

Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações

MUSIC TEACHERS' EDUCATION: ETHICAL AND HUMAN CHALLENGES TO THINK ABOUT POSSIBILITIES AND INNOVATIONS

CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO Universidade Federal de Santa Maria – UFSM ▶ claudiabellochio@gmail.com

resumo

O artigo, de caráter ensaístico, objetiva pensar a formação de professores de música e elucubrar algumas possibilidades e inovações, considerando a tríade formação humana, ética e produção de conhecimentos. Destacam-se alguns pontos e interfaces para pensar o tema: educação musical, formação acadêmico-profissional, estudantes, conhecimentos e desenvolvimento profissional. Aponta-se que a licenciatura é um dispositivo de formação acadêmico-profissional de professores. Contudo, a formação docente envolve processos formativos pessoais, presentes na e para além da formação no curso superior. A formação de um professor de música implica exercício permanente com a própria experiência com e no processo de desenvolvimento pessoal e profissional. A educação, de modo geral, e a educação musical, em especial, por serem práticas sociais e históricas, sempre estarão se transformando, e essa transformação implica desafios éticos, humanos, para que se pense em possibilidades e inovações na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical, formação de professores, possibilidades e inovações.

abstract

This paper, of an essay-like nature, aims to think about music teachers' education and to investigate some possibilities and innovations considering the triad human formation, ethics, and knowledge production. Some interfaces are emphasized to think about the theme: music education, academic-professional preparation, students, knowledge and professional development. It is pointed out that licensure is a mechanism for academic-professional preparation of teachers. However, teachers' formation involves personal formation processes, present during and beyond higher education. The formation of a music teacher implies ongoing exercise with his/her own experience with, and in, the process of personal and professional development. Education, in general, and music education specifically – because they are social and historical practices – will always be in transformation and this movement implies ethical, human challenges, so that we can think about possibilities and innovations to the education of teachers.

KEYWORDS: music education, teachers' education, possibilities and innovations.

Introdução

A proposta deste artigo, de caráter ensaístico, nasce de desafios para pensar a formação de professores de música, considerando possibilidades e inovações. Para tanto, é trazida como disparadora de ideias a tríade formação humana, ética e produção de conhecimentos. Foram esses os temas que conduziram minha exposição em uma mesa, juntamente com os colegas Rosemara Staub (Universidade Federal do Amazonas) e Marcus Vinícius Medeiros Pereira (Universidade Federal de Juiz de Fora) durante o XXII Congresso Nacional da ABEM, realizado em Natal-RN, em 2015. Muito mais do que palavras que se constituíram como disparadoras do pensamento, e significam por si, busquei entendê-las a partir da compreensão de suas implicações e de como se tornam dispositivos para a formação de professores, e para a formação humana, em sentido mais amplo, pensando em estudantes e seus conhecimentos, e nos contextos de educação musical. Esse conjunto, de pessoas e situações, é considerado como mediador de encontros entre música(s) e educação(ões) e, nesse sentido, precisam ser pensados conjuntamente.

Produzi este texto refletindo possibilidades e inovações, entre tradições e prospecções. Nessa trama, considerei que ideias postas como inovadoras, algumas vezes, são modos revisitados de buscas já anunciadas em outros momentos da história da pedagogia e das ciências da educação.

Para percorrer a estruturação de meu pensamento, trarei alguns pensamentos decorrentes de minha docência no ensino superior e apoiar-me-ei na literatura das áreas de educação musical e de educação, que têm contribuído com reflexões e avanços teóricos sobre o tema. Busquei, no ensaio, uma forma de escrita mais aberta para expor o tema, considerando que

Para o ensaísta, a escrita e a leitura não são apenas a sua tarefa, o seu meio de trabalho, mas também o seu problema. O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve, e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve, e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê. (Larrosa, 2003a, p. 108)

Assim, o movimento que busco imprimir nessa escrita decorre da compreensão de que me constituo a todo o momento, com muitos desafios diários, práticos e teóricos, frente ao trabalho profissional que está implicado em ser professora em uma instituição de ensino superior. Como professora formadora, acredito na relação entre conhecimentos, professor e estudantes como uma das tradições da educação e, ao mesmo tempo, busco inovações que me coloquem mais próxima aos desafios de ensinar nestes tempos de globalização, de conectividade e interatividade instantâneas. Mas, não perco a dimensão de que estou trabalhando para a formação de seres humanos, que podem contribuir para uma vida escolar mais musical e uma vida humana melhor. Escrevi o ensaio como quem, a todo o dia, pensa pelo “avesso, do avesso do avesso”, parafrazeando Caetano Veloso¹. Com os versos da canção, que representam o jogo do avesso, não estou compreendendo que o avesso que produz uma (des)dobra seja melhor do que o outro lado, a outra dobra; que um vinco desdobrado seja anterior e melhor por si. Tomo o avesso e as suas dobras com retrospectção e projeção, o que é e o que pode ser, como processos que constroem histórias não lineares.

1. A referência é da canção “Sampa”, de autoria de Caetano Veloso (1978).

Para a formação de professores de música, penso em dois movimentos: um que 'veste', cobre, reveste, progressivo, representado pela formação e seus saberes, constituídos por saberes da docência, por conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, fundamentais ao trabalho profissional do professor; conteúdos que constituem conhecimentos da tradição e conhecimentos que renovam e se renovam na contemporaneidade; e outro, retroativo, que vira do avesso o que foi vestido, representado pelo conhecimento e práticas derivadas da produção científica historicamente acumulada. No caso de professores de música, conhecimentos que representam a historicidade da produção musical e de suas formas de existência, tanto do ponto de vista musical como do ponto de vista didático e metodológico.

O avesso do avesso é dobra do mesmo tecido que se (re)vira para todos os lados, processo que é inconclusivo e se estende na forma de desenvolvimento profissional, como apontam Denise Vaillant e Carlos Marcelo (2012). Acredito na potência de ser professor como profissão, como trabalho ético e político, que se alicerça e flutua em saberes da docência. Entretanto, nem tudo o que é ensinado e aprendido no ensino superior é internalizado e se transforma em conhecimento profissional para o professor em formação acadêmico-profissional².

A formação de professores: escolha de fios para labirintos do pensamento

Pensar o tema na e para a formação de professores de música, a partir das tantas discussões e produções já realizadas no âmbito da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), e também da educação, de modo geral, soma crenças, produção científica e modos de ação profissional. São muitos os enfoques e as possibilidades de tratá-lo, o que traz riscos de repetições. Mas, apresenta Larrosa (2003b): "Estudar. Entre ler e escrever. Algo (se) passa. Perder-se em uma biblioteca em chamas. Exercitar-se no silêncio. Habitar labirintos". Talvez este tenha sido o meu desafio frente ao tema do XXII Congresso Nacional da ABEM (2015), "Educação Musical: desenvolvimento humano, ética e produção de conhecimentos". Precisei estudar, olhar-me, rever-me, entender-me pelas sobreposições, pelas dobras que avançam e recuam em meu desenvolvimento pessoal e profissional. Precisei habitar labirintos e achar fios que foram me conduzindo por caminhos de ações profissionais, retrospectivamente e prospectivamente³.

As escolhas de alguns fios levaram-me a caminhos que expressam contribuições para os processos de formação e desenvolvimento profissional de professores que atuam com o ensino de música e, dessa forma, potencializam o desenvolvimento da educação musical de seus estudantes.

Antes de adentrar o tema da formação de professores, intenciono expressar algumas relações entre música(s) e educação(ões), centralidades que se fundem no que se constitui como educação musical.

2. Configura-se a formação no ensino superior como formação acadêmico-profissional (Diniz-Pereira, 2008), como o período em que o estudante do ensino superior vive um conjunto de processos formativos que conferirão certificação para o exercício da profissão.

3. Buscando fios que me ajudassem a percorrer caminhos desse labirinto, precisei abrir mão de passagens, dentre essas, as apontadas recentemente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNFI e CPM), aprovadas em junho de 2015, e a Base Nacional Comum Curricular, lançada à consulta popular no final do ano de 2015.

Educação musical: encontros entre música(s) e educação(ões)

Na formação de professores de música e sua docência, a primeira e grande obviedade que podemos destacar é que professores de música trabalham com música e potencializam processos de educação musical, em diferentes espaços, tempos e contextos, com distintas intencionalidades. Educação musical é o campo de conhecimento que pressupõe e se funde de encontros entre a(s) música(s) e a(s) educação(ões). Na constituição da área, as pesquisas em educação musical realizadas no Brasil, muitas publicadas na forma de artigos científicos e relatos de pesquisa e de experiências profissionais, sustentam o seu crescimento e desenvolvimento como um campo que traz, de outros, interlocuções sistemáticas. Del Ben (2003a), ao analisar esse cenário, destacou que

A ampliação de temas, perspectivas teóricas e metodológicas, resultante do diálogo crescente que a Educação Musical vem estabelecendo com as Ciências Humanas, enriquece a área. Por outro lado, ao flexibilizar suas fronteiras, a Educação Musical pode estar correndo o risco de se tornar campo de aplicação de outras ciências. (Del Ben, 2003a, p. 77)

As relações entre música(s) e educação(ões) constituem o campo da educação musical e, para além de serem um encontro delimitado em linhas de intersecção, são um encontro borrado em suas fronteiras, ou seja, não se definem muito bem as divisas de uma e de outra. Certamente, a separação seria reducionista e não produziria o próprio movimento que se constitui como educação musical. Isso não significa que o fortalecimento da educação musical não passe pelo que é sua centralidade: os processos de apropriação e transmissão da música entre os seres humanos (Kraemer, 2000). É importante assinalar que entendo música como um fenômeno humano, feito por pessoas, para outras pessoas (Merriam, 1964), ocupando “dentro de cada grupo humano um importante espaço com significados, valores, usos e funções que a particularizam” (Queiroz, 2004, p. 101). Nesse sentido, música envolve e é envolvida por seres humanos, além de existir em sons, silêncios, texturas, movimentos e formas.

Desse modo, ainda que a educação musical seja tomada a partir da compreensão de encontros entre pessoas e músicas, e que eles envolvam práticas de ensinar/transmitir e aprender/receber, não é possível estabelecer limites e/ou verdades sobre até onde é conhecimento da educação e/ou até onde é conhecimento musical. As referidas práticas abrigam e são potencializadas em múltiplos e diferenciados processos, contextos e formas de envolvimento dos seres humanos, considerando culturas diversas, bem como os seus processos de apropriação e transmissão. Não se trata, aqui, de simplificar ou complexificar, entendendo a necessidade de independência da educação/educações ou da música/músicas.

A educação musical, como esse campo, derivado de outros e constituído por si em outro conhecimento, que está implicado na formação de professores de música, não é nem um campo de aplicação da música no desenvolvimento humano nem de aplicação da educação na música. A natureza da educação musical é ampla e complexa e, potencialmente, gera processos de educações musicais. Essas relações são os fios da rede que se tramam na formação de professores de música, os quais, por sua natureza, necessitam de muitos aprofundamentos e problematizações.

Essa interpretação traz algumas questões: como a educação musical é pensada na formação de professores de música no ensino superior? A educação musical é trazida como um processo intrínseco ou extrínseco ao estudante em formação? O estudante aprende música e/ou desenvolve educação musical durante o curso superior? Como o espaço formativo lida com as relações entre as músicas do currículo do ensino superior e as músicas da educação

musical dos espaços de atuação profissional? Existem diferenças entre elas? Como vimos problematizando essas questões junto aos estudantes de graduação em música? Não é intenção responder às questões expostas, questões disparadoras para problematizarmos.

Contudo, e pensando no contexto da educação básica⁴, na música quando escolarizada, é preciso que se reconheça, minimamente, um duplo desafio: um relacionado às compreensões das fronteiras/não fronteiras entre música(s) e educação(ões); e outro, que é a relação da educação musical com o conjunto das orientações disciplinares e curriculares que têm organizado a escola.

A música e sua presença na escola, principalmente como ensino formal, está posta em conjunto com outras áreas e práticas que, reincidentemente, têm sido consideradas mais nobres no currículo escolar.

[...] as disciplinas escolares não se estabelecem no currículo escolar de maneira pacífica, conformando-se às orientações oficiais, mas ao contrário, guardam relações conflituosas com as teorizações acadêmicas e as recomendações oficiais, ora acatando-as, ora resistindo a elas, ora reformando-as ou deformando-as. (Souza Júnior; Galvão, 2005, p. 396)

Assim, ainda que o conteúdo música tenha sido declarado obrigatório na educação básica brasileira, no componente curricular arte, por meio da Lei n. 11.769/08, não significa, em absoluto, que a música passe a ser assumida com passividade no contexto da educação básica. O fato da não passividade precisa ser objeto de estudo na formação profissional de professores, no sentido de que sejam promovidas formas mais críticas de compreensão entre o espaço formativo e as necessidades formativas profissionais. Pensar em contexto de atuação é fundamental para o desenvolvimento de posturas mais críticas, diante do movimento da educação musical, nos contextos em que o ensino de música é realizado.

Um dos desafios da formação do professor de música para a escola de educação básica é o de estabelecer relações entre as necessidades formativas profissionais com o objeto da formação e as questões pedagógicas relativas ao espaço escolar, que deriva de sua relação direta com a docência em seu espaço de desenvolvimento.

Pesquisas sobre as necessidades formativas de professores destacam dois pontos fundamentais: (a) na sua maioria, os estudos acerca das necessidades formativas têm sido realizados a partir de informações de formandos ou de quem já está em ação profissional, como possibilidade de formação continuada; (b) ainda que sejam indicadas necessidades para a formação profissional, essas não são não transformáveis. “Não parece, pois, que se possa falar de necessidades absolutas. Elas são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças” (Rodrigues; Esteves, 1993, p. 13). As necessidades formativas de professores precisam levar em conta os tipos de necessidades. Tejedor (apud Garcia, 1999) refere-se a quatro delas: necessidades normativas, relacionadas às políticas educacionais; necessidades percebidas, decorrentes do desejo de implementar algo; necessidades expressas, vinculadas ao cumprimento de um programa; necessidades relativas, que são “resultado da comparação de diferentes situações ou grupos” (p. 199).

4. No Brasil, a educação básica envolve os processos de escolarização de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996.

Um tema em evidência na educação musical: formação de professores para a educação básica

Assim, tomar as necessidades formativas repercute em ouvir os sujeitos em formação (e/ou já em atuação) e objetivar a realização de um processo formador que minimize as diferenças entre as necessidades/expectativas e as propostas de ensino na formação acadêmico-profissional de professores.

Inicialmente, recupero o tema da formação de professores e as suas relações com os processos de escolarização e faço uma ínfima retomada de parte da literatura já produzida e do movimento da ABEM, com vistas a destacar produções científicas acerca da temática, nos últimos anos.

Professores de música na escola não estão apartados de todos os demais movimentos que a constituem. Professores de música estão imersos em um contexto de escolarização, no qual as disputas e as conquistas existem em movimento coletivo. Como entendem Faria Filho et al. (2003, p.2), esse processo implica “a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados”. Assim, a educação musical, como processo escolarizado, movimenta-se em um contexto de escola que “articula os tempos, espaços, sujeitos, materiais e conhecimentos envolvidos naquilo que alguns têm chamado de processo de escolarização da sociedade” (Faria Filho; Vidal, 2003, p. 10).

Nessa linha, quando a meta é a formação de professores para o ensino de música, sobretudo na educação básica, além de se preocupar com conteúdos, o projeto formativo implica compreender como as aulas de música se articulam ao espaço escolar e contribuem para as aprendizagens dos estudantes, para o desenvolvimento da educação musical como processo. Os tempos e os espaços do ensino de música na escola são trazidos como dispositivos mediadores do desenvolvimento humano e da sociedade como um todo, superando a simplicidade factual da obrigatoriedade legal do conteúdo música na escola como algo linear. Compreendo, então, uma ampla e importante relação entre processos formativos e espaços de atuação profissional. Com isso, o argumento se estende para além da prática do professor na educação básica e atinge os processos formativos de professores no ensino superior.

Retomando o tema, em sua historicidade, no âmbito da ABEM, a formação de professores está presente em congressos e publicações. Em 2001, no X Congresso Anual da ABEM, sob o tema “Educação Musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais”, um dos objetos tratados foi a formação do professor de música, destacando-se os múltiplos espaços para a sua atuação profissional e, portanto, a necessidade de currículos de formação que fossem mais abrangentes e pudessem contribuir para esse cenário.

Em Natal-RN, no ano de 2002, foi proposto um fórum de discussões, em uma das mesas do evento, com o tema “Formação: qual concepção?”. Dele participei, junto com os professores Celson Gomes, Luciana Del Ben e Teresa Mateiro. Os temas debatidos foram reorganizados em artigos, os quais, após avaliados, foram publicados na Revista da ABEM, n. 8, em 2003. Esse número da Revista é o que, até hoje, tem a concentração de um maior número de artigos voltados às discussões sobre a formação de professores de música (seis artigos e outros que tangenciam temas que conversam com a formação). Naquele momento, lancei algumas apostas e questioneei:

Existe uma concepção para a formação de professores de música? 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 produzem educações musicais, podemos pensar em que formação? Que saberes compõem o conhecimento do professor? (Bellochio, 2003, p. 18)

Compreendia, e hoje estendo minha crença, que:

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 permanente, 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. (Bellochio, 2003, p. 18-19)

Del Ben (2003b, p. 32) argumentou “a favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional” e enfatizou a ideia de que, “para ensinar música, portanto, não é suficiente somente saber música ou somente ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro” (Del Ben, 2003b, p. 31). Mateiro (2003, p. 37) expôs que “o certo é que a ideia de proporcionar ao estudante um maior contato com a realidade escolar pode modificar o perfil profissional do futuro professor”. Historicamente, veem-se, assim, posições assumidas que despertam orientações da educação musical com relação à formação de professores.

Do periódico Revista da ABEM, Vanilda de Macedo (2015) analisou 111 artigos publicados entre 1992 e 2013. Dentre esses artigos, aponta que o tema formação de professores é recorrente em 45 trabalhos, representando 37,82% do total. O assunto é inaugurado na Revista da ABEM com um artigo de autoria de Irene Tourinho (1995), que aborda a formação a partir do componente curricular estágio supervisionado. O artigo é escrito com analogias ao texto da canção infantil “Atirei o pau no gato”. Ali, a evidência já era a de que

Atirar o pau no gato é tentar um alvo difícil, considerando a astúcia do animal. Imaginando a relação, atingir os objetivos dos estágios não é tarefa menos arduosa. Aliás, em matéria de educação, já é saber comum o fato de que nenhum alvo é fácil. Porém, proporcionar aos alunos uma vivência em sala de aula como parte de sua formação é responder a uma necessidade que, longe de matar toda a abrangência de tal situação, pelo menos faz berrar aos ouvidos de professores e alunos as complexidades e dinâmicas da atividade educacional. (Tourinho, 1995, p. 36)

Em pesquisa coordenada por mim, com relação a um mapeamento da produção acadêmico-científica publicada em anais da ABEM (2000-2011), acerca do que professores-pesquisadores têm produzido na relação educação musical e pedagogia/formação de professores não especialistas em música, chegamos⁵ ao resultado segundo o qual, dentre os 1945 trabalhos publicados no período, nos anais dos encontros/congressos nacionais,

5. A pesquisa teve financiamento do CNPq e contou com o apoio dos alunos de iniciação científica (PIBIC/UFMS) Iara Cadore Dallabrida, Leonardo Martins Sperb e Vinicius Ceratti Moreira.

130 traziam a temática música/educação musical e professores não especialistas em música, representando 6,68% da produção. Dentre esses 130 trabalhos, 64 referiam a formação inicial e continuada/permanente de professores não especialistas (Bellochio, 2015), ou seja, os profissionais que são preparados para exercer a profissão na educação infantil e nos primeiros anos da educação básica.

Se, por um lado, temos avanços no que se refere à formação de professores de música e à área de educação musical, por outro, essas e outras questões requerem ampliação de suas problemáticas e compreensões. Não se pode negar o avanço da área, mas é necessário entender melhor as implicações entre esses avanços e as suas implicações na e para o desenvolvimento da educação musical. É de conhecimento que, como destaca Del-Ben (2014),

[...] temos focado mais os temas de pesquisa do que os resultados alcançados, o que nos dificulta perceber se, e em que direções, temos avançado: o que passamos a conhecer com certas pesquisas que não conhecíamos antes? Que respostas ou proposições temos apresentado ao campo de conhecimento e aos espaços de atuação profissional por meio da pesquisa? (Del-Ben, 2014, p. 138)

Como as produções derivadas de pesquisas repercutem nos projetos do ensino superior para a formação de professores? De que modo a literatura produzida reverbera na formação acadêmico-profissional? Como as inovações tecnológicas, marcas deste século, estão sendo tomadas na formação profissional? Como temos pensado sobre questões que envolvem desenvolvimento humano, ética e produção de conhecimentos para a formação de professores?

Uma tríade: desenvolvimento humano, ética e produção de conhecimentos

Embora a questão não seja original nem nova, retomo-a: Por que pensar e sempre voltar a pensar e falar sobre a educação musical no desenvolvimento humano? Na formação de professores de música? Pergunta difícil com uma simples e recorrente resposta. A música faz parte da vida dos seres humanos, de suas mediações com o mundo, seja por linguagem e representação estética, artística, com valor em si própria, seja como adjunta de outras manifestações, como no caso das músicas que são canções, das canções que se tornam trilhas e das trilhas que se tornam produtoras de uma cultura e condutoras de uma vida.

Tomar a assertiva da educação musical como parte da vida, considerando que a música é uma forma de expressão/comunicação fundamentalmente humana (Bowman, 2002), mobiliza a compreensão de que a tríade desenvolvimento humano, ética e produção de conhecimentos soa junto a e em conjunto com as escolhas, os modos da música ser e estar presente na escola e em outros espaços educacionais, articulando-se com projetos maiores de desenvolvimento do ser humano. Nesse enfoque, a ética é tomada como condutora de escolhas e de realizações. Uma ética para a educação musical e para a potencialização do desenvolvimento humano que exige, do contexto em que está sendo edificada e dos professores, “cautela, conhecimento, capacidade crítica, bom senso, respeito ao próximo, às produções musicais e aos músicos e, de maneira geral, respeito à vida humana” (Queiroz, 2013, p. 16).

Nessa leitura, a ética também está relacionada às formas pelas quais a educação musical é proposta e desenvolvida, tanto na educação básica quanto no ensino superior, e o que se

espera de sua presença no desenvolvimento humano. Uma ética para professores não se resume a perguntar 'o que devo ensinar e o que devo fazer?', mas, 'como eu desejo que a música contribua para a vida e para o processo de educação musical dos estudantes?'

Ao pensar e questionar o ensino e os seus modos de ser realizado, a tríade desenvolvimento humano, ética e produção de conhecimentos se mistura. Misturam-se as escolhas dos professores para promover o objeto de seu campo de ensino, no caso, a(s) escolha(s) da(s) música(s) e a(s) forma(s) que é(são) ensinada(s), produzindo educação(ões). O que se espera não é uma verdade, um modo único de fazer música, com determinado repertório e atividades que promovam o aprendizado da linguagem musical em sua tradição. Não se espera uma linearização e, muito menos, uma unitarização da música na escola. Não se espera uma tríade em modo perfeito maior.

Esperam-se conhecimentos musicais para a vida, sem deixar de ser música. Esperam-se *clusters* que provoquem, desestabilizem e promovam. Não se descarta a necessidade de produção de metodologias para o trabalho mediador e potencializador do professor, não somente as tradicionais, mas, sobretudo, aquelas que impliquem inovações, participações, ações conjuntas, resoluções criativas de problemas, problemas que, para um professor de música, são de natureza pedagógica e musical. Precisamos de metodologias que provoquem os estudantes e os seus professores em buscas coletivas, que inovem os espaços e as suas formas de pertencimento a eles. Inovar, nesse caso, refere-se tanto às formas da música estar na escola quanto aos modos de organizar as aulas de música e às produções nos espaços de ensino e de aprendizagem.

Aí está uma imensa responsabilidade para os professores de música, que sempre estará presente quando pensamos em sua formação profissional: um desenvolvimento profissional e ético com o seu trabalho, inicialmente, como estudantes e, posteriormente, como professores de música. Enfatizo que professores têm a docência como foco de atuação profissional e essa ação acontece em um espaço que não é destituído de projetos e intencionalidades para além da música. Se a educação musical acontece em escola(s), está alinhada a determinados princípios e orientações constituídas pelo coletivo que a desenvolve.

Partindo das considerações trazidas até aqui, focalizo minhas considerações, a partir deste momento, na tentativa de elucidar algumas possibilidades para pensar em inovações formativas, tarefa que não é simples e cuja complexidade não pode ser abreviada. Contudo, e buscando avançar nas discussões, questiono: o que poderia ser inovador no contexto de formação de professores de música?

Possibilidades e inovações: tramas entrecruzadas no desenvolvimento profissional

Possibilidades são tomadas como o que pode acontecer, o que é possível, e inovações, como "processo multidimensional que [...] consiste, antes de mais nada, em uma disposição permanente em direção à inovação ou de inovar a inovação" (Messina, 2001, p. 227). Para percorrer o que é possível e pensar em inovações, situo a formação de professores de música em um lugar dessa certificação: a instituição de ensino superior, que tomo como um dispositivo de formação. Não é o único nem o melhor, mas o que certifica. Entretanto, não é em um modelo dado e praticado, em muitos casos, que alicerço minhas crenças.

Um dos grandes problemas da formação de professores, em âmbito geral, continua sendo a separação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, resquícios do

modelo 3 + 1⁶. A dicotomização entre conteúdos da música (de natureza teórica e prática) e conhecimentos de natureza pedagógica, praticada, muitas vezes, pelos professores que ensinam, é um grande entrave na formação, que requer superação para o desenvolvimento profissional de professores, sobretudo, na formação acadêmico-profissional. Reenfatizo que entendo ser possível uma formação acadêmica que envolva ações mais articuladas entre os campos da(s) música(s) e da educação(ões) com os espaços em que a educação musical é desenvolvida. Souza (2013) também argumenta que não podemos “pensar no ensino superior de uma forma isolada sem pensar em outros segmentos do ensino [...] nas políticas educacionais mais amplas e abrangentes voltadas para o desenvolvimento da educação” (Souza, 2013, p. 12).

A formação de professores de música, objeto do ensino superior da música – licenciatura, precisa inovar os seus modelos formativos de tal forma que provoque outras matrizes curriculares e práticas, que movimentem experiências musicais e pedagógico-musicais dos estudantes de licenciatura, sem perder a tradição, mas não se prendendo a ela como se fosse a única linha de pensamento existente.

Um fator a considerar, e que remete à tradição pedagógica, é o envolvimento dos estudantes com as suas aprendizagens; sem elas, não existe possibilidade de inovação. Como envolver jovens com a sua formação profissional? Vaillant e Marcelo (2012) destacam a motivação para mudar como um fator essencial para que se aprenda ou não. Para eles, “a motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 31). Os autores percorrem a ideia de que

A formação hoje em dia é formação individual e social. Mas se requer desenvolver em todas as pessoas, especialmente nos docentes, a capacidade de autoformação, a capacidade de delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, utilizando em cada momento os meios mais apropriados e eficazes. (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 32)

Considerando pesquisas e docência desenvolvidas, destaco o quanto as dinâmicas de experiências interpessoais, com distintos sujeitos, envolvendo diferentes cursos e níveis de ensino (graduação e pós-graduação), do e no ensino superior, podem constituir-se em dispositivos de formação profissional e reverberar em dispositivo pessoal de aprendizagem e tomada de decisões.

Dispositivo entendido por nós como espaço que possibilita a experiência, mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas criativas de pensar as relações e a formação. O espaço grupal favorece a construção de um imaginário instituinte quando os valores são (re) significados e múltiplas aprendizagens são possibilitadas. (Oliveira et al., 2010, p. 14)

Refiro-me ao desenvolvimento de experiências no ensino superior tecidas na formação de professores em cursos de licenciatura, unindo música e pedagogia, graduação e pós-

6. O modelo 3+1 é marca de um período no ensino superior brasileiro (século XX) que sobrepôs estudos pedagógicos à formação geral. O esquema constituía-se por três anos de base comum, relacionada ao bacharelado de áreas específicas, mais um ano de didática.

graduação, em ações de formação continuada, no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

Para pensar inovação(?) à formação de professores e, ao fim e ao cabo, pensar em possibilidades para o desenvolvimento profissional e humano de um adulto no ensino superior, tenho acreditado que todo conhecimento é autoconhecimento e toda a formação é autoformação, como vem sendo destacado por autores como Antonio Nóvoa, Marie Christine Josso e outros. Para melhor entender isso, lanço mão de uma perspectiva conceitual sobre formação.

Com Gilles Ferry (2004, p. 53), compreendo que, “quando utilizamos a palavra formação, nem todos lhes damos o mesmo sentido”⁷. O autor aponta algumas concepções com relação à palavra formação. A primeira é que, “quando se fala de dispositivo, se fala de certas condições da formação que são suportes da formação. Porém, isso não é a formação”⁸. A segunda refere-se aos programas e conteúdos da aprendizagem, ao currículo de formação. São indispensáveis à formação, “fazem parte dos suportes e condições da formação, mas não são a formação” (Ferry, 2004, p. 53).

Questiona o autor: o que é formação?

É algo que tem relação com a forma. Formar-se é adquirir uma certa forma. Uma forma para atuar, para refletir e aperfeiçoar esta forma... Formar-se é pôr-se em forma, como o esportista que se põe em forma. A formação é, então, completamente diferente do ensino e da aprendizagem. Ou seja, o ensino e a aprendizagem podem entrar na formação, podem ser suportes da formação, porém, a formação, sua dinâmica, esse desenvolvimento pessoal que é a formação consiste em encontrar formas para cumprir com certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo⁹. (Ferry, 2004, p. 53- 54)

Ainda como Oliveira (2011, p. 183) salienta, para Ferry,

a dinâmica do desenvolvimento pessoal não é solitária; não nos formamos sozinhos, nem passivamente, pois há mediações que viabilizam, acionam, orientam o desenvolvimento de formar-se, nas quais se incluem as outras pessoas, as leituras, as circunstâncias, os acidentes de vida.

A dimensão interpessoal é fundamental. E eu incluo, voltando ao que expus no início deste artigo, que os cursos de licenciatura são dispositivos de formação.

O conceito formação vincula-se com a capacidade assim como com a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente

7. Cuando utilizamos la palabra “formación”, no todos le damos el mismo sentido.

8. Cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son lós soportes de la formación. Pero esto no es la formación.

9. Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si se puede decir así em español, pero formarse es “ponerse em forma”, como el desportista que se pone em forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste em encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo.

autônoma. É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contexto de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 29)

Mantenho a posição de que é o ensino superior, com todas as suas dinâmicas curriculares e de outras atividades de grupos e redes, que certifica professores, mas não garante a formação profissional. Destaco a posição da “dinâmica de um desenvolvimento pessoal” (Ferry, 2004, p. 54). Para Ferry (2004, p. 54), “[...] o conceito ‘formação’ incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global”. Ainda segundo esse autor, “uma formação não se recebe. Ninguém pode formar ao outro. [...] O indivíduo se forma, é ele quem encontra sua forma, é ele quem se desenvolve, diria, de forma em forma”¹⁰ (Ferry, 2004, p. 54).

Destaca-se, com isso, a experiência na construção do desenvolvimento profissional. Se a metáfora do “caminhar para si”, de Josso (2010), pode dizer-nos alguma coisa, creio que é este revistar-se e buscar-se, em experiências imprevistas ou voluntárias, ou realizadas e marcadas em nossos caminhos, o que nos faz ser o que somos e projeta-nos a continuar caminhos. Uma experiência formadora, na perspectiva da autora, implica uma “aprendizagem que articula [...] saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação [...] que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si” (Josso, 2004, p. 28).

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (Josso, 2004, p. 59)

Por fim... uma linha soma-se ao labirinto

Diante das relações entre música(s) e educação(ões) para pensar a formação de professores, das produções destacadas pela literatura e do processo formativo profissional, que envolve dimensões do desenvolvimento humano, de ética e de produção de conhecimentos, enredo-me em uma outra linha do labirinto. Essa linha me leva às relações dos jovens do ensino superior com o mundo, que também são relações dos estudantes da educação básica. São tempos de conectividade em um mundo cada vez mais globalizado e digital. Sem estabelecer juízo de valor, reconheço que são marcas recentes e são utilizadas para diferentes fins, desde a rapidez nas comunicações até as redes sociais com as suas diferentes utilizações.

O *Google* nos apresenta respostas instantâneas, em textos e imagens – fixas e em movimento –, para, praticamente, muitas necessidades. Não temos mais somente um modelo de recepção de ‘novidades’, mas participamos de sua ‘produção’ e divulgação. Podemos fazer música e compor na sala de aula e divulgar a realização em tempo real. Podemos compor à distância com diferentes parceiros. Podemos baixar diferentes aplicativos em diferentes suportes. Produzimos conhecimentos (e interações) em rede e eles são mediadores do

10. Una formación no se recibe. Nadie puede formar a outro. [...] El individuo se forma, es el quien encuentra su forma, es el quien se desarrolla, diría, de forma em forma.

desenvolvimento humano. Sendo professores formadores, como nos situamos neste tempo? Como vemos o estudante do século XXI?

Pensando nos estudantes, crianças e jovens, tomo de Patricia Lins e Silva (Escolas do século XXI)¹¹ a compreensão de que são de uma Geração 5F (G5F): são *full time* – conectados o tempo todo; são *feed* – estimulados por diversas fontes de conteúdos; têm *filtro*, pois selecionam o que acham que é relevante; têm *foco*, uma vez que se aprofundam nos temas de seus interesses; têm *flexibilidade*, isto é, capacidade de transitar com facilidade entre os assuntos, pois abordam o conhecimento por todos os lados. E, diante disso, mais desafios se colocam para o ensino superior: como temos vivido e trabalhado na formação com as novas configurações desses modos de aprender? Como lidamos com essas motivações da G5F e os seus modos de produção de conhecimentos? De aprendizagens, consolidadas ou efêmeras?

Para González de Gómez (1997, p.15), “trata-se de uma revolução que agrega novas capacidades à inteligência humana e muda o modo de trabalharmos juntos e vivermos juntos”. Diante disso, depreende-se que a vida cotidiana mudou aceleradamente. Mas, continuamos a ser gente e lidar com gente, ainda que mediados por tecnologias. Parece que temos consciência de que, como seres humanos, não conseguimos mudar com a mesma velocidade com que se transformam as tecnologias. Nossa forma humana de inovar não depende da troca de *chips*. Nossos modos de ser professor não mudam na igual proporção da produção de novos aplicativos. Se, para a tecnologia, as inovações adentram pela inserção do novo, talvez, para o cérebro humano, o novo possa ser fabricado pela retomada do já aprendido, do que habita dentro de nós, dos conhecimentos internalizados.

Por isso, uma consideração que encaminha o encerramento deste ensaio é que inovar em educação não é necessariamente trocar a ação humana mediadora do professor, e os seus modos de elaborar os dispositivos de ensino, pelo uso de tecnologias. Ou trocar a formação presencial pela à distância. Talvez precisemos trocar os nossos modos de estar inseridos na educação, de enxergar os nossos alunos e a nós mesmos, quer seja na escola quer seja em outro espaço; e isso requer que recriemos, considerando dimensões éticas e humanas, escolhas e caminhos metodológicos. Mudanças/inovações não jogam fora os conhecimentos produzidos e validados ao longo de muitos anos, sejam de natureza musical, sejam de pedagógica. Caso eles não sejam considerados, tudo pode ser entendido como novo e a reprodução pode vir a ser o desaviso/desconhecimento.

Encerro este ensaio, voltando ao meu “caminhar para si” (Josso, 2010), “ao avesso, do avesso, do avesso” (Caetano Veloso), destacando que as experiências de fazer música e os desafios pedagógico-musicais conjuntos, implementados em equipes/em grupos, envolvendo diferentes níveis de ensino superior – graduação e pós-graduação –, cursos, semestres, expectativas, são positivos aos futuros professores. Cada membro do grupo se constrói/forma/busca por si próprio, mas também se constrói na relação com o outro.

Finalizo com uma óbvia consideração: o desafio de formar professores é imenso e o tema, revisitado e recontextualizado, sempre estará na pauta. Não acredito em caminhos abreviados quanto ao contexto, que é carregado de complexidade e constituído por labirintos que nos exigem escolhas. A educação, de modo geral, e a educação musical, em especial, por

11. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KITG9Q0JrwY>>.

serem práticas sociais e históricas, sempre estarão transformando-se, e essa transformação implica desafios éticos, humanos, para que se pense em possibilidades e inovações. Sem saudosismos, sem futurismos! Com conhecimentos da tradição e de inovações. Vivemos a provisoriamente de conhecimentos, ou, como já anunciava Alvaro Vieira Pinto (1979, p. 45): “exercitar uma atitude científica requer a aceitação da provisoriamente do conhecimento”.

Referências

- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Educação musical e formação acadêmico-profissional na pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes*. Relatório final de pesquisa. PQ, CNPq, 2015.
- BOWMAN, Wayne D. Why do humans value music? *Philosophy of Music Review*, v. 10, n. 1, p.1-10, 2002.
- DEL BEN, Luciana. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 7, p. 76-82, 2003a.
- DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, p. 29-32, mar. 2003b.
- DEL-BEN, Luciana. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, p. 130-142, jan./jun. 2014.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, Edla et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. p. 253-267.
- ESCOLAS do século XXI de prova final. Patricia Lins e Silva. TEDxRio. 18'44". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KITG9Q0JrwY>>. Acesso em: 29 set. 2014.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX: a qualificação da escola e a desqualificação do trabalho docente. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, set. 2002/fev.2003, p. 1-24, 2003.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, set. 2002/fev. 2003, p. 1-20, 2003.
- FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación*. 1. ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GONZÁLEZ DE GOMEZ, Maria Néida. A globalização e os novos espaços da informação. *Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação*, v. 3, n. 1/2, p. 8-22, 1997. Disponível em: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/v/4592>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 48-73, 2000.
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003a.
- LARROSA, Jorge. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.
- MACEDO, Vanilda Lúcia Ferreira de. *Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013)*. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 33-38, mar. 2003.

MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de et al. Dispositivo de formação: vivências no espaço grupal. In: ENCONTRO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 8., 2010, Londrina. *Anais...* Londrina: ANPED, 2010. p. 1-16.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, mai./ago. 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.27, p.7-18, 2013.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1993.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano, sociologia e educação musical: experiências no ensino superior de música. In: LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Educação musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013. p. 11-29.

SOUZA JÚNIOR, Márcilio Souza; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

TOURINHO, Irene. "Atirei o pau no gato mas o gato não morreu..." divertimento sobre estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, v. 2, p. 35-52, 1995.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIEIRA PINTO, Alvaro. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Recebido em
03/03/2016

Aprovado em
30/04/2016

Cláudia Ribeiro Bellochio possui graduação em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (1987), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). É líder do grupo de pesquisa FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical. É pesquisadora 1D do CNPq. Atualmente, é membro do conselho editorial da Revista ABEM, do conselho da Revista Brasileira de Educação (RBE), ANPED, do conselho editorial da Revista Educação (UFSM) e do conselho editorial da Revista Opus (ANPPOM). Atua como professora, pesquisadora e extensionista na Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em pesquisas na área de Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, formação de professores, educação, pedagogia e práticas educativas.