os objetivos gerais do ensino técnico são, essencialmente, o de promover a transição entre

escola e mundo do trabalho, capacitando os jovens com o conhecimento suficiente, habilidades gerais e específicas para o exercício da área de saber contemplada, e o de proporcionar uma formação profissional ao estudante de nível médio (D.F. 2.208/97, art. 1º). Atendendo as determinações da política de ensino, os cursos técnicos, ainda que dotados de certa independência e poder de articulação pedagógica com o ensino médio, devem se preocupar em respeitar os valores estéticos, políticos e éticos da sociedade, desenvolver competências para o trabalho, oferecer um ensino profissional que atenda aos princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, prescritos na LDB nº 9394/96, desenvolver uma identidade de perfis profissionais e atualizar continuamente seus cursos e currículos de acordo com as exigências legais.

Sob esses paradigmas a educação profissional traz na sua essência a necessidade de uma reflexão profunda sobre o sentido da relação educação-trabalho. No que diz respeito ao ensino musical, um comportamento bastante consolidado em nossa cultura, ainda que retrógrado, revela que o profissional de música não recebe do mercado de trabalho o mesmo tratamento e respeito atribuído a certas categorias profissionais. Em pleno século XXI a humanidade ainda não aprendeu a pensar a atividade musical como uma atividade profissional que precisa ser respeitada, uma vez que exige do profissional um aprendizado constante e eficiência artística. A sociedade ainda relaciona a música ao lazer e não lhe confere um atributo cognitivo que integra a atividade musical ao elenco de necessidades pertinentes à formação da personalidade humana. Seus benefícios culturais, sociais, psicológicos, educacionais e profissionais não chegam a ser percebidos pela maioria populacional.

Enquanto lazer, a música permanece à margem de uma indústria cultural que manipula ouvintes despreparados auditivamente e que permite espetáculos de qualidade duvidosa. Quando não, atividades musicais promovidas pela nossa sociedade são avidamente criticadas por uma elite auditiva acostumada aos bons espetáculos, excelentes gravações e ótimos concertos e que não sabe avaliar o trajeto que o profissional de música deve trilhar para obter uma formação de qualidade. Vícios de uma sociedade colonialista e periférica que convive com um mundo globalizado e privilegia sempre o melhor, o estrangeiro, o extramuros, não vivenciando o trajeto cultural do seu país e as implicações pedagógicas e sociais que envolvem uma formação profissional.

Em outras áreas de atuação assistimos a implantação de um mercado de trabalho cada vez mais exigente, que eleger profissionais com conhecimentos tecnológicos atualizados, com habilidades gerais que transcendem a própria especialidade, poder de decisão, iniciativa, capacidade para o trabalho de equipe e eficiência operacional. No mesmo indivíduo são contempladas a polivalência e a especificidade técnica. Regras idênticas estendem-se ao profissional de música, o que lhe permitirá melhor reconhecimento profissional e funcional.

Sob a égide da nova LDB a educação profissional deixa de ser pensada como uma forma de ensino que priorizou anteriormente o assistencialismo das classes trabalhadoras menos favorecidas, fragmentando erroneamente a formação profissional e pedagógica do indivíduo. De um lado, havia uma educação que priorizava o saber (ensino secundário, normal e superior), de outro, uma formação que possibilitava a execução de tarefas manuais, a operacionalização de uma mão de obra.

A LDB nº 9394/96, surpreendentemente, integrou a educação profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, permitindo o desenvolvimento permanente de aptidões humanas aplicáveis à vida produtiva. De certa forma, ela possibilitou ao indivíduo o direito à educação e ao trabalho concomitantemente, fundamentando-se no desenvolvimento de competências profissionais¹ que qualificam o indivíduo a enfrentar e responder aos desafios profissionais.

Hoje, a educação profissional preocupa-se com o processo produtivo de forma integral, apropria-se do saber tecnológico para aplicá-lo em sua área de competência, valoriza a cultura do trabalho (prazer pelo trabalho), busca desenvolver o espírito empreendedor e a iniciativa do profissional. Ela se inter-relaciona com outras modalidades de ensino mediante sistema de parceria, não pretere nem substitui a educação básica, ao contrário, prioriza a formação escolar média sem concorrência, promovendo o reaproveitamento das

disciplinas ali cursadas (Pareceres CNE/CEB nº 17/97 e nº 15/98). Nela, a flexibilidade institucional se faz presente na possibilidade de criação de projetos pedagógicos comunitários, na variabilidade temporal de seus cursos e na substituição do sistema de disciplinas pela modularização². O sistema contínuo de avaliação pelos órgãos governamentais permite a constante renovação de suas propostas pedagógicas sem dirimir a sua autonomia e independência na elaboração do seu plano pedagógico.

A análise das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico aponta para a permissibilidade de uma articulação pedagógica entre as várias modalidades de ensino, a intercomplementaridade de propostas de ensino, a interdisciplinaridade que integra os diferentes campos de saber, a especificidade do ensino profissional em relação às demais modalidades e a prática profissional integrada ao currículo. Na verdade, a legislação concedeu para a educação profissional de nível técnico o mesmo tratamento e importância outorgados ao ensino superior.

A educação profissional destina-se àqueles que necessitam se preparar para um bom desempenho profissional em um sistema de produção de bens e de prestação de serviços, onde não basta somente o domínio da informação, por mais atualizado que seja. Ela qualifica profissionalmente o aluno, definindo com objetividade o trabalhador que deseja qualificar, habilitar ou especializar. Contempla também a prática profissional presente em todo o currículo escolar, seja na escola, nas empresas, organizações, visitas técnicas, viagens orientadas, pesquisas e trabalhos de campo. Essa prática não se apresenta como uma disciplina, ela é uma atividade específica que integra a carga horária mínima da habilitação profissional pretendida.

Se a legislação soube valorizar a educação profissional com eficiência, pontuando-a como uma zona de saber das mais importantes no mundo contemporâneo, a aplicação de seus dispositivos ainda se afigura extremamente complexa diante da realidade pedagógica e sociocultural do país, principalmente no que diz respeito às escolas de ensi-

1 Competência profissional é a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (Resolução CNE/CEB no 4/99, art. 6º e Parecer CNE/CEB no 16/99, item 6.3). A competência não se limita ao ato de conhecer, mas envolve o agir numa situação determinada. Não é apenas saber, mas saber fazer.

2 Módulo é um conjunto de ações didático-pedagógicas sistematizadas para o desenvolvimento de competências significativas que permitam ao aluno a aquisição de algum tipo de formação. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. (In: Decreto Federal no 2.208/97).

no técnico-musical da capital paulista. Aqui os problemas são inúmeros. A especificidade do ensino musical ainda foge da compreensão de boa parte dos sistemas governamentais de avaliação institucional pedagógica (Lima, 2002). A generalidade conceitual e filosófica das diretrizes curriculares do ensino profissional não corresponde às ansiedades vivenciadas pelo ensino técnico musical nos últimos anos, principalmente no que diz respeito às dificuldades financeiras pelas quais os conservatórios e escolas de música oficializadas da capital vêm passando nos últimos anos.

Como se não bastasse, novamente assistimos a implantação de uma legislação pedagógica pautada nas exigências e vivências do ensino superior e não nas necessidades reais do ensino básico – uma pirâmide invertida que perde sua base de sustentação. Embora projetando um ensino profissionalizante, ainda que em menores proporções, os requisitos pedagógicos, estruturais e socioculturais exigidos para a educação superior também são exigidos na educação profissional.

Se em alguns setores isso passa despercebido, o mesmo não acontece na área de artes, onde a descontinuidade pedagógica se faz presente tanto no ensino infantil como no fundamental. Enquanto a linguagem musical não for pensada como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana, o ensino musical será visto pelos organismos de avaliação institucional como ensinamento acessório não incorporado à totalidade curricular, quando comparado a áreas bem mais estruturadas, o que inviabiliza uma atuação funcional eficiente.

O questionamento mais direto a se pensar quanto à aplicabilidade dos referenciais curriculares nacionais na área profissional – Artes – seria o de refletir se os cursos técnicos de música estariam realmente capacitados para qualificar profissionalmente um instrumentista, compositor ou regente, devido à restrita carga horária reservada à compreensão da linguagem musical propriamente dita. Outro questionamento seria o de analisar em que medida poderia se exigir dos conservatórios e escolas de música o cumprimento desse ordenamento legislativo, diante da existência de um órgão representativo como a OMB (Ordem dos Músicos do Brasil), que habilita um instrumentista ou regente, mediante um exame que na mais fleumática afirmação, é inescrupuloso frente às necessidades de uma formação profissional bastante peculiar.

Como avaliar a contratação de docentes cada vez mais titulados para o ensino superior de música e professores licenciados em música para o ensino básico, diante da sofrível realidade do mercado de trabalho atual? Em que medida os cursos técnicos de música estão realmente habilitando um profissional competente? Em que proporção os cursos não oficializados de formação musical de boa qualidade têm introduzido profissionais capacitados no exercício profissional? Diante de uma realidade social que historicamente sempre priorizou a formação universitária, como pensar a habilitação no ensino técnico? Esses são questionamentos mais que ponderados frente à realidade sociocultural do país.

Não se coloca em dúvida o fato de que a legislação pedagógica soube socorrer o ensino técnico musical de forma surpreendente, mas a realidade sociocultural existente em boa parte do país, e principalmente em São Paulo, transforma a sua aplicabilidade num marasmo um tanto significativo que, no mais positivo pensar, não se resolverá nos próximos anos.

É certo que o interesse pelas artes na sociedade contemporânea tem se ampliado substancialmente, em razão do homem estar convivendo em maior tempo com o lazer. O mercado de trabalho musical tem aumentado consideravelmente. Cada vez mais o estético está presente no mundo; entretanto, quanto maior a produção artística, maior a exigência de profissionais eficientes. Os objetivos específicos da habilitação profissional de técnico em música são muito extensos e o eterno monstro da descontinuidade curricular do ensino musical ainda é palco do organismo político-pedagógico. Se nas demais áreas essa descontinuidade não se apresenta tão intensa, o mesmo não ocorre com a música e as artes em geral.

A supervisão dos conservatórios e escolas de música oficializadas pelas Delegacias de Ensino de São Paulo impinge uma equiparação de propostas pedagógicas de ensino há muito não contempladas por essas escolas. As propostas são importantes, mas devem se adequar ao tempo e ao espaço sociocultural brasileiro. A história tem demonstrado que durante anos o ensino musical agonizou tanto na educação básica como nos conservatórios. Se a legislação pedagógica atual, atendendo a LDB nº 9394/96, está contemplando exigências genéricas aplicáveis às diversas áreas do conhecimento, pareceu esquecer de atender às

necessidades específicas de cada área, não só no que diz respeito ao cumprimento de uma carga curricular específica para o entendimento das diversas linguagens, mas também quanto à descontinuidade pedagógica do ensino musical nos diversos níveis de aprendizado.

Quais as soluções plausíveis para a implantação dos referenciais curriculares na área de artes, na educação profissional?

Se pensarmos nos planos pedagógicos de ensino projetados pelos referenciais curriculares nacionais na área de música, vamos observar que ainda se torna impossível habilitar profissionais tão competentes em todos os segmentos musicais em tão curto espaço de tempo. As propostas do ensino técnico de música serão pertinentes desde que se implante a continuidade dos estudos musicais nos diversos níveis de ensino e cursos técnicos que possibilitem uma formação específica na área, permitindo ao aluno um ingresso seguro nos cursos superiores de música, sem perder de vista as

propostas filosóficas da educação. Esse comportamento impedirá novamente a formação de técnicos polivalentes que tudo sabem da forma mais imprecisa e superficial possível.

Enquanto o ensino musical não for pensado de baixo para cima, ou seja, a partir das suas bases, toda a legislação pedagógica, seja ela a mais inovadora possível, será superficial e insatisfatória. Especificidade, habilitação, compreensão de linguagem, formação continuada, capacitação, são os requisitos principais para a formação de um profissional integrado ao sistema de ensino previsto na LDB nº 9394/94 e aos demais ordenamentos existentes ou que futuramente venham a ser criados. Não basta a lei. Um bom ordenamento legislativo, para obter sustentação, exige a inclusão e a integração de ações e vivências dos seus educadores, das instituições, dos músicos, das entidades de classe e das políticas de ensino, para que o sentido real da educação musical seja atingido, propiciando-lhe uma dimensão funcional e uma aplicabilidade social.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, p. 2784, 20 dez. 1996, pt. 1.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, p. 7760/1, 18 abr. 1997, s.l.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04/99, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, baseada no *Parecer CNE/CEB, nº 16/99*, de 5 de outubro de 1999.
- BRASIL. *Indicação CEE nº 08/2000*, de 5 de julho de 2000. Institui as Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo.
- BRASIL. Ministério da Educação. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. SEF. *Referenciais Curriculares Nacionais – Área profissional – Artes. Educação profissional de nível técnico*. Brasília: MEC/SEF, [199-]
- LIMA, Sonia Albano de. *Entrevista* (editada com a supervisora técnica Nobuko Okuma Shinzato, realizada em 28 de junho de 2002, no Conservatório Musical Maraíza). São Paulo: Manuscrito. 2002.
- NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. *Educação Profissional - novos paradigmas, novas práticas*. Fórum de Debates da Associação Brasileira de Educação Musical. XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Natal, RN, 2002. Mimeografado.

Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical

Cristina Grossi

Departamento de Música – UnB
e-mail: c.grossi@terra.com.br

Resumo. Este artigo tem como finalidade refletir sobre a atuação profissional e mercado de trabalho na educação musical, com ênfase nas questões que permeiam a formação do profissional professor de música. Sugere alguns tópicos para uma análise mais abrangente do assunto e traz um resumo das principais idéias discutidas no *X Encontro da ABEM*, em Uberlândia. Sendo um assunto emergente e ainda pouco estudado na sua amplitude, o texto busca levantar mais questões do que apresentar conclusões. Por meio de um questionário, procura mostrar a diversidade tanto das atividades musicais na sociedade quanto dos saberes dos alunos. Lembra do compromisso social das instituições acadêmicas, da necessidade de uma articulação mais realista entre essas e a sociedade, como também da importância de sempre considerar o papel da música no amplo contexto social. O artigo termina apresentando um texto que trata da educação do profissional empreendedor – uma concepção difundida no meio das profissões liberais mas pouco discutida na educação musical.

Palavras-chave: formação do educador musical, atuação profissional em educação musical, instituições formadoras

Abstract. The objective of this article is to offer some ideas regarding the professional practice and labour market in the musical education, with focus on the subjects that permeate the music teachers' profession. It suggests some topics for a more comprehensive analysis of the subject, bringing a summary of the main ideas discussed in X Meeting of the ABEM, in Uberlândia. Being an emergent subject and still not yet studied in its width, the text looks for raising more questions than to present conclusions. By means of a questionnaire, it tries to show the diversity not only of the musical activities in the society but also of the students' knowledge. It remembers the social commitment of the academic institutions, the need of a more realistic articulation between them and the society, and the ever-important investigation of the music role in the social context. The article ends by presenting a text about the enterprising professional's education – an idea spread among the liberal professionals but little discussed in the musical education context.

Keywords: music teacher's education, professional practice in music education, institutions of education

O tema proposto para esse Fórum remeteu-me para a realidade das licenciaturas e de seus docentes de música que, como eu, estão envolvidos com a reformulação de projetos político-pedagógicos e, conseqüentemente, com temáticas en-

volvendo realidade cultural, atuação profissional e mercado de trabalho. Lembrei de minha época de estudante de graduação em São Paulo, da atuação de meus professores e dos campos de trabalho onde eu e meus colegas estávamos sendo "qua-

lificados” para atuar profissionalmente no mercado (não sei, ao certo, se a instituição tinha essa preocupação). Naquela época, muitos só ingressavam no trabalho no decorrer dos estudos superiores. A situação hoje parece ser diferente daquela¹.

Depois, pensei nas expectativas e realidades de meus alunos de graduação nesses anos de docência, no “vai-e-vem” dos diferentes saberes discentes com os quais tenho convivido, no meu próprio processo de formação continuada, nas mudanças políticas do Brasil, na pluralidade de contextos socioculturais do país e no futuro de nossas instituições educacionais. Difícil não pensar também na produtividade aliada à remuneração envolvida nas profissões dos músicos educadores². Quanto às perspectivas de trabalho para o músico, sempre tive uma opinião positiva e compartilho com a de Sekeff (1998, p. 172) quando diz que o mercado de trabalho neste século XXI não será um problema para o músico; problema será “a formação de uma real competência”. No campo da docência, sabemos que o conceito de formação do profissional “professor” “ultrapassa o saber-fazer e a mera capacitação técnica”, sendo “visto como uma produção da realidade social que se vincula a interesses, valores e princípios” (Boletim Informativo da ABEM, n. 15, 2002, p. 5). Como afirma Sekeff (1998, p. 171), “qualificação” não é questão “somente de mero desempenho técnico, mas também da flexibilização e da consciência, hoje, daquele sentido de globalização e cidadania que transcende os muros da própria universidade”.

Essas primeiras considerações abriram um leque de alternativas para a análise do tema em questão – atuação profissional e mercados de trabalho. Entre essas, destacaria as interfaces entre formação e emprego, entre produtividade e renda dos profissionais, espaços de atuação nos mercados de trabalho, demandas e características de cada uma. Em relação às diferentes demandas do mercado para aqueles que lidam com o ensino e aprendizagem da música, é importante conhecer tanto o perfil profissional de cada contexto, de cada tipo de qualificação³, quanto os interesses, valores e princípios que fundamentam uma atuação profissional. No contexto educacional atual, pode-

mos pensar a “atuação profissional” em dois sentidos: *para* os mercados de trabalho (processo de formação na academia) e *nos* mercados de trabalho (o profissional atuante). Do mesmo modo, os “mercados de trabalho” podem ter perspectivas diferenciadas quando tratados *para* o profissional ou *do* profissional.

A educação musical é um meio propiciador de vivência musical significativa e esta vivência é hoje pontuada pela diversidade no uso e funções tanto da música quanto da aprendizagem dela. É importante observar também que o caráter social, socializante, é uma constante no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no seu “Título I”, art. 1º, parágrafo 2º, diz: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

No *X Encontro da ABEM*, em Uberlândia, discutimos “os múltiplos espaços e as novas demandas profissionais na educação musical atual”, procurando mapear e conceitualizar os diversos espaços e contextos sociais de atuação para o educador musical. Entre esses, Freire (2001, p. 14) destacou “teatros, igrejas, estúdios de gravação, escolas de música, academias de dança, escolas de samba, bumbódromos, estádios, dance-terias, boates e ruas”. Quanto à formação do profissional em música para atuar nesses espaços e contextos, discutimos também as necessárias competências, habilidades e ações a serem desenvolvidas. A visão educativa da aprendizagem por competências tem como um de seus princípios o “aprender em situação, em contexto”, preparando o estudante “para desempenhar bem os papéis sociais” (Oliveira, 2001). Para tanto, é necessário conhecer os “papéis sociais”, especialmente aqueles relativos à atuação profissional no mercado de trabalho.

Sabemos que os processos educativos não acontecem somente nas instituições escolares e, conseqüentemente, que os campos de atuação *do* ou *para* o profissional “professor de música” vão também além das escolas regulares de ensino.

A tarefa de ensinar e aprender música já não é exclusividade da escola. Crianças e jovens talvez “aprendam” música, hoje, mais em seus ambientes extra-

1 No contexto do Curso de Educação Artística – Habilitação em Música da UnB, praticamente todos os alunos do último ano (2002) ingressaram no curso já estando no mercado de trabalho (em educação e em música).

2 Não tenho lembrança de que, alguma vez em nossos encontros, discutíssemos produtividade e renda no campo da educação musical.

3 Qualificação “não se caracteriza como um estoque de conhecimentos e habilidades, mas como autonomia e desenvolvimento contínuos” (Sekeff, 1998, p. 172).

escolares do que na escola propriamente dita... Até mesmo a profissionalização ou a formação de professores de música ou profissionais que lidam com o ensino da música tem se realizado em espaços antes nunca pensados. (Souza, 2001, p. 85).

Ainda no encontro de Uberlândia, Oliveira (2001, p. 21) alertou que precisamos “nos concentrar no aproveitamento do tempo, das tradições da nossa cultura e das inovações tecnológicas para construir competências profissionais que possam dar conta de várias realidades” e acrescento que devemos, também, voltar nossa atenção para os vários saberes das pessoas. No nosso cotidiano, verificamos problemas em relação à falta de qualificação/capacitação dos professores de música “para uma interferência mais eficiente, tanto nas escolas como em outros tipos de mercado de trabalho” – contextos que “precisam ser estudados com um maior detalhamento, profundidade e atenção” (Oliveira; Costa Filho, 1999, p. 130). Nesse sentido, o encontro de Natal traz contribuições relevantes, especialmente para o desenvolvimento de ações no que tange à atuação dos profissionais em educação musical, qualificação para o mercado de trabalho e melhor compreensão da dimensão das práticas profissionais existentes nos diversos contextos que caracterizam uma educação musical. Sobre este último aspecto, o *VII Simpósio Paranaense de Educação Musical* (1999) contribuiu bastante no sentido de estabelecer “pontes” entre os variados contextos (escolar e extra-escolar, formal e informal) no que tange às diversas formas de ensino e aprendizagem da música no contexto amplo da cultura e, conseqüentemente, na ampliação do conhecimento das formas de entender e tratar a música.

Com a intenção de promover uma reflexão, elegi alguns aspectos que antecedem e/ou influenciam, de uma forma ou outra, a abordagem de cada temática levantada. Seguindo a orientação da comissão organizadora do evento⁴, estes foram tratados através de perguntas dirigidas a professores de música que atuam, especialmente, nas licenciaturas. Os tópicos do questionário são respectivamente: como o professor se define; qual o perfil desejado do aluno; como entende a atuação profissional e o mercado de trabalho; como lida com a diversidade do mercado musical. Em cada pergunta e imaginando as possíveis respostas, emergem posicionamentos, maneiras de ser e formas

de pensar sobre os diversos aspectos relativos ao tema em questão. Proponho que reflitam nas próprias respostas e troquem idéias com seus amigos e colegas de trabalho.

1. Entre as opções abaixo, escolha aquela que melhor define “o que você é”, em termos profissionais:

- (a) Educador musical
- (b) Professor autodidata de sucesso
- (c) Professor de música
- (d) Animador musical
- (e) Pedagogo musical
- (f) Idealista em música
- (g) Músico licenciado
- (h) Todas as anteriores
- (i) Nenhuma das opções

2. Se estivesse discutindo o tipo/perfil de aluno que gostaria de ver cursando a licenciatura em música, quais dos seguintes indivíduos você consideraria?

- (a) Um baterista de banda de *rock*
- (b) Um músico de orquestra
- (c) Um mestre de uma escola de samba
- (d) Um médico amante de ópera
- (e) Um professor de artes de uma escola pública
- (f) Um pastor de uma igreja cristã
- (g) Um DJ (*Disc Jockey*)
- (h) Um professor particular de música
- (i) Um cantor de sucesso na mídia
- (j) Alguém que concluiu curso técnico de música
- (k) Um tocador de atabaque de um culto afro-brasileiro
- (l) Um trompetista da banda municipal

4 O novo formato sugerido para os fóruns de debate tinha como objetivos “criar momentos de aprendizagem e de trocas mútuas, permitir a exposição de idéias novas e a escuta de experiências reais, sacudindo o tradicional formato das mesas-redondas” (material de divulgação do *Encontro*).

(m) Um produtor cultural da prefeitura

(n) Outras possibilidades:

3. Imagine-se sendo um professor de um curso de licenciatura em música e tivesse, de fato, os seus “selecionados” na questão anterior como alunos. Neste caso, como trabalharia com eles a questão “atuação profissional e mercado de trabalho” e que competências e conteúdos desenvolveria?

4. Imagine-se sendo um convidado da secretaria de cultura do seu município como participante de um painel para falar sobre “Mercado de Trabalho em Educação Musical”. Na platéia estariam todos os indivíduos citados na questão 2, incluindo as “outras possibilidades”. Quais seriam os principais aspectos que selecionaria para sua fala?

Neste período de busca de conhecimentos mais condizentes às novas demandas da sociedade, encontramos ainda instituições educacionais orientadas segundo padrões de comportamento preestabelecidos, baseados em sistemas de referências que ensinam a não questionar e não permitem a expressão do pensamento divergente, musical e criativo. O mercado de trabalho, ao contrário, demanda um profissional professor não somente competente em sua área de conhecimento, mas também que saiba orientar o conhecimento do outro. Como costume dizer, o professor auxilia o estudante a voar com as “próprias asas”. Infelizmente, a prática que permeia muitos modelos curriculares ainda aponta para disciplinas fragmentadas e estanques, com professores que têm dificuldade em integrar seu conhecimento com o conhecimento do colega e do aluno, de forma a gerar ações e projetos educacionais mais condizentes com a demanda da sociedade.

É preciso insistir na necessidade de “olhar” mais atentamente para as práticas diversificadas de conhecimento, sabendo que estas correspondem também às práticas sociais. Como diz o professor Boaventura Santos (em Malerba, 1995, p. 5), a universidade, como reprodutora de dinâmicas sociais, deve se entender como uma instituição democrática, aberta não somente a diferentes grupos sociais, mas também a diferentes conhecimentos⁵.

A visão atual das instituições de formação

profissional é aquela que procura articulação com a sociedade e que, fundamentalmente, reconhece seu compromisso social de colaborar no desenvolvimento das comunidades – as ações buscam a convivência harmoniosa com a diversidade e as diferenças. Esse aspecto é fundamental para o desenvolvimento de qualquer trabalho significativo, especialmente no que tange à formação de profissionais para o mercado de trabalho e a uma atuação profissional colaborativa voltada às necessidades e o bem-estar da comunidade.

É sempre importante lembrar que a música tem um papel essencial na sociedade, e que são as pessoas que conferem significado à música ou às atividades que envolvem música. Assim, ela deve ser considerada em relação aos contextos sociais e aos significados socialmente construídos. O conhecimento do papel da música antecede e fundamenta qualquer atuação profissional. Como afirma Green (2001), a música está relacionada, de forma bastante ampla, às transformações sociais, em nível demográfico, tecnológico, da globalização; envolve questões de gênero e identidade, de classes sociais e de relações de raças⁶. As pessoas (incluindo professores e estudantes, mestre e aprendizes)

tendem, em grau variado, a envolver-se em diferentes práticas musicais, a atribuir diferentes significados à música, a preferir diferentes tipos de música e relacionar, diferentemente, a música às pessoas dentro de seus grupos (Green, 2001, p. 51).

Para a atuação do professor de música, essa concepção tem implicações importantes para a educação musical. Entre elas, Green (2001, p. 59) destaca que qualquer consideração sobre a potencialidade musical de um indivíduo não poderá ser feita sem primeiro considerar a profunda influência dos fatores sociais na aparente superfície da musicalidade dele. Tal consciência pode também contribuir para o aumento da compreensão de nós mesmos como músicos e professores dentro de uma complexa rede de práticas musicais, significados, estilos e identidades com os quais todos nós lidamos.

Um campo de trabalho emergente e potencial, que destaco, é aquele que envolve os meios tecnológicos na educação. Assistimos hoje ao desenvolvimento de um conhecimento cada vez mais especializado, que une tecnologia às diversas áreas

5 Santos lembra que os diferentes saberes devem ser conhecidos, analisados dentro de suas próprias lógicas e não apenas como “objetos” de estudo; precisamos conhecer o conhecimento por sua própria validade (em Malerba, 1995, p. 6).

6 Green (2001, p. 58) lembra também que a diversidade nos currículos atuais de música é consequência não somente de amplos padrões e mudanças sociais, como também de respostas a essas mudanças no envolvimento musical no mundo fora da escola.

as do saber⁷. A música é parte integrante das tecnologias da computação, especialmente aquelas que utilizam a Internet. Os cursos à distância na rede, por exemplo, são cada vez mais utilizados na formação continuada ou capacitação dos professores. É necessário um maior envolvimento dos educadores musicais na elaboração, desenvolvimento e avaliação não somente de softwares educacionais, mas também de métodos e metodologias de ensino e aprendizagem da música através da rede.

Para concluir, apresento um breve texto que trata da idéia de “educar o profissional para torná-lo um empreendedor” – bastante difundida atualmente nas instituições públicas e particulares. O texto foi divulgado pela Agência USP de Notícias Online, n. 406/99⁸. Após a leitura, proponho que se reflita sobre a seguinte questão: que idéias do texto poderiam ser aplicadas na nossa área?

Mercado exige profissional empreendedor

Empreender é criar empregos. Esta é a filosofia do Projeto E – Educação para o emprego e o empreendedorismo, programa desenvolvido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini, grupo ligado à Escola Politécnica (Poli) da USP. O Projeto tem como meta educar o profissional para o emprego, tornando-o um empreendedor capaz de montar seu próprio negócio ou mesmo de gerenciar sua ascensão dentro de uma empresa... Empreender não significa apenas abrir um negócio próprio. Atualmente, grande parte das empresas exige que o empregado também seja um empreendedor... O

empregado tem que compartilhar da visão de negócios de sua empresa e participar sugerindo idéias. Mas é necessário que essas idéias sejam consistentes e focadas no mercado, e que sejam realizáveis.

Para tornar-se um empreendedor é preciso manter-se sempre informado sobre o mercado, as novas oportunidades de trabalho que surgem e as necessidades que o público tem de produtos diferentes [...] O profissional ou o futuro profissional – mesmo um aluno de medicina ou jornalismo – deve ter noções de gerenciamento de negócio, porque hoje todas as carreiras precisam ser gerenciadas...

“Quem hoje tem um emprego, amanhã pode acordar sem ele” [...] O mercado está em constante mudança e é preciso acompanhar sua evolução. Para sobreviver, o trabalhador deve ser flexível [...] “Aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver [...] são valores que as pessoas já possuem [...] É preciso fazê-los aflorar”.

Empreendedores não são criados, mas podem ser desenvolvidos. E esta educação voltada para o emprego deve começar cedo, na universidade. “O papel da universidade deve ser o de desenvolver potencialidades [...] O profissional não deve cair cru no mercado de trabalho”. Não se trata de discutir [...] se a universidade deve formar cidadãos ou trabalhadores. “Esta discussão está ultrapassada”. “A cidadania tem a ver com oportunidades. Para ser cidadão, é preciso ter emprego”.

O debate está aberto!

Referências

- ALBALA-BERTRAND, Luis (Org.). *Cidadania e educação*. Campinas: Papirus; Brasília: UNESCO, 1999.
- ARROYO, Margarete. A formação do educador musical no Brasil: contemporaneidade e pluralidade cultural. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 64-69, 1991.
- DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-88.
- GREEN, Lucy. Music in society and education. In: PHILPOTT, C.; PLUMMERIDGE, C. (Ed.). *Issues in music teaching*. London: Routledge, 2001. p. 47-60.
- FREIRE, Vanda Lima B. Educação musical, música e espaços atuais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 11-18.
- GROSSI, Cristina. Currículo, cultura e universidade. *Revista Online do Centro de Artes (CEART) da UDESC*, Maio de 2000. Disponível em: <<http://www.udesc.br/centros/ceart/hp/abemsul>>.
- HENTSCHKE, Liane. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 79-89.

7 A literatura no campo da educação e tecnologia já é bastante extensa.

8 Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/rede406.htm#Mercado%20exige%20profissional>>.

MALERBA, Jurandir. *Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos*. Coimbra, 1995. 12 p. Material não publicado.

OLIVEIRA, Alda. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 19-40.

OLIVEIRA, Alda; COSTA FILHO, Moacyr. Educação e trabalho em música: formação, produção e administração de grupos musicais. *ICTUS*, Salvador, n. 1, p. 125-150, 1999.

SEKEFF, Maria de Lourdes. A música na universidade brasileira do novo milênio. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, n. 4, p. 170-173, 1998.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 85-92.

Atuação profissional do educador musical: terceiro setor

Alda de Oliveira

PPG-Música – UFBA
Membro da SONARE Ltda.
e-mail: olival@ufba.br

Resumo. Este texto reflete sobre a formação de professores de música diante das modificações impostas pelo mercado de trabalho atual em mudança, especialmente no setor das organizações não governamentais (ONGs).

Palavras-chave: formação, professores de música, ONGs

Abstract. This text reflects on the preparation of music teachers challenged by the several changes influenced by the different types of jobs and tasks in modern society, specially at the non governmental organizations (NGOs).

Keywords: training, music teachers, NGOs

Lendo os textos de Cristina Grossi e de Cássia Virgínia Souza¹, comecei a refletir sobre os mercados de trabalho para os formandos em licenciatura em música e os docentes que já trabalham na área em escolas e cursos particulares. Interessei-me também pelo capítulo do livro organizado por Colwell (1992) sobre o ensino de diferentes habilidades musicais e de conhecimento em diferentes contextos educacionais. Estimulada por esses materiais, comecei a refletir sobre o assunto com base na experiência que tive na criação e desenvolvimento de uma ONG em Salvador. Espero que a partir das informações que apresento o tema possa despertar expectativas, questões, reflexões

e propostas para uma educação musical afinada com o seu tempo.

A autora Froehlich (1992, p. 561) ressalta que, apesar das diferenças dos ambientes, existem nos Estados Unidos, por exemplo, aspectos comuns que podem ser observados como um ensino de música que pretende desenvolver a compreensão de conceitos de música através de habilidades de discriminação musical, que, no ensino elementar (em geral compulsório), objetiva equipar a pessoa para fazer escolhas educadas sobre música no futuro. E que no ensino médio inicial é obrigatório ou eletivo, dependendo das leis do estado

¹ Cristina Grossi foi a coordenadora do Fórum 4 do XI Encontro Anual da ABEM, cujo tema foi "Atuação Profissional: Quais mercados de trabalho?" (2002). Membros da mesa: Alda de Oliveira, Cássia Virgínia Souza, Ana Lúcia Louro. Observador externo: Carlos Kater.

ou das decisões dos conselhos locais. Em todos os casos do ensino médio, o objetivo do ensino geral da música está mais na integração do conhecimento e na construção do conhecimento (descoberta) do que na aquisição de habilidades e conhecimentos testados. Por outro lado, no ensino médio avançado (geralmente de caráter eletivo em banda, coral ou orquestra), o objetivo é desenvolver habilidades vocais ou instrumentais e conhecimentos básicos sobre estilo, sendo o processo muito competitivo. Assim, nessa fase, o aluno deve se tornar membro de um grande conjunto musical dentro da escola e ter conhecimentos fundamentais suficientes para ser um *performer* ativo e auto-suficiente. Tanto no método de ensino particular individualizado como no ensino escolar em grupo, existe ainda a dicotomia entre o desenvolvimento de habilidades específicas de *performance* e o ensino que envolve a aplicação de conceitos. A autora fala também sobre o impacto da tecnologia de música e da tecnologia educacional no ensino de música. Fatores como esses acima podem influenciar muito as opções de mercado de trabalho para o educador musical. Hoje, o licenciado precisa estar atualizado não somente nas metodologias e habilidades de *performance*, mas também nas tecnologias e diferentes formas de administração de ensino e produção cultural.

Na realidade brasileira ainda está presente a dicotomia entre prática e teoria nos vários níveis de ensino. Além disso, existem problemas graves de seqüenciamento da aprendizagem devido a fatores como: número insuficiente de professores de música, falta de livros didáticos e de instrumentos musicais, falta de continuidade dos alunos nas turmas de um ano para o outro, ausência de sistemas de avaliação adequados para a música e as artes. A discrepância entre a prática de ensino e as reco-

mendações dos textos que guiam as decisões curriculares nas escolas são freqüentes. Já há algum tempo sabemos que não dispomos de um número suficiente de professores especializados em música para desenvolver as habilidades necessárias em música no nível fundamental. Os professores generalistas, em geral, fazem atividades de execução com as crianças como atividade de lazer ou como auxílio para outras disciplinas. Ao contrário do que recomenda a área, o ensino específico de música é obrigatório no nível médio. Aqui o objetivo é proporcionar conhecimentos gerais de música, para que o aluno possa aumentar a sua bagagem cultural, não preparando o aluno para enfrentar um exame de vestibular para o curso superior de música ou para participar de um conjunto musical como orquestra, banda ou coral. Algumas escolas, no entanto, oferecem atividades de coral ou banda como eletivas, mas, em geral, não incorporam atividades de literatura ou de leitura musical. Alguns educadores já questionam a obrigatoriedade do ensino de música no nível médio, pois é justamente na fase da adolescência que o trabalho de ensinar música se torna mais difícil para o professor. No nível fundamental a atividade musical e artística é em geral prazerosa e atraente, o que torna a tarefa para o professor mais facilitada. As escolas ainda não têm clareza quanto à necessidade de atingir os objetivos de compreensão de conceitos e de levar o aluno a fazer escolhas educadas musicalmente. Mesmo havendo os documentos orientadores, ainda há muita indecisão a respeito de para onde conduzir os alunos.

Dessa maneira, torna-se ainda mais difícil a construção das PONTES² de ensino e aprendizagem, de seqüenciamento, de escolha de repertórios, de desenvolvimento de habilidades e conceitos. Sentimos muito a ausência de um planejamento

2 PONTES: termo usado pela autora para referir-se às Estruturas de Ensino e Aprendizagem que servem para interligar o que o professor vai ensinar aos saberes que o aluno já possui. Os termos "estruturas de ensino e aprendizagem" foram usados em textos da década de noventa para exprimir o planejamento em conjuntos significativos para cada tipo de repertório e de ação didática. Essa terminologia contrasta com a concepção de planejamento por planos de aula, que são organizados tendo como referência os objetivos, o tempo disponível para a aula e, em geral, a partir de conteúdos. Já as PONTES são concebidas pela autora como atividades integradas às necessidades do aluno, da escola, do professor e da área de conhecimento, são fechadas em si mesmas, ou seja, os tamanhos e a complexidade dependem da TOTALIDADE da ação educacional (com completude), são orgânicas (adequadas ao momento) e significativas musicalmente (o repertório musical e o nível de desenvolvimento do aluno são a base inicial para a reflexão e para o seqüenciamento das atividades). Visando tornar a explicação mais didática, compus a seguinte orientação descritiva para as PONTES:

[P]ositividade. Abordagem positiva, segura. Perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do aluno;

[O]bservação. Capacidade de observar cuidadosamente o aluno, o contexto, as situações do cotidiano, os repertórios, as representações;

[N]aturalidade. Simplicidade nas relações com o aluno, naturalidade com os conteúdos do currículo escolar e de vida, com as instituições, o contexto e os atores;

[T]écnica competente, adequada a cada situação didática; habilidade para reaplicar, compor e desenvolver novas e adequadas estruturas de ensino/aprendizagem;

[E]xpressão: criatividade, habilidade de expressar-se, esperança e fé no desenvolvimento, aprendizagem e expressividade do aluno;

[S]ensibilidade às diferentes músicas e às diferentes linguagens artísticas.

curricular que ofereça oportunidades para que o aluno possa desenvolver uma visão global da música, dos estilos, dos instrumentos musicais, das formas, dos repertórios das músicas do mundo, da apreciação crítica, da composição e da improvisação, assim como da não incorporação dos saberes do aluno e dos elementos da sua cultura. Quando isso acontece, o sistema não incorpora os saberes de forma a agregar valor, conhecimento e reconhecimento dos saberes.

Fizemos essa recapitulação de problemas visando a contrastar a situação brasileira com as realidades dos países desenvolvidos. Contudo, insisto em deixar claro que, apesar de todos esses entraves, temos também facilidades e pontos positivos que tornam o indivíduo no nosso contexto uma pessoa musical ou musicalizada. As crianças que aprendem música na rua, nas creches, associações de bairro, ONGs ou em casa, sozinhas ou com a TV, o rádio ou familiares e amigos são exemplos vivos disso. Apesar das defasagens que ocorrem no contexto educacional, a música brasileira é muito divulgada, a população tem laços muito estreitos com a música, a atividade comercial em música é muito grande, o número de bandas jovens tem crescido muito e existem muitas experiências educacionais em música, e nas artes, de muito valor. Muitos indivíduos aprendem um pouco na escola e, mesmo com esse pouco, fazem muito na sua vida profissional. Mas como, onde e quando acontece o desenvolvimento musical da população?

Temos dados recentes de pesquisa³ feita com jovens que tocam em bandas de música popular que mostram o desejo desses jovens em aprender muito mais de música do que é oferecido nas escolas ou na rua. Até mesmo fazem críticas ao ensino e propõem atividades que possam ajudar o processo de profissionalização dos grupos musicais.

Diante das questões levantadas no texto de Cristina Grossi e de Cássia Coelho para esse Fórum, vou abordar mais especificamente as demandas do mercado de trabalho das ONGs (chamado terceiro setor) e demais espaços alternativos como associações de bairro, creches, casas e cursos de apoio ao idoso e aos portadores de necessidades especiais. Isso porque esse mercado

de trabalho está em franco desenvolvimento para o educador musical, e porque tenho vivenciado recentemente essa realidade. Como sabemos, a formação do educador musical ainda não inclui conhecimentos ou mesmo disciplinas que dêem fundamentação e competências necessárias para tal. Aspectos desse mercado precisam ser discutidos e clarificados. Quando estávamos criando e organizando o projeto da Escola Pracatum (1996-2000)⁴, por exemplo, vivenciamos realidades bastante diferentes daquelas para as quais, em geral, o curso de licenciatura em música das universidades prepara o aluno. Vou ressaltar algumas características vitais para um bom desempenho dentro dessas realidades.

Uma ONG é uma organização não governamental criada para solucionar problemas específicos de um contexto sociocultural, que, de outra forma, não seriam solucionados pelo governo ou pela sociedade em geral. Um grupo de pessoas capacitadas e comprometidas com a missão da ONG precisa estar unido em torno dos objetivos, das metas, das atividades e dos problemas surgidos, a fim de que as propostas principais da instituição sejam cumpridas e a sobrevivência auto-suficiente seja atingida e mantida.

Durante a etapa de seleção da equipe de trabalho, vimos como é importante o relacionamento entre as pessoas, o sistema de seleção e avaliação, as formas de comunicação dentro e fora da equipe com os órgãos de financiamento do projeto, o sistema de valores de cada um, os hábitos de vida, o caráter e as coisas com que se identifica (religião, repertório musical, etc.). Na realidade, são pelas características e qualidades mais sutis que as pessoas se diferenciam e se qualificam para o mercado de trabalho.

Dentre as dificuldades que uma equipe pode passar estão a forma de avaliar não somente o conhecimento e as competências de cada candidato, mas principalmente as coisas menos perceptíveis e vistas geralmente como adereços da personalidade, que, ao longo do tempo na instituição, vão se tornando elementos de destaque e fatores de atrito ou de expressão de unidade da equipe. Asseio pessoal, vestuário, repertório de termos e gírias na fala, expressão vocal e timbre da voz

3 Pesquisa integrada (2000-2002) apoiada pelo CNPq, desenvolvida pelas Dras Jusamara Souza, Liane Hentschke e Alda de Oliveira: *Articulações pedagógicas em ambientes escolares e não escolares: estudos multicaseos*.

4 Nesse período participei da equipe do projeto de criação da Escola Pracatum, by Carlinhos Brown, Profissionalizante de Músicos. Em 1987-1988 fui diretora da escola e nos demais anos, participei do Conselho Deliberativo da Associação. Atualmente, a coordenadora pedagógica é Flávia Candusso, Mestre em Educação Musical pela UFBA, que trabalhou sob a minha orientação. A sua pesquisa foi sobre a banda Lactomia, que inclui vários alunos da Escola Pracatum e é liderada por Jair Rezende.

(agradável ou incômodo), gestual do corpo, habilidades de relacionamento e comunicação interpessoal, atualização e vontade de aprender continuamente, capacidade de liderança, flexibilidade para admitir e trabalhar o erro, aceitação das diferenças grupais, capacidade de análise das diversas situações-problema e outros inúmeros detalhes podem ser elementos que irão facilitar ou não a afinidade profissional e emocional do professor com o seu trabalho na instituição.

No mercado de trabalho das ONGs, o membro da equipe precisa entender a estrutura de funcionamento da instituição, assim como quais são os interesses e expectativas das instituições que apóiam financeiramente o projeto. A capacidade de análise de estruturas de funcionamento e de seus recursos financeiros, humanos e materiais precisa ser estimulada e estar muito clara nas mentes dos seus colaboradores.

Os aspectos da formação musical são importantíssimos para o perfil daquele que vai trabalhar numa ONG que tem a música como elemento básico, pois definem realmente o que pode acontecer como atividades músico-pedagógicas na prática. O gosto musical, os níveis das habilidades musicais (voz e instrumento), a capacidade criativa e expressiva, o nível de apreciação crítica do repertório musical, a autocompreensão sobre os próprios saberes e competências, sabedoria e modéstia mas, ao mesmo tempo, autoconfiança e alegria pelo que consegue fazer, a capacidade de trabalho interdisciplinar e as habilidades de negociação administrativa e pedagógica podem interferir decisivamente para o sucesso do profissional numa determinada ONG. A inteligência lógico-pedagógica visando atuação adequada no ensino, através de um bom seqüenciamento de atividades e repertórios, tomando em conta os diversos fatores de variabilidade da população e da instituição, é uma das principais qualidades a serem observadas no profissional da equipe.

Porém, muitos desses pontos em destaque não são trabalhados nos cursos de treinamento de professores de música e, assim, nesse tipo de mercado de trabalho, onde os salários são até mesmo mais altos que nas escolas regulares, o índice de satisfação da instituição pela *performance* no trabalho do profissional varia muito. Às vezes, o professor é muito competente em música mas não tem um maior entendimento pedagógico ou administrativo, ou até em capacidades de relacionamento pessoal. Assim sendo, nos testes de seleção e de treinamento de recursos humanos a equipe diretora do projeto tenta verificar mais de

perto as qualidades e problemas de cada candidato a administrador, captador de recursos, professor, secretário ou artista em residência na ONG.

Atualmente, o repertório musical varia muito de contexto a contexto. Como as ONGs, em geral, se propõem a atuar para o desenvolvimento da cidadania, usando a música como elemento agregador e de desenvolvimento psicossocial e estético, o trabalho dentro desses mercados tem altas expectativas do profissional que espera trabalhar no terceiro setor. Abertura mental para aceitação do gosto dos alunos e dos demais professores, habilidades gerais e específicas para executar, apreciar, analisar e compor músicas de estilos diversos e de vários locais e compositores, capacidade de organização pedagógica e artística para estimular a ONG e a comunidade a dar suporte para a entidade e para os profissionais, elevando a autoestima profissional e artística de todos e mantendo o apoio à instituição como um todo.

Outro ponto a ressaltar é a competência para a pesquisa, pois dentro das ONGs é necessário documentar as atividades, avaliá-las e fazer análises qualitativas e quantitativas do progresso de todos os participantes, assim como fazer autodiagnoses e previsões de planejamento futuro. Além do cuidado com a documentação da atuação, ainda existem as pesquisas sobre a realidade do entorno e dos moradores do local, suas histórias e produtos, suas necessidades atuais e futuras.

Muito relevante é a capacidade e o treinamento para a flexibilidade, sem contudo o profissional ser desorganizado e sem objetivos, estruturas ou metas. É com a capacidade para a flexibilidade que o membro da equipe pode perceber o outro e adaptar-se às necessidades que vão surgindo no cotidiano da organização. A pessoa que trabalha com liberdade e flexibilidade aprende a respeitar também a liberdade do outro e as decisões da equipe e seu sistema (hierárquico ou cooperativo) de funcionamento, podendo ter mais sucesso do que aquela pessoa que é mais rígida nos seus conceitos de desenvolvimento e administração institucional.

Para observar a competência metodológica dos candidatos, as organizações tendem a fazer testes preliminares de seleção básica e geral, resultando em um número maior do que o que vai contratar, e em seguida oportunizam um treinamento geral e detalhado para atingir os objetivos da ONG. Esse treinamento é, geralmente, bastante sutil e organizado, pois os detalhes maiores das características dos candidatos se mostram, às ve-

zes, fora das atividades regulares, ou seja, nos intervalos, nas refeições, nos recreios, nas atividades artísticas e sociais. Essa consciência precisa estar presente nos cursos de formação de profissionais em música, para que as oportunidades nesse mercado de trabalho possam ser melhor aproveitadas por aqueles que se interessam pelo assunto.

Recentemente tive oportunidade de conhecer vários formandos que têm preferido ingressar em ONGs a trabalhar em escolas superiores e conservatórios, não só pela oferta de salários e posições mais gratificantes, mas também pelo tipo de trabalho a ser desenvolvido com os alunos, que, em geral, é mais artístico, oferece mais chances de criação individual, é mais flexível em horários e metodologias, além de oferecer uma maior visibilidade dentro da comunidade.

No texto de Cristina Grossi (p. 2) ela lembra que é importante “voltar nossa atenção para os vários saberes das pessoas”. Concordo plenamente. Muito especialmente nas ONGs, o profissional precisa estar preparado para autoconhecer-se e desenvolver-se continuamente, para avaliar a sua atuação diante dos saberes do outro, avaliar o outro em relação aos objetivos da entidade, em relação a ele próprio e aos colegas. Não adianta apenas querer fazer: a pessoa precisa ter a capacidade de saber os seus limites e competências, a fim de estar no seu lugar certo, onde possa desenvolver-se e fazer as suas tarefas com desembaraço, desenvoltura e competência criativa. Para esse desempenho, o profissional pode desenvolver o hábito de planejar por PONTES e não somente por planos de aulas.

Para desenvolver o aluno, tanto em grupo como individualmente, o professor de música usa competências para ensinar não somente conceitos musicais mas também algumas habilidades de *performance* e composição, pois todos são importantes. Para facilitar esse desenvolvimento, o professor precisa ter consciência principalmente de para onde o aluno deve ir, a fim de construir as pontes com elementos seqüenciados que levarão o aluno aos resultados previstos. De acordo com Froehlich (1992, p. 562), seqüenciamento é “uma progressão ordenada e contínua de atividades de

ensino que vão do ponto A ao ponto B. Essa progressão é intencional e pode ir do simples ao complexo, do familiar ao não-familiar, do fácil ao difícil, ou do conhecido ao desconhecido”⁵. Raciocinando e agindo com lógica pedagógica dentro de um ensino significativo de música, o profissional estará, sem dúvida alguma, contribuindo para chegar aos objetivos com eficácia e eficiência, sabendo também lidar com flexibilidade nos imprevistos e falhas.

Ao iniciar as atividades com o projeto da Escola Pracatum (no Candeal Pequeno de Brotas, em Salvador, Bahia), percebi que alguns colegas e companheiros de profissão viam a minha escolha com olhares desconfiados e preconceituosos. Por estar perto de pessoas simples, de níveis socioeconômico e educacional mais baixos, na sua maioria da raça negra, e que, em geral, lidam com tambores e instrumentos de percussão, levantava atitudes de estranhamento. Não presenciei reações extremamente negativas, mas algumas atitudes de descrédito e dúvida. Porém, ao contrário dessas reações mais negativas do lado acadêmico, vivenciei reações muito positivas de pessoas da própria comunidade, de políticos, de artistas, de professores universitários com mentalidade mais aberta e também de financiadores. A capacidade de enfrentamento dos problemas oriundos do preconceito é também muito necessária ao profissional e precisa de esclarecimentos e preparação, pois, caso o licenciado tenha uma personalidade mais sensível, poderá não ter os argumentos e o temperamento para sobrepor-se, e, assim, fracassar. No meu caso, o trabalho de equipe ajudou a preparar os profissionais para esses preconceitos. O enfrentamento de problemas de identidade são muito relevantes na formação do educador musical, pois, para que ele tenha sucesso profissional e pessoal, as identificações precisam ser verdadeiras, firmes e conscientes⁶.

Outro problema na formação de licenciados é a dificuldade de pensar o planejamento das ações educativas de acordo com a missão das instituições contratantes. Dentro das habilidades em planejamento, está a do profissional pensar com os olhos e os sentimentos do outro, em vez de somente pensar e planejar através da sua própria ótica. Numa ONG, é muito importante a obtenção

5 Existem, no entanto, discordâncias entre os educadores sobre a conceituação de seqüenciamento. O termo aqui é aplicado no sentido do professor se esforçar para ir de um ponto a outro de forma ordenada e contínua, e não, forçosamente, de seguir uma só ordem de seqüência adotada por algum critério.

6 Certa vez, logo que aceitei o cargo de diretora da Escola Pracatum, um colega da universidade disse pra mim, brincando: “Daqui a uns dias você vai chegar aqui na escola pintada de Timbalada e com o cabelo de trancinhas!”.

de financiamentos para os objetivos para os quais ela se propõe. Portanto, não somente é importante atrair as instituições de fomento, mas também mantê-las sempre interessadas e informadas sobre os avanços e os problemas que surgem no caminho. Transparência nas ações administrativas e pedagógicas, é fundamental. Relatórios, prestações de conta, apresentações didáticas, publicações e reuniões de avaliação são muito importantes. O preparo do profissional das ONGs inclui conhecimentos e habilidades relacionados à administração pedagógica, ao acompanhamento e supervisão das atividades didáticas e artísticas, assim como conhecimentos para a confecção de relatórios, programas e currículos de música. Como a avaliação está presente em todo o processo de criação, desempenho e desenvolvimento da proposta, o profissional precisa conhecer as variedades dos processos de avaliação, para usar as técnicas com propriedade durante cada etapa, sem, contudo, desmerecer os trabalhos de cada membro da equipe, e usando a avaliação para o próprio desenvolvimento da instituição.

O processo de adaptação à forma administrativa das ONGs pode ser dificultado por uma formação semelhante à de funcionário público, ou seja, aquela pessoa que se forma e pretende ingressar no mercado através de um concurso linear e que espera encontrar não um trabalho real e criativo, mas apenas um emprego, onde vai estar dentro de um horário padrão, com tarefas específicas e pré-determinadas de maneira rígida e contínua. Gostei do termo apresentado por Cássia, o da "qualificação humanizadora" (p. 1) É preciso refletir sobre os aspectos que demandam posicionamentos humanos e outros que extrapolam as nossas capacidades. Quando a formação do educador musical não oferece meios de análise de vários sistemas de administração e seus problemas, o licenciado pode ter muitos problemas dentro da organização, já que as ONGs, para sobreviverem, muitas vezes extrapolam horários, pois recebem convites de visitantes repentinos, novas oportunidades aparecem e precisam ser aproveitadas. Tudo isso exige muita compreensão e desprendimento dos seus profissionais. Além disso, os problemas do contexto socioeconômico, geralmente, afetam os financiadores e as aberturas de novos contratos. Dessa forma, as crises relacionadas com a manutenção da instituição acontecem principalmente quando existem problemas internos de relacionamento, no ensino ou na administração da entidade. Quando a ONG está em fase inicial, o governo, em geral, tem o papel de cobrar impostos e fiscalizar. Esses impostos são muito altos e reca-

em sobre os recursos captados, principalmente dentro do pagamento de pessoal. Porém quando os trabalhos e os resultados positivos começam a nascer, em geral, o setor governamental quer obter os lucros da visibilidade e se mantém interessado em investir também. Mesmo sabendo que esse interesse é muito bom, o corpo de recursos humanos da ONG precisa estar atento às condições, às intenções e àquilo que ele vai exigir de volta da entidade financiada, para que não entre em choque com a missão inicial. Por essas razões, é tão importante que, dentro das habilidades dos profissionais, esteja a capacidade de análise crítica sobre a estrutura, os objetivos, a missão, os papéis de cada membro, os objetivos a serem alcançados com os alunos da ONG, além das metas a serem alcançadas para cada um dos financiadores.

Para concluir, lembro principalmente das expectativas que existem dentre os empreendedores, os criadores das ONGs, os seus presidentes e conselheiros. A realidade empresarial é muito mais imediatista que a realidade dos cursos superiores nas universidades. Não quero aqui defender uma ou outra, mas, no entanto, lembro a grande necessidade que as pessoas têm de terem o seu emprego. Há alguns anos não se discutia tanto as exigências do mercado, a realidade sociocultural, os aspectos de cidadania, a articulação entre os ambientes escolares e não escolares, os projetos sociais e a relação das artes na comunidade. Observo, portanto, a grande necessidade da discussão das diferentes frentes de trabalho para o educador musical e das formas que ele pode ter de desempenhar as suas diferentes funções com o sucesso que todo ser humano merece ter na sua vida profissional e artística. Concordo que a universidade, além de preparar o aluno para enfrentar as exigências do mercado, o prepara para manter e desenvolver saberes em que o mercado não tem interesse. A universidade precisa também ser prospectiva, e, para isso, prepara o aluno para o presente e para o futuro, embora também tenha um pé no passado. Além da preparação nos cursos superiores, os educadores musicais estão buscando outras formas de aprender a lidar com os vários mercados e indo atrás de quem tem saberes a compartilhar. Isso é muito positivo.

No texto de Froehlich são identificados alguns pontos a serem pesquisados atualmente, e, dentre eles, estão os educadores musicais como corpo profissional decisório e como funcionários públicos e empresários; a relação entre professores de música de escolas públicas, professores de

estúdio e pesquisadores, e a viabilidade de uma agenda de pesquisa como base para a ação de vários educadores musicais. Esse tema não se esgota aqui. A ABEM está fazendo um debate muito produtivo e necessário para o momento atual. É

com grande curiosidade que remeto os temas que abordei neste texto, a partir dos textos das colegas do Fórum, para essa excitante platéia de colegas de profissão, companheiros de trabalho e da missão de educar musicalmente o povo brasileiro.

Referências

- FROELICH, Hilgard C. Issues and characteristics common to research on teaching in instructional settings. In: COLWELL, Richard (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 561-567.
- GROSSI, Cristina. *Atuação profissional: Quais mercados de trabalho?* (Texto-base) Natal: XI Encontro Anual da ABEM, 2002. (Mimeo)
- SOUZA, Cássia Virgínia. *Atuação profissional: Quais mercados de trabalho?* (Texto complementar). Natal: XI Encontro Anual da ABEM, 2002. (Mimeo)

Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo

Ana Lúcia Louro

Departamento de Música – UFSM
e-mail: analouro@aol.com

Resumo. Considerando as contribuições trazidas pelo texto principal desse Fórum, apresento um relato preliminar da pesquisa “Docentes universitários/professores de instrumento: dialogando sobre identidades profissionais”. Tal pesquisa é contextualizada como um estudo da construção de significados na cultura profissional da área de música, dentro de uma relação complexa entre mercado de trabalho e ensino universitário. A partir das falas de dois professores que atuam em cursos de bacharelado em instrumento, são problematizados os aspectos de preparação do aluno como agente de suas próprias oportunidades de remuneração e de influência dos docentes universitários/professores de instrumento na “vida musical” de suas cidades. Ao final do artigo, são traçadas algumas considerações sobre a questão da relação entre tradição e inovação nas metodologias de ensino dos professores participantes da pesquisa. Além disso, apontam-se conexões de tais metodologias com a tensão entre as experiências profissionais dos professores e as expectativas de atuação dos alunos.

Palavras-chave: ensino superior, professores de música, currículo

Abstract. This article traces a preliminary report of the research “University instructors/instrumental teachers: dialoguing on professional identities”, based on some topics presented on the main text of this forum. The research is contextualized as a study about the construction of meaning on the music field professional culture, as part of a complex relationship between labor market and higher education. Two interviews, with teachers that work in performance programs, are analyzed, focusing issues concerned to the preparation of the students for creating their own work opportunities and the influence of the instrumental teacher on the “music life” on their cities. Finally, some considerations are made about the relation between tradition and innovation in the researching teacher’s teaching methodologies. The connections between such an issue and the tension between the teachers professional experiences and the professional expectations of students are also analyzed.

Keywords: higher education, music teachers, curriculum

São muitas as reflexões geradas pelo texto-base desse Fórum, escrito por Cristina Grossi. Por um lado, remeteu à minha experiência como aluna de graduação (bacharelado em flauta transversa). Entre muitas conquistas, essa experiência teve um certo sabor de despreparo, principalmente para atividades pedagógicas. Por outro lado, tocou nas minhas experiências de professora universitária, em

particular numa cena de um aluno de bacharelado em flauta transversa, dizendo: “Vou me formar, professora, e agora?”. Entre todas essas reflexões geradas, gostaria de destacar três aspectos: 1) a relação complexa entre ensino universitário e mercado de trabalho; 2) o professor universitário de música como gerador de uma “movimentação musical dentro da cidade”; e 3) as metodologias de

ensino entre as “minhas vivências” e o “somente eles podem fazer”.

A relação complexa entre ensino universitário e mercado de trabalho

Chamou-me a atenção no texto final da Agência de Notícias da USP, trazido por Cristina Grossi, o seguinte trecho: “Não se deve discutir [...] se a universidade deve formar cidadãos ou trabalhadores. ‘Essa discussão está ultrapassada’” (disponível em: <<http://www.usp.br/agen/rede406.htm#Mercado%20exige%20profissional>>). A pergunta que fica é: será que essa discussão está ultrapassada mesmo? Fui buscar em Cunha e Leite (1996) subsídios para refletir sobre essa problemática. Essas autoras apontam para a relação entre “produção”, portanto “mercado de trabalho”, e “educação”. Elas acreditam que essa relação não se dá de uma maneira direta e simplificada, mas é medida por “códigos educacionais” e pela cultura própria de cada profissão.

À medida que a educação não mais se dá no seio do processo produtivo, à medida que aumenta a força de classificação, de separação entre educação e produção, a primeira adquire uma autonomia relativa. Nesse espaço, de autonomia relativa, geram-se os códigos educacionais, geram-se a reprodução cultural e a consciência dos agentes simbólicos (Cunha; Leite, 1996, p. 15).

Considerando essa relação complexa entre “educação” e “produção”, acredito que mais do que descartar o questionamento sobre formação de “cidadãos ou trabalhadores” poderíamos nos debruçar sobre tal questionamento para, por um lado, compreender a cultura profissional da música e, por outro, desvelar os processos da relação dessa cultura com as práticas de ensino dentro da universidade.

Primeiramente, é relevante destacar que as relações entre “educação” e “produção” estão sempre historicamente construídas e possuem características ideológicas e de estruturas de poder, como é apontado por Cunha e Leite (1996). Além disso, a formação de cidadãos é uma preparação para a vida que ultrapassa as habilidades técnico-profissionais, como analisa Oliveira (2002):

A tarefa democratizante da universidade consiste portanto não apenas em formar profissionais e pesquisadores

competentes, mas acima de tudo cidadãos com um senso de justiça e de bem-estar social, pessoas morais que exercitam sua cidadania de maneira tão participativa quanto inclusiva nos processos decisórios de sua comunidade local e de seu país (Oliveira, 2002, p. 115).

Mesmo destacando essa formação para a cidadania como prioridade, tal formação na universidade se dá dentro de uma complexa cultura profissional, dos “ser”, “fazer” e “ensinar” das profissões. Muitos questionamentos parecem pertinentes na construção dessas culturas profissionais na área de música. Entre estes, Kingsbury (1988), em sua análise do conservatório de música como um sistema cultural, destaca os diversos significados da palavra “música” como uma das suas principais questões de análise:

No conservatório, o que é música para uma pessoa pode ser “as notas” para outra, ou “a sonoridade de seu violino” para outra ainda, o que em outro contexto todos podem concordar que uma pessoa deve executar “a música”, o que quer dizer, o que a partitura diz para fazer. Com todas essas não-permanências, os músicos de conservatório continuamente se referem à “música” como se ela fosse um ponto de referência constante, concreto e não ambíguo, uma “terra firme” cultural do seu mundo social (Kingsbury, 1988, p. 147)¹.

Se definir “as músicas” se mostra complexo e plural, tanto dentro de uma cultura mais “erudita” como para além desta, também se problematizam todas as construções de significados nas relações sociais dos atores (professores, alunos, funcionários e comunidade) que participam dos cursos de música. Uma das linhas de pesquisa relacionada a esses questionamentos está em buscar compreender as maneiras como os professores universitários da área de música dão sentido a suas práticas e, no ato de narrá-las, (re)constróem suas identidades profissionais. Esse é um tema de meu particular interesse, pois estou desenvolvendo uma tese de doutorado sobre esse assunto². Achei pertinente à discussão comentar algumas falas relacionadas à questão do mercado de trabalho que surgiram durante as entrevistas dessa pesquisa. Tais entrevistas foram feitas com 19 professores, que lecionam disciplinas de diferentes instrumentos nos cursos de bacharelado em música de três universidades localizadas no estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2001. Muito embora o mercado de trabalho não seja um tema muito desenvolvido pela maioria dos professores entrevistados, alguns de-

1 “In the conservatory, what was music to one person could be ‘the notes’ to another, and ‘her violin tone’ to yet another, while in other contexts all might agree that one should do what ‘the music’, that is, the score, says to do. All of this notwithstanding, conservatory musician continually referred to ‘the music’ as though it were a constant, concrete, and unambiguous point of reference, a cultural ‘terra firma’ of their social world”.

2 Essa tese tem o título provisório de *Docentes universitários/professores de instrumento: dialogando sobre identidades profissionais*. Ela está sendo orientada por Jusamara Souza.

les abordam esse assunto. Destaquei trechos das entrevistas de dois professores que aqui vou chamar de Ricardo e Fábio, nomes fictícios, pois adotei na pesquisa o procedimento metodológico do anonimato.

O docente universitário/professor de instrumento como gerador de uma “movimentação musical dentro da cidade”

O professor pode ser um fomentador do mercado de trabalho e um instigador do aluno como agente de suas próprias oportunidades de remuneração. Essa capacitação do aluno para agir sobre o mundo onde vive parece advir de um ensino voltado para “o domínio das próprias circunstâncias e da possibilidade de ruptura e transformação das mesmas” (Leite, 1997, p. 167). Como comenta Ricardo, um dos professores entrevistados na minha pesquisa:

Eu penso muito na questão da sociabilização entre a música, os alunos e, conseqüentemente, a sociedade. Eles estão aí fazendo o curso pra ser mais professores?! Chega gente! É uma realidade que... tudo bem, alguns vão ser professores, mas temos que pensar e criar opções de mercado de trabalho. Me preocupa muito isso: os alunos se formarem pra quê? Pra ser mais um professor? É preciso fazê-los serem “cabeça pensante”, deixarem de ser passivos e serem, competentemente, ativos!” (Entrevista com Ricardo, maio de 2001, p. 11).

A primeira questão que a fala do Ricardo traz é a sua vontade de que “nem todos sejam professores”. Eu, por muito tempo, estive preocupada com a possibilidade de que “todos acabam ensinando” e com a influência dessa opção de atuação profissional nos currículos dos cursos de bacharelado em instrumento. Com essa temática realizei uma pesquisa em conjunto com Jusamara Souza nos anos de 1998-1999. Nessa pesquisa procurávamos fazer um levantamento da presença de disciplinas pedagógicas nos cursos de bacharelado em instrumento e colher opiniões dos professores sobre tais disciplinas (Louro; Souza, 1999). Uma das reflexões que informavam aquela pesquisa estava no questionamento se, na formação dos cursos de bacharelado, é suficiente enfatizar o “saber-fazer”, a *performance*, ou se seria preciso levantar problematizações sobre o ensinar e o aprender.

Mas a preocupação de Ricardo não parece ser voltada para a questão “se os alunos forem professores estarão preparados para isso?”, mas para uma outra questão: “poderão eles estarem preparados para criar outras oportunidades de atuação e remuneração, para além da pedagógica, através de atividades musicais?”

A atuação como instrumentistas e professo-

res de instrumento parece estar associada com a própria cultura historicamente constituída da música erudita. Nesse sentido Netll (1995) descreve as “famílias” onde a hereditariedade dos músicos é construída, onde alguns nomes são mais destacados como instrumentistas e outros como pedagogos.

Se a hereditariedade de Beethoven – por razões óbvias – tem um papel maior, a de Franz Liszt se tornou igualmente proeminente. Um de seus alunos famoso e influente foi Moritz Rosenthal, cujo estudante Ernst Hofzimmer se tornou professor de piano na escola “Heartland” e formou muitos professores de piano que então se remetem, quando falam de si mesmo, de volta à hereditariedade de Liszt (Netll, 1995, p. 69-70).

Não faz parte das intenções deste texto se aprofundar na questão da atuação pedagógica dos bacharéis em instrumento. O foco se volta, antes, para a problemática da atuação musical, trazida pela fala de Ricardo. Parece que a capacidade do aluno de interagir com sua comunidade e as possibilidades de atuação, como profissional músico no seu contexto, são aspectos de relevância para serem problematizados por um docente universitário/professor de instrumento.

Ricardo chama a atenção para a possível influência dos professores universitários em incentivar um mercado de trabalho musical, através de um ensino que fomente a “cabeça pensante” dos alunos. De forma semelhante, Fábio, outro participante da pesquisa, destaca a influência que ele exerceu como professor no meio musical de sua cidade.

Naquela época que eu iniciei esse seminário de música de câmara não existia nada acontecendo, quase nenhum envolvimento de alunos tocando na cidade, porque eles não tinham material preparado para tocar. E a partir desse seminário, onde os alunos passaram a tocar música de câmara ou até solo quando eles não tinham música de câmara, gerou um seminário de execução musical, as pessoas começaram a perder o medo de tocar, sentir a importância de participar de atividades musicais e as coisas foram crescendo (Entrevista com Fábio, agosto de 2001, p. 20).

Esses eventos musicais em que os alunos passaram a tocar, relatados por Fábio, eram, e ainda hoje são, remunerados. Essa e outras contribuições desse professor para a vida musical da sua cidade influenciaram na criação de orquestras e outras oportunidades de emprego para os egressos do curso de bacharelado em instrumento. A atuação como instigador de oportunidades de trabalho através da influência na “vida musical” da cidade parece estar relacionada com as identidades profissionais tanto do professor Ricardo quanto do professor Fábio. Para além das inter-relações

tradicionalmente criadas entre professor-aluno, professor-local de trabalho, instrumentista-público, todas essas relações passam a apresentar uma dimensão de contexto com menor ênfase em visões tradicionais de música como “absolutista”.

Como analisa Kingsbury (1988), a perspectiva de alguns professores e administradores de curso de ensino superior de música pode ser vista como tomando a música “clássica”, como “uma forma de arte ‘pura’ e autônoma (depois de tudo, ela é algumas vezes referida como ‘música absoluta’) cujo verdadeiro significado e beleza se localizam fora da esfera da vida social ou das tensões políticas” (Kingsbury, 1988, p. 6)³. Em contraste com essa visão mais “tradicional”, autores como Wait (1995) vêm questionando a necessidade crescente que os cursos de música, e seus professores, têm de estabelecer diálogos com os contextos nos quais estão inseridos: “Os músicos podem – eu acredito que devem – redefinir o seu papel na comunidade civil e dentro da educação superior [...]. Nós devemos acima de tudo expandir o leque de experiências disponíveis para os nossos alunos” (Wait, 1995, p. 163).

A expansão das oportunidades de aprendizado dos alunos pode se relacionar a muitos fatores. Uma problemática, bastante presente nas falas dos entrevistados da pesquisa, se localiza na tensão entre a cultura musical das futuras possibilidades de trabalho dos alunos e as metodologias de ensino dos professores de instrumento.

As metodologias de ensino entre as “minhas vivências” e o “somente eles podem fazer”

Os professores entrevistados se questionam sobre a relação entre suas metodologias de ensino e a futura atuação profissional dos seus alunos. Fábio, por exemplo, comenta sua convicção sobre a individualidade da carreira profissional dos alunos e a necessidade de abertura do professor de instrumento para abordar repertórios pouco conhecidos:

Eu considero que é a função do professor tentar encaminhar os alunos para uma atuação profissional. Então eu tenho vários casos, que não estão necessariamente fazendo aquilo que eu faço, mas estão fazendo coisas que eles e somente eles podem fazer, e isso é uma constante na minha atuação tanto nos Estados Unidos como aqui. Nos Estados Unidos eu dei aula para doze alunos de instrumento, que tocavam *jazz*, eu não sei nada de *jazz*, mas esses alunos vieram para mim porque eu dava aula de instrumento e não tentava fazê-los tocar o repertório característico do instrumento, mas

tocar o instrumento para que eles pudessem tocar o que eles queriam (Fábio, agosto de 2001, p. 22).

A postura assumida por Fábio requer um diálogo com os conhecimentos e expectativas profissionais dos alunos. Como aponta Massetto (1998), a centralidade do ensino superior deve deslocar-se do papel tradicional do professor universitário como transmissor do conhecimento para o aprendizado do aluno. Uma vez que o professor não se considera mais como “transmissor”, ele poderá dialogar com conhecimentos dos alunos que, pelo menos algumas vezes, não são de seu pleno domínio. Essa postura ainda é evitada por muitos dos professores entrevistados que acreditam não poderem ensinar aquilo que “não sabem” ou com o que não possuem uma identificação.

Uma outra postura, também presente nas falas de alguns professores entrevistados, está na necessidade de uma competência prática na atividade profissional para a qual os alunos estão sendo preparados, realçando um ensino a partir da prática do professor. Essa perspectiva, embora muitas vezes calcada em uma busca de excelência e de “um não à picarete”, parece desconhecer a visão de que os alunos podem vir a ter oportunidades de trabalho bastante diversas das experiências profissionais de seus professores. Mesmo que tais experiências sejam muito amplas, o dinamismo da vida atual sempre poderá criar situações onde, ainda atuando como músicos instrumentistas, os alunos estejam em um contexto de trabalho com características distintas das experienciadas por seus professores.

Através de uma convivência entre posturas “tradicionais” e profundos questionamentos, muitos professores parecem almejar um diálogo com a sociedade através dos alunos. A cultura da música erudita está imbuída de algumas práticas pedagógicas próprias que podem ser questionadas, mesmo que para serem mantidas. Assim, muitos dos professores entrevistados realçam a relação mestre-aprendiz e a aula individual como meio tradicionalmente eficiente de ensino de instrumento. Por outro lado, os mesmos professores destacam a importância da aula coletiva, como um momento onde o espírito crítico é cultivado, onde não é só importante saber o “como” mas também o “porquê”. Estando a pesquisa em andamento, todas essas reflexões estão informadas pelo primeiros olhares analíticos realizados. No entanto, é possível vislumbrar algumas tendências dos temas que serão

³ “Classical music is a pure and autonomous art form (after all, it is sometimes referred to as ‘absolute music’) whose true meaning and beauty lie outside the sphere of social life or political tensions”.

assinalados por essa pesquisa para o debate sobre ensino superior na área de música.

Pondero que, em face das múltiplas opções do mercado de trabalho e as conseqüentes necessidades de formação dos alunos, é necessário cultivarmos o diálogo com os alunos e com a sociedade. Nesse sentido, buscar a compreensão e a intervenção no mercado de trabalho, bem como es-

tar abertos para as expectativas profissionais dos alunos, são maneiras de dialogar com a sociedade. Tal diálogo pressupõe a consciência de que o mercado de trabalho não é necessariamente o determinante de nossos currículos universitários, mas também não pode estar ausente dos debates enquanto repensamos as nossas práticas educativas.

Referências

- CUNHA, Maria Isabel; LEITE, Denise B. C. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papyrus, 1996.
- OLIVEIRA, Nythamar F. de Processos de aprendizagem, mundo de vida e sistema: a idéia de universidade em Habermas. In: ROHDEN, Valério (Org.). *Idéias de universidade*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2002. p. 104-115.
- KINGSBURY, Henry *Music, talent & performance: a conservatory cultural system* Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- LEITE, Denise. Aprendizagens do estudante universitário In LEITE, D.; MOROSONI, M. *Universidade futurante: produção de ensino e inovação*. Campinas: Papyrus, 1997. p.147-168.
- LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. Reformas curriculares dos cursos superiores de música: diálogos sobre identidades profissionais do professor de instrumento. *Expressão: revista do Centro de Artes e Letras – UFSM*, ano 3, v.2 (2), p. 69-72, jun./dez. 1999.
- MASSETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente In: MASSETTO, Marcos (Org). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.
- NETTL, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on Schools of Music*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1995.
- WAIT, Mark The musician and the community: a new symbiosis In: BRUHN, Siglind. *The education of the professional musician: towards a change of attitudes regarding goals and values*. Nedlands: School of Music – The University of Western Australia, 1995. p. 156-166.

Atuação profissional do educador musical: a formação em questão

Cássia Virgínia Coelho de Souza

Departamento de Artes – UFMT
e-mail: cvcoelhosouza@uol.com.br

Resumo. O texto propõe uma reflexão sobre a atuação e o mercado de trabalho para o educador musical a partir do texto-base, ressaltando as expressões educação musical, formação e pesquisa. A educação musical é destacada como foco do debate, sendo diferenciada da profissão do músico, principalmente, pela qualificação “humanizadora” do ensino. A formação é considerada como fundamental para a atuação profissional e questionada na condição que se apresentam os cursos de formação inicial na área. A pesquisa é defendida como suporte para uma formação reflexiva e autônoma, sendo que, aliada à qualificação “humanizadora” recebida do ensino, gera uma permanente busca de competência e um preparo melhor para a atuação do educador musical. O texto é concluído com um parecer sobre uma citação feita no texto-base, a qual desenvolve algumas idéias sobre a educação do profissional empreendedor.

Palavras-chave: educação musical, atuação profissional, formação

Abstract. The article proposes a reflection about the performance and the work market for the music educator from the base text, standing out the expressions music education, teacher education and research. Music education is emphasized as the focus of the debate and it is differentiated of the profession of the musician, mainly by the “humanizing” qualification of instruction. Teacher education is considered as a basic element for the professional performance, and questioned by uncertain conditions of the Undergraduate courses in the area. The research is fundamental for a reflexive and autonomous teacher education. When allied to the “humanizing” qualification received from instruction, it generates a permanent search of ability and a better preparation for the performance of the music educator. The article is concluded with a critical analysis of a quotation made in the base text that develops some ideas about the education of the enterprising professional.

Keywords: music education, professional performance, teacher education

O tema do *XI Encontro Anual da ABEM* é “Pesquisa e Formação em Educação Musical”. Por isso, mesmo que estejamos refletindo nesse Fórum sobre atuação profissional e mercado de trabalho, as três expressões – pesquisa, formação e educa-

ção musical – podem nos acompanhar e permear todo o diálogo.

Gostaria de começar pela última, a educação musical. Chamaram minha atenção, no início

do texto-base de Cristina Grossi (2002), as possibilidades de assuntos para encabeçar o fluxo de discussão do nosso Fórum. São, realmente, muitas questões, e todas de grande relevância. Como apontou a autora, com o apoio de Sekeff, os problemas maiores deverão estar envolvidos com a formação. Tanto o músico como o educador musical parecem não ter tantos problemas com o mercado de trabalho no século XXI, mas as suas formações continuam a estar no foco das reflexões e das buscas de professores e pesquisadores. Os problemas com o mercado de trabalho talvez não apareçam se pensarmos na miríade de opções que se abrem para as duas atividades em nossa sociedade cada vez mais complexa. Por outro lado, o mercado de trabalho pode, sim, oferecer muitas questões problemáticas se enveredarmos pelas discussões que envolvem as duas profissões, tais como renda, condições de trabalho, reconhecimento e produtividade.

Acho importante que, em nosso Fórum, nos detenhamos na educação musical e não nos afastemos dela, pois ela faz parte dos nossos anseios, dos nossos objetivos como associação, sendo, também, a razão de ser da minha vivência profissional. Embora já tenha atuado profissionalmente como musicista, conforme a abordagem de Grossi, não é essa a minha atuação *para* e, principalmente, *no* mercado de trabalho; não é esse o "lugar" em que focalizo o meu olhar profissional hoje.

Partindo daí, concebo as profissões do músico e do educador musical de modos bastante diferentes, mesmo sabendo que ambas têm a base de suas formações e atuações na música, mesmo verificando que ambas podem ser construídas por um foco educativo em comum, mesmo reconhecendo que ambas encontram-se em suas trajetórias quando se vêem a serviço do ensino. O grande diferencial, talvez, seja este, o ensino. Vejo que existem outros, mas o forte caráter social do ensino e, sobretudo, a qualificação "humanizadora" desse caráter conduzem, ou deveriam conduzir, os referenciais dos educadores musicais.

Chamo de qualificação "humanizadora" do ensino aquela qualificação que possibilita conhecimentos, desenvolve habilidades, fortalece os interesses individuais, respeita os contextos, desperta para o engajamento político e social de comunidade, transita em diferentes focos das situações

concretas, e, sob uma determinada concepção de vida do educador, estuda muito os meios para melhor concretizar o ensino de música. Talvez seja preciso aprofundar mais cada item, mas, confiando no nosso debate, deixo isso para outra oportunidade. Creio que somente com o que está indicado acima podemos visualizar a importância da formação na atuação do educador musical. Com isso, deparo-me com algumas questões, para as quais conto com a ajuda de vocês, colegas, para encontrar respostas, visto que só tenho algumas pistas.

Tal como afirma Grossi, "sabemos que os processos educativos não acontecem somente nas instituições escolares e, conseqüentemente, que os campos de atuação do ou para o profissional 'professor de música' vão também além das escolas regulares de ensino" (2002, p. 3). Dessa afirmação, como disse a autora, já temos a certeza. O que tenho dúvidas é onde e como se faz a formação do educador que deve orientar esses diferentes processos educativos. Para formar professores para a educação básica – e, em alguns casos, atender o ensino superior, pelo menos oficialmente –, temos a Licenciatura em Música e a antiga Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. Sem desmerecer as exceções, pergunto: esses cursos têm preparado de uma forma efetiva o educador musical para atuar no complexo segmento da educação básica? No ambiente das citadas licenciaturas as práticas de ensino têm valorizado, vivenciado e refletido suficientemente sobre o ensino na educação escolar¹?

As pesquisas mostram que a figura do educador de contextos tradicionais extra-escolares vem do próprio seio da cultura, do seu fazer junto com a comunidade, de sua preocupação com os processos de continuidade das ações musicais em grupo. Dessa situação os cursos de licenciatura têm muito a aprender; talvez precisem intervir, mas o que poderiam alcançar em termos de formação para possibilitar melhor qualificação para o mercado de trabalho? Poderíamos considerar esses contextos tradicionais como uma opção do mercado de trabalho? Nesse caso, como seria uma melhor qualificação?

Eu teria mais exemplos de situações de atuação na educação musical que suscitam questões, mas creio que as duas apontadas já oferecem um desafio bastante grande para a reflexão sobre o

¹ Educação escolar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) compõe-se da educação básica e da educação superior.

papel da formação na atuação profissional. Sim, eu sei que esse Fórum não é destinado à discussão sobre formação do educador. Mas não vejo como discutirmos atuação se não pelo viés da formação. Pelo que pude compreender do texto-base, Grossi também pensa assim, tanto é que enfatiza as situações ligando-as ao curso de licenciatura. No meu entender, as questões que se apresentam mais contundentes na reflexão sobre a relação entre formação e atuação profissional são: poderíamos falar de uma licenciatura como curso de formação de educadores musicais abrangendo as atuações possíveis dentro de um mercado de trabalho diversificado, que em todo instante mostra-nos uma faceta diferente? Como deveria ser a formação universitária de educadores musicais para atuar nos diversos contextos e para dotá-los das compreensões necessárias sobre suas práticas?

Como afirmei anteriormente, tenho algumas respostas, que ainda considero como pistas, sendo que, dentre elas, está incluída a última expressão temática que escolhi para acompanhar este debate, a pesquisa. Defendo a pesquisa em educação musical desde a formação inicial² como uma peça-chave para a atuação profissional. Isso porque ela coloca-se a serviço da constante reconstrução do conhecimento, e, se estiver inserida num projeto de qualificação “humanizadora” do ensino, fornece ao educador musical uma certa inquietação salutar no exercício profissional, advinda da reflexão e da autonomia. A pesquisa na formação do educador musical pode favorecer-lhe a investigação sobre sua própria prática, pode ajudar-lhe a refletir e tomar decisões sobre o seu conhecimento trazendo subsídios para localizar identidades e, conseqüentemente, favorecer uma atuação motivada e conduzida pela busca constante da competência. A ação e a pesquisa sobre a ação, estando juntas na formação do educador musical, podem não abranger todas as possibilidades de trabalho existentes, mas, certamente, podem conduzir o educador para uma atuação reflexiva e autônoma,

de forma que ele atue como um mediador do conhecimento fortalecido e capaz de enfrentar os desafios das diferentes opções de mercado, algumas, às vezes, desconhecidas.

Quero ainda abordar uma última questão do texto de Grossi que chamou minha atenção, o texto final citado que designo aqui de auxiliar. Esse texto tem observações importantes, entre elas, a de que é “necessário que as idéias [do empregado] sejam consistentes e focadas no mercado, e que sejam realizáveis” (Agência USP de Notícias On-line apud Grossi, 2002, p. 5). Embora haja no texto auxiliar uma relação muito forte de empregado-empregador atuando nos negócios, podemos ler “negócio” como uma relação de troca e, aí, o empregado como um educador musical a serviço de uma instituição – o empregador. Isso não quer dizer que o educador não possa ser o dono de sua empresa e gerir o seu próprio negócio, mas que ele sempre estará participando de um sistema mais amplo, a educação, o qual sugere troca entre a aprendizagem e o ensino e necessita de trabalhadores – no sentido de pessoas que aplicam suas forças para alcançarem uma meta – que realmente sejam empreendedores e tenham idéias consistentes e realizáveis.

O texto auxiliar tem uma forte tendência mercantilista e, embora sugira boas questões para serem discutidas sobre a educação musical, deve ser visto com cuidado. As afirmações “A cidadania tem a ver com oportunidades. Para ser cidadão é preciso ter emprego” (ibid.), por exemplo, podem confundir valores não muito firmes e ser entendidas como se a cidadania tivesse a ver com oportunismo. Para mim, cidadania tem a ver com igualdade de condições, com remuneração decente, com vida digna e saudável, com reflexão crítica e, no caso do educador musical, com a qualificação “humanizadora” recebida do ensino, principalmente, na formação profissional.

Referências

GROSSI, Cristina. *Carta e Texto-base do Fórum 4 – XI Encontro da ABEM*. Mensagem recebida por: <cvcoelhosouza@uol.com.br>; <c.kater@terra.com.br>; <analouro@students.uiuc.edu>; <olival@ufba.br> em 18 ago. 2002, 01:21.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Brasília: 20 dez. 1996.

2 Formação inicial é o conjunto de conhecimentos que impulsionam e oferecem base para dar identidade a uma categoria profissional.

Autores

ALDA DE JESUS OLIVEIRA

Doutora em Educação Musical pela University of Texas, Estados Unidos. Professora Titular aposentada da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Música da mesma universidade. Pesquisadora nível 1A do CNPq. Membro eleito da Diretoria da International Society for Music Education (ISME), 2002-2004. Membro do Conselho Editorial dos periódicos *British Journal of Music Education*, *ART* (UFBA) e *OPUS*. Membro da SONARE Ltda. Vice-presidente da ABEM.

ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação Musical pela UFRGS. Professora do Departamento de Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

CÁSSIA VIRGÍNIA COELHO DE SOUZA

Doutora em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

CELSON HENRIQUE SOUSA GOMES

Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor e diretor da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atua, também, como regente. Diretor Regional-Norte da ABEM e integrante e chefe de naipe da Orquestra Sinfônica do Theatro da Paz.

CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunto II do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Presidente do Conselho Editorial da Revista Educação. Membro da Comissão Editorial da Editora UFSM.

CRISTINA GROSSI

Doutora em Educação Musical pela University of London, Inglaterra. Professora Adjunto do Departamento de Música, Instituto de Artes, da Universidade de Brasília, atuando em atividades de ensino, extensão e pesquisa. Coordenadora do projeto de Extensão "Laboratório de Ensino e Aprendizagem Musical" e integrante da Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação do Departamento de Música.

ELBA BRAGA RAMALHO

Doutora em Música pelo Institute of Popular Music da Universidade de Liverpool, Inglaterra. Professora Titular do Departamento de Artes da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente, também integra o corpo docente do Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade da mesma instituição. Pesquisadora Associada do Grupo de Estudos Comparados sobre Tradições Orais e sua relação com a Escrita, ligado à URA 2007 CNRS – Université de Poitiers/ France.

GRAÇA MOTA

Doutora em Psicologia da Música pela Universidade de Keele, Inglaterra. Professora-Coordenadora da Área de Música da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal. Coordenadora do Mestrado em Psicologia, especialidade de Psicologia da Música (ESE/IPP-FPCE/UP) em parceria com os Professores Doutores São Luís Castro e Pedro Lopes dos Santos. Membro fundador e Diretora do Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical (CIPEM) da ESE do IPP desde 1998. Diretora da Revista Música, Psicologia e Educação, editada pelo CIPEM.

JUSAMARA SOUZA

Doutora em Educação Musical pela Universidade de Bremen, Alemanha. Professora do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Atualmente, ocupa o cargo de Diretora da Editora da UFRGS. É presidente da ABEM, gestão 2001-2003.

LIA BRAGA VIEIRA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Mestre em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música. Professora da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará. Coordenadora Operacional e Co-orientadora do Mestrado Interinstitucional em Artes / Musicologia da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP) com a UFPA.

LIANE HENTSCHE

Doutora em Educação Musical pela University of London, Inglaterra. Professora Titular do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Atualmente, é membro do Conselho Diretor e do Conselho Executivo da International Society for Music Education (ISME). É presidente do Conselho Editorial da ABEM desde 1999.

LUCIANA DEL BEN

Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunto I do Departamento de Música da UFRGS. Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Atualmente, ocupa o cargo de Coordenadora da Comissão de Graduação em Música. É editora da Revista ABEM.

MAGALI KLEBER

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Artes – Música pela UNESP. Professora Assistente 4 do Departamento de Arte da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

REGINA MARCIA SIMÃO SANTOS

Doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Educação (UFRJ), com especializações em Didática do Ensino de Música e em Metodologia do Ensino Superior. Professora Adjunto III da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). Membro do Conselho Editorial da ABEM e da *Debates*, publicação do PPG Música da UNIRIO.

SÔNIA DE ALMEIDA DO NASCIMENTO

Mestranda em Ciência da Arte na Universidade Federal Fluminense. Pós-Graduada em Administração Escolar (*lato-sensu*) e em Docência do Ensino Superior (*lato-sensu*) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Docente I-C-Ref. 4, Coordenadora Pedagógica dos cursos de Educação Profissional de Nível Técnico e Assessora Pedagógica da Escola de Música Villa-Lobos/Funarj.

SONIA REGINA ALBANO DE LIMA

Doutora em Comunicação e Semiótica, área de Artes, pela PUC-SP. Diretora e coordenadora pedagógica dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Música da Faculdade de Música Carlos Gomes em São Paulo. Integra o GEPI – PUC-SP (Grupo de Estudos e Pesquisas da Interdisciplinaridade).

SÔNIA TEREZA DA SILVA RIBEIRO

Doutora em Ciências Sociais pela UNESP, Campus de Araraquara – SP. Professora Adjunto II da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

TERESA DA ASSUNÇÃO NOVO MATEIRO

Doutora em Educação Musical pela Universidad del País Vasco, Espanha. Professora Efetiva do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina. Diretora Regional-Sul da ABEM.