

Música, a realidade nas escolas e políticas de formação

Regina Marcia Simão Santos

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
rmarcia@alternex.com.br

Resumo. Articular projetos de formação, conectando nível superior e nível básico da educação no Brasil, e abrir as fronteiras entre o acadêmico (escola formal-oficial) e outras instâncias e círculos de sociabilidade e formação permanente. A partir dessa questão central, trago depoimentos de professores da rede de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro para considerar a elaboração de políticas de formação que capacitem para o trabalho e intervenção social, num cotidiano escolar caracterizado pela cultura da violência, por sujeitos multiculturais e por uma cultura organizacional historicamente instituída. Uma “luta” se faz presente na academia e na busca de uma identidade do grupo disciplinar que se constitui em torno da música na escola.

Palavras-chave: políticas de formação, música na escola, cultura organizacional

Abstract. To articulate projects of education, connecting elementary and university levels of education in Brazil, and to make way for frontiers between the academic (formal-official school) and social circles as well as the permanent education. From this main question, I bring statements from teachers from the elementary level from Rio de Janeiro Municipals teaching network, to consider the elaboration of politics of education that give the capacity for work and social intervention, in a daily school characterized as the culture of violence, from multicultural subjects and also from an organized culture historically installed. A struggle is present in the academy and the search for the teacher's group identity that exist surrounding the Music at school.

Keywords: Politics of education, music at school, organizational culture

Somos atravessados por redes de formação, sem que entre elas haja consensos. Círculos de sociabilidade e escolas ligadas a diversas organizações sociais e culturais funcionam como instâncias de formação musical ao lado dos cursos realizados em academias de música e instituições de ensino superior (o curso formal-oficial). Nesse composto de instituições, a universidade não é uma instância de formação soberana.

Processos de formação permanente se conjugam, cada qual com sua pedagogia, seu currículo,

seu discurso, sua visão de mundo, respondendo por esquemas de pensamento e de ação que vão sustentar nosso cotidiano profissional e toda a vida social. Cada qual traz sua palavra de ordem – sobre organização da prática musical, função da música, saberes musicais, mediações no ensinar e no aprender. Assim, compreende-se o comentário de um músico do povo, quando fala: “Não sei o que é dó... sou o Zé da Gaita”.¹

Falamos em articular projetos de formação abrindo as fronteiras entre o acadêmico (a escola

¹ Documentário Som da Rua, TV Zero. Exibições através da emissora de televisão Canal Brasil.

formal-oficial) e outros círculos de sociabilidade e formação, outras instâncias educacionais e culturais. Isso põe sob suspeita práticas que aprendemos a naturalizar. Onde antes existiam muitas certezas e poucas perguntas, agora existem menos certezas e mais perguntas. Onde antes reinavam os discursos normativos sobre como se ensina, hoje nos damos conta de uma diversidade de modos de aprender e de ensinar, de contextos e práticas musicais, de funções da música e concepções de músico.

Ao mesmo tempo em que falamos sobre articular projetos de formação abrindo as fronteiras entre o acadêmico e outros círculos de sociabilidade, deparamo-nos com uma dupla desarticulação e necessidade: 1) de fechar o círculo entre nível superior (graduação e pós-graduação) e básico, fazendo circular entre esses níveis questões decorrentes de uma reflexão-em-ação; e 2) de conectar campos disciplinares instituídos, o intra e interdepartamental, sabendo que o conhecimento está para além do recorte das disciplinas, transborda as terminalidades dos cursos, borra as fronteiras instituídas na cultura organizacional, é tecido transversalmente, no cotidiano das práticas sociais.

“Nos tempos da educação”, estamos no “3º tempo” (de que tratou Sandra Corazza na abertura deste XIII Encontro da Abem), em que, mais do que herdeiros, somos chamados a realizar atos de invenção a partir do que herdamos. Tais atos gerarão a nossa herança para o futuro.

Sobre música na escola e políticas de formação

A música não saiu das escolas, muito embora tenhamos experimentado sua presença aí sob o rótulo de “educação musical” (amenizando, talvez, o compromisso com o desenvolvimento de competências musicais).² Com seus muitos *ritornellos*, a música está presente no espaço escolar, e Rosa Fuks já reuniu elementos que dão evidência disso (Fuks,

1993, 1994). Contudo, outra coisa é a discussão sobre seu *disciplinamento* como componente curricular. E, junto a essa questão, o estabelecimento de uma *identidade do grupo disciplinar* que aí se reconhece.

Não cabe aqui indagar que conjunto de fatores enfraqueceu, no projeto pedagógico-curricular, o *disciplinamento* da música como saber escolar.³ Maura Penna (2002) prefere dizer (e estou convicta disso) que *não temos sabido* ocupar este espaço que nunca deixou de ser oferecido pelos documentos oficiais no Brasil. Na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro não temos música em todas as turmas e séries, na grade curricular, porque *não temos* professores em número suficiente.⁴ E não temos professores em número suficiente em muitas cidades do Brasil porque muitos, oriundos das licenciaturas plenas que habilitam para o exercício do magistério em música, preferem atuar nas escolas livres (escolas técnicas), onde se reconhecem fazendo música e ensinando música; ou pedem exoneração (evadem), tão logo cumprem os primeiros semestres como professores de música da rede pública do ensino fundamental. Muitas são as justificativas dadas, em cada caso.⁵

Mais do que lamentar, quero pensar, como Silvio Gallo (2003, p. 85), na possibilidade de “educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro de nosso próprio deserto.” Deserto íntimo que cada um carrega, minoria íntima, no sentido de uma luta nas condições de literatura e de políticas “menores”, que não se livra do risco de reterritorializar-se, refazer o poder, a lei, a “grande literatura”, tornar-se máquina de controle, despotencializar-se, perder a chama da revolta. Com as imagens de “escavar o presente”, ante a “miseria do mundo”, de dentro de “nosso próprio deserto”, quero considerar políticas de formação permanente apoiadas na pesquisa, imbricando o mundo da universidade (estudos acadêmicos) e o mundo da prática (o

² Em artigo de 1990 defendi denominarmos de música à prática curricular de “educação musical”, que sugeria um certo descompromisso com um trabalho sobre competências musicais no processo de educação escolar. (Santos, 1990, p. 31-52).

³ Se a tão “malhada” arte-educação, se algumas universidades brasileiras abdicando dos saberes específicos da área de música na licenciatura, se os músicos abdicando da sua presença no projeto da educação básica, de baixa hierarquia e prestígio social entre os campos e ocupações profissionais no Brasil.

⁴ Depoimento da direção da Diretoria de Educação Fundamental (DEF), prestado em julho 2004, em visita à Unirio, na disciplina Processos de Musicalização (Departamento de Educação Musical/IVL/CLA).

⁵ Reporto-me a pesquisas realizadas na grande João Pessoa (Penna, 2002), nas cidades de Florianópolis, Salvador e Porto Alegre (Souza et alii, 2002) e na cidade do Rio de Janeiro, entre músicos de escolas alternativas (Requião, 2002) e entre professores de música na educação básica, sobre representações sociais de música e de ensino de música (Duarte, 2004). Apóio-me também em depoimentos espontâneos de professores de música de diversos distritos escolares do município do Rio de Janeiro que, em julho de 2004, integraram o Curso de Formação Continuada para Professores da Rede Pública de Educação, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

cotidiano do trabalho), e dando visibilidade, fundamentando e compreendendo as soluções produzidas nos atos cotidianos. Abrir frestas nas diretrizes da educação maior (a instituída), trabalhar na fissura, minar espaços, oferecer resistências, insistir em *outras possibilidades de se fazer currículo e pedagogia da música, nos projetos de formação*. Um *devir-outro*. Isso, porque a aula universitária pode estar instaurando um modelo já cansado, viciado, e que acaba sendo repetido pelos docentes no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que se pede desses profissionais uma atuação cotidiana pautada por critérios diferentes daqueles que o formaram. Dizem os docentes:

O professor é obrigado a dar conta de muitas outras coisas e nem sempre está disponível ou preparado para determinados assuntos. [...] O que a escola tem são professores mais ou menos preparados... Nós não fomos formados muito bem para dar aula. (Candau; Nascimento; Lucinda, 1999, p. 77).

Reiteramos que

[...] se queremos uma formação do futuro profissional condizente com a realidade que ele vai encontrar nas escolas, teremos, certamente, que ouvir mais os cotidianos das escolas em suas multiplicidades e ampliar os modos de articulação entre teoria/prática e universidade/escola. (Souza et al., 2002, p. 121).

Já estamos realizando esses atos políticos, escavando e abrindo frestas, suspeitando. Atos não solitários, individuais, mas coletivos: singularidades coletivas.

Temos compreendido a dimensão *social* dos projetos *dentro* e *fora* da instituição escolar, sustentados em uma ou outra identidade de música (das sanfonas e zabumbas, dos violinos e música de concerto, etc.), valendo-se das categorias do interessante, do importante e do notável, critérios puramente imanentes,⁶ e movidos pela possibilidade de profissionalização em música, pelo desejo de imitação de modelos de competência, pelo desejo de realização, por uma “radicalidade ética” capaz de “abrir o horizonte de realização humana”, conforme afirma Muniz Sodré (2002, p. 32); uma mediação “ética-política-social” do professor, na interseção entre

ação educacional e cultural, em prol da “saúde psíquica do território”.⁷

Temos ressignificado a ênfase no *fazer musical*, entendendo que a expressão “fazer musical” é casa vazia, preenchida por diversos discursos (está na *Didática Magna* de Comenius, documento norteador da educação no projeto da modernidade).⁸ A prática musical na escola regular através dos fazeres musicais (composicionais, de execução e de apreciação) coloca-nos ante o debate sobre separação entre ensino profissionalizante e ensino que se quer diferenciado deste. Ficam as perguntas: em que medida a música na escola regular de ensino básico deve se distinguir da concepção de educação profissional realizada nas escolas de música? Em que medida deve integrar saberes técnico-musicais sem os equívocos que caracterizaram as práticas pedagógicas conservatoriais?

Por “equivocos”, limito-me aqui a relacionar os mencionados nos depoimentos de estudantes⁹ que falam do ensino formal-oficial exercido na academia de música, e que identificamos também na vasta literatura a respeito de “ensino conservatorial”:

– uma *seleção da cultura* tomada como bem patrimonial a ser transmitido, preservado, distribuído; uma idéia superior de cultura (a cultura européia), de elite cultural (homem “culto”), cuja materialidade está nos manuais escolares, nas “grandes obras” e vultos, uma organização social da cultura que hierarquiza e marca posições de poder;

– uma *avaliação do deficit* (sentimento de desvalia retratado pelos alunos) expresso na sensação de “falta” no início do estudo formal-oficial: falta-lhe o saber musical tomado como legítimo, necessário, adequado e certo; falta-lhe possuir a técnica “adequada”; falta-lhe conhecer e dominar o repertório “certo”; falta-lhe a competência do músico, legitimada pela prevalência do código escrito;

– uma *organização da cultura escolar* pautada pela lógica aplicacionista-etapista e pelo

⁶ No lugar do “verdadeiro”, categoria que marca o projeto da modernidade (Deleuze; Guattari, 1992, p. 108).

⁷ Muniz Sodré (2002, p. 22) comenta, sobre um projeto ético-político-social: “Como é que as pessoas podem não enlouquecer, não se entristecer, nem se matar?” Educação escolar e diversidade cultural devem promover uma ação capaz de “levar os indivíduos a ter orgulho do que já são, a ter orgulho do que já têm e não, às vezes, do que vão ter ou gostariam de ter.” (Sodré, 2002, p.22).

⁸ A parte XXI da *Didática Magna* (Comenius, 1997, p. 243-252), obra do século XVII, fala do “método para ensino das artes”: entre os 11 cânones, o primeiro é “aprender a fazer fazendo” (Comenius, 1997, p. 244). Os aprendizes aprendem a fabricar fabricando, a esculpir esculpindo etc. Na escola, de igual forma, “deve-se aprender a escrever escrevendo, a falar falando, a cantar cantando, a raciocinar raciocinando, para que elas nada mais sejam que oficinas fervilhantes de trabalho.” (Comenius, 1997, p.244).

⁹ Valho-me de dados colhidos por Travassos (1999). Em sua pesquisa – perfil dos alunos do IVL, Unirio – ficam fortemente estabelecidas as fronteiras entre saber cotidiano e acadêmico, escolar e não escolar.

modo definicional, ficando o conhecimento desvinculado de práticas musicais (sociais) que o justifiquem e lhe dêem sentido; e

– uma *maquinaria pedagógica* baseada em esquemas de recompensa ou reforço (gratificação), que tornam “fazer música” algo pesado.

Sobre a realidade nas escolas

“As escolas são diferentes”, “as turmas são diferentes”, “as coordenações são diferentes”, as realidades socioculturais são diferentes – estes são alguns dos depoimentos de professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Nos depoimentos dos professores,¹⁰ a realidade nas escolas vem fortemente referida por uma cultura da violência onde também se inscreve uma cultura organizacional historicamente instituída.

Violência na escola e violência urbana, ela é uma questão social, estrutural e cultural. A “cultura da violência” tem suas manifestações na crise dos valores éticos e na banalização da vida, na crise das instituições e dos códigos sociais, no descrédito para com a escola e seus profissionais (crise institucional – desvalorização do professor, da carreira docente, do prédio e dos materiais), no abandono das instalações e prédios escolares, no descaso com a coisa pública, na desintegração das unidades sociais. A violência se expressa na prática cotidiana escolar de reprimir o diferente (e que nos ameaça): “culturas negadas, silenciadas”. A cultura da violência atinge a todos. Suas marcas vêm nos depoimentos de professores:

– violência aos bens materiais e ao profissional (sujeito dividido), que abdica de um projeto de vida e vive a tensão entre ser músico e “não se sentir fazendo música com seus alunos na escola”, conforme diz um músico-professor, compositor, intérprete e arranjador,¹¹ ou, nas palavras de um outro professor da mesma rede de ensino: “continuo trabalhando trilhas [...]”, o que “não me deixa muito distante do músico que um dia eu quis ser”;

– crise quanto à função do projeto escolar, centrado no cumprimento de conteúdos de um programa de

ensino: “[...] Não nos cabe interferir... Porque precisamos continuar a entregar notas, cumprir o calendário do ano letivo.” (Candau; Nascimento; Lucinda, 1999, p. 76);

– crise da função do professor-confidente-amigo: “[...] em alguns casos, vêem o professor como amigo ou psicólogo e desabafam com o professor. [...]” (Candau; Nascimento; Lucinda, 1999, p. 75); e “Hoje, eles vêm para a escola e a gente é que tem que ser responsável por ensinar, por educar, por passar para as crianças todos os conceitos básicos, conceitos religiosos, de respeito, de tudo.” (Candau; Nascimento; Lucinda, 1999, p. 68);

– crise quanto ao lugar (papel, função) da música no projeto pedagógico: dar folclore, para fugir do cotidiano: “Se o dia-a-dia traz a violência, você deve apresentar para elas o diferente... Aí você vai trazer para elas músicas folclóricas [...]” (Candau; Nascimento; Lucinda, 1999, p. 73); ou, para combater a violência, *coro neles*: “Eu, que sou professora de música, boto no coral”.¹² Essa situação é melhor entendida no depoimento colhido por Adriana Rodrigues: “Aí começou a testar um por um [para participar do coral], e o alguém que tava desafinando era eu”.¹³ A atividade musical escolar acaba não sendo capaz de “abrir o horizonte de realização humana”, de realizar uma mediação “ética-política-social”, de promover a “saúde psíquica do território”, a alegria, o aumento de potência.

Vemos os sujeitos da escola (antes de tudo, sujeitos sociais) transformados em sujeito-“aluno” e sujeito-“professor”, num projeto de escola cujo sentido está em crise, e numa identidade do grupo disciplinar que também está em crise. As vozes dos professores expressam o desejar, o poder, o saber. Os professores, sujeitos das pesquisas aqui já mencionadas, dizem que:

1) estão apavorados com a violência na escola, ante a qual pouco podem fazer, e não foram preparados para lidar com ela;

2) estão sem saber qual é a função deles (professores de música), diante das diversas necessidades hoje detectadas nos alunos da rede pública, mas não só nestes;

3) estão confusos quanto à autoridade docente, diante de um quadro de tamanho descrédito, particularmente acentuado quando se tra-

¹⁰ Valho-me das seguintes fontes: 1) Candau, Nascimento e Lucinda (1999) – o levantamento feito por Vera Candau e demais autoras, entre professores da rede pública do Rio de Janeiro (6 professores e 25 professoras de 5 escolas do sistema público de ensino do Rio de Janeiro); 2) Duarte (2004) – os dados colhidos por Mônica Duarte na sua recente tese de doutorado, sendo os informantes os professores de música da rede de ensino fundamental do Rio de Janeiro; 3) depoimentos espontâneos de professores de música da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em julho de 2004; e 4) dados colhidos em pesquisa de mestrado de Adriana Rodrigues, de 2002, com professores das séries iniciais, da rede de ensino fundamental no município do Rio de Janeiro.

¹¹ Depoimento espontâneo, julho de 2004, Rio de Janeiro.

¹² Música como projeto que se conecta ao cotidiano dos sujeitos da escola? Ou música que recorre ao folclore e à fantasia para fugir da vida cotidiana (um cotidiano violento e contaminado)? Coro como possibilidade de inclusão, ou que exclui e liquida os sujeitos?

¹³ Lembranças dos professores unidocentes (generalistas) da rede pública (Rodrigues, 2002).

ta da disciplina Música na escola, que “se-quer é obrigatória e nem tem nota”, pois o que a LDB diz é da obrigatoriedade de Arte (Música é uma das possibilidades);

4) estão inseguros quando se deparam com alunos com referências culturais as mais diversas e ainda muito mais diversa da dele, professor, de quem se pede que seja um “super-homem musical”. São sujeitos multiculturais que, “na convivência misturada, adquiriram a condição da mistura” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 178); sujeitos com identidades complexas e mutantes, pois as experiências armazenadas em suas biografias não são totalmente coincidentes e as referências para sua identidade são variáveis e não idênticas (Santomé, 1998). Tal diversidade pode também não admitir qualquer mistura, constituindo “mosaicos de repertórios justapostos” (Nettl, 1995, p. 120, tradução minha);¹⁴

5) querem o direito e autoridade de dar nota e reprovar: “de avaliar”, como todo professor faz, em todas as outras disciplinas (o império da força reativa). Querem ter conteúdos obrigatórios e ordenados por série, para serem cumpridos. Acham que está tudo muito solto e cada professor faz o que quer. Querem experimentar o “poder” dos artefatos da “cultura escolar”, dos grupos disciplinares;

6) querem ter condições de trabalho: recursos materiais, sala apropriada; formação continuada (ante a insegurança de um saber incompleto, inacabado);

7) querem a possibilidade de fazer funcionar na “grade” aquilo que funciona “fora da grade”, como atividade “extracurricular” (a oficina coral, o grupo de percussão, o conjunto de flauta doce). Driblam o discurso oficial. Convivem com a prática que *corre paralela* à atividade curricular; ou a fazem se misturar à grade, mas na condição de uma prática não autorizada (apenas tolerada); ou aceitam condicionar a realização de laboratórios ou oficinas ao cumprimento de parte da carga horária “em turma, na grade”. Professores falam do “sucesso” da aula *fora da grade*, em contraste com um certo incômodo com a aula *na grade*. Aquela, movida pelo fazer musical; a da grade, pelos tópicos de um programa; aquela,

movida pelo fazer prático e direto nos materiais; a da grade, pelo conhecer.

Em suma: currículo, alternativas de organização curricular e grade se confundem. Fala-se de “formato na rede” [de ensino], tomado como regular, e outros formatos (escondidos, combatidos, vigiados). Reduz-se a noção de currículo a *grade*, sustenta-se o binarismo “curricular” e “extracurricular”, ou “grade” e “fora da grade”. Sempre o “curricular” formatado, em cada turma e por série ou ciclo; e o “extracurricular” como optativo. Os depoimentos a seguir ilustram isso:

O [XXX] é um músico fantástico mesmo e já tinha ouvido falar do trabalho dele na Educação. [...] Só estranhei um pouco o formato de oficinas porque tenho notícias de que esse formato na rede é irregular, combatido e vigiado pelas CREs, e quando acontece, geralmente é escondido: (depoimento espontâneo de um professor de música de uma rede municipal de educação, por e-mail, em 18 de setembro de 2004).

[...] vamos apresentar um maracatu cearense, outro pernambucano (com tambores convencionais, tambores de plástico, barras de ferro, latas, etc.), [...] e uma apresentação com cabos de vassouras, pratos e copos. Interessante que ontem tivemos reunião pedagógica na escola de XXX [...], a escola vai providenciar uma sala apropriada para o nosso grupo de música [extracurricular], já que a atual realmente será destinada aos computadores que a escola ganhou. (depoimento espontâneo de outro professor de música de uma rede municipal de educação, por e-mail, em 6 de outubro de 2004).

Frente à realidade nas escolas, políticas e soluções demandam a experimentação de outras possibilidades de existir e de fazer, instigadas pelo debate contemporâneo, escavando o presente e deixando uma outra herança no campo da música e educação – entre enquadramentos mais fortes ou mais fracos, ou mesmo um planejamento da ordem da cartografia, que alguns já chamam de planejamento de um “pós-curriculo” (Corazza, 2002, p. 103-114).

Sobre a cultura organizacional historicamente instituída

Essa cultura organizacional, esse pensamento educacional, está em nós, nos toma de assalto, nos constitui. Ela conta com toda uma maquinaria escolar, com todo um artefato. Ela insiste em nos constranger, nos atravessar e se mostrar em nós, quando somos tomados:

– pelo desejo de administrar um conhecimento único, para todos, organizado em seqüên-

¹⁴ No lugar de um patriotismo cultural, deveríamos buscar compreender a identidade das culturas, a penetração intercultural no âmbito de cada grupo social. Cada cultura é fruto da mistura, que Gimeno Sacristán (1999, p. 182) chega a chamar de “adulteração”.

cia estabelecida como ideal e arrumado em níveis (um lugar e um tempo certo); fragmentar para melhor administrar e controlar, partindo de uma suposta ordem do simples para o complexo; ensinar como ato que se confunde com o “autoritarismo” do “ato de programar” (Freire, 1982, p. 71-75);

– pela intenção de “abrir” a escuta do aluno para a “música de qualidade”, considerando o repertório do aluno como pretexto, como música desqualificada e ilegítima;

– pela prática de binarismos no discurso sobre currículo, sobre “conhecer musical” e “fazer musical”:¹⁵ distinguimos *fazer do conhecer* (conhecimento proposicional e factual desvinculado da prática musical); *executar-compor do conhecer* (confinado a fatos de história e teoria); e não dimensionamos o *entendimento* como sendo construído na situação de execução e de composição; e quando

– vivemos a sala de aula universitária como lugar das aulas expositivas, do ensino transmissivo e proposicional.

As implicações disso são diversas, e uma delas reside em:

definir o perfil de profissional que a universidade requer para a efetivação do seu projeto político-pedagógico e traduzir isso numa sistemática de avaliação que se reflita nos exames de seleção à docência. Ainda temos priorizado um modelo de avaliação pautado pelo enciclopedismo e centrado em repasse de informações.¹⁶ A forma enciclopedística de lidar com o conhecimento ainda se faz notar nos exames de seleção ao magistério. Como os alunos acabam “se formando” à luz dos modelos que lhes forneceram seus professores na sua prática docente (e os modelos de prova), e a partir dos quais os docentes mesmos foram selecionados pelas instituições universitárias, temos a

reprodução dessa “cultura escolar” (dessa pedagogia) na educação básica. Isso ratifica a demanda por reflexão sobre uma política de formação docente para a graduação.¹⁷ O debate sobre formação de formadores se conecta necessariamente à questão da formação de Mestres e Doutores. (Santos, 2003b, p. 62).

Sobre os sujeitos na escola, profissionalismo¹⁸ docente, disciplinamento, identidade do grupo disciplinar

Sarmento (1994, f. 38) trata do conceito sociológico de profissão – desempenho de atividade humana apoiada num saber e em valores e atributos pelos quais essa atividade é reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado:¹⁹

[...] devemos convir que o conceito de profissão não pode ser estático, antes flutua, dado que os processos sociais de emergência e afirmação de determinados grupos ocupacionais enquanto profissionais fazem variar, ao longo da história, o estatuto e o reconhecimento das profissões.

Na formação profissional e no exercício da profissão docente, as referências para a identidade do professor são complexas, variáveis e não-identicas. A recente pesquisa de Mônica Duarte (2004), com professores de música do ensino fundamental no Rio de Janeiro, conclui:

no embate pelo reconhecimento da disciplina “música” e, por extensão, do grupo profissional ligado a ela, os professores constituem uma representação social que permite [...] a sua unidade em torno de alguns consensos, opondo-se aos professores das demais disciplinas.

[...] alguns professores distanciam-se da antinomia professor de música *versus* escola (ou demais disciplinas) seja pela afirmação do papel cooperativo do ensino da música com outras disciplinas, seja pela defesa do ensino instrumental da música na educação básica. Estes professores apresentam, em seus argumentos, elementos de ruptura da representação social hegemônica da música na escola.

¹⁵ Sobre isso polemizou Swanwick (1994), em torno do currículo nacional da Inglaterra.

¹⁶ “[...] qualquer um acha que sabe história da música e pode ir para a sala de aula repetir biografias e características de estilos para serem memorizadas e repetidas na prova final. É patético.” (depoimento de um professor universitário de uma de nossas instituições federais de ensino superior de música, Rio de Janeiro, em julho de 2003). Há também o peso do conjunto de materiais que regulam tais exames, materiais e procedimentos instituídos nas rotinas acadêmicas, todas as práticas da “cultura escolar”, e o próprio exame.

¹⁷ A pergunta é: “Como implementar essa ótica numa instituição de ensino superior onde prevalece a visão do professor sob um outro paradigma”; “como romper com as metodologias conservadoras e envolver problemas de exclusão social, etc?”; e “buscar alternativas para a inserção no mundo do trabalho, das relações sociais e das relações simbólicas. [...]”

– questões colocadas no Fórum “Qual Currículo?”, Encontro Nacional da Abem, 2002 (Santos, 2003a, p. 65).

¹⁸ Sarmento (1994) comenta que profissionalismo é uma palavra com forte polissemia, particularmente quando associada ao desempenho de funções e/ou ao estatuto da carreira docente. Pode dizer da natureza ocupacional do grupo (“classe” docente), de um desempenho particular (de acordo com critérios de qualidade, em contraposição a um desempenho “amadorístico”), das condições do profissionalismo (salário, contrato), ou tratar de uma lógica sacrificial de entrega à atividade ocupacional docente (“missão”, “militância”).

¹⁹ “Na literatura sociológica o conceito de profissão (e o decorrente profissionalismo) era entendido como um somatório de características distintivas, e não como um processo de emergência e diferenciação social de determinados grupos ocupacionais.” (Sarmento, 1994, f. 38)

Eles [os professores de música] se apoiam em uma tradição de longa duração, a do essencialismo e, mais tarde, romantismo que afirma a música como algo em si e por si [...]; buscam estabelecer o lugar da música no currículo escolar, que entendem estar ameaçado pelas outras disciplinas ou pelos professores das demais disciplinas; afirmam um discurso comum (consenso), que permite a sua constituição em um grupo social/profissional, ou seja, a formação e sustentação de sua identidade profissional [...]. Os professores usam o discurso hiperbólico para tratar da música e o discurso antitético para tratar das relações entre o ensino de música e a escola, entre os professores de música e os demais professores, discurso que opõe emoção e criatividade aos aspectos instrumentais das disciplinas escolares (vestibular, mercado de trabalho etc.).

Identidade ou pluralidade interna do grupo disciplinar?

Talvez seja o momento de buscarmos entender como a diferença ou a criação e manutenção de identidades do grupo disciplinar foram sendo produzidas. Compreender quem tem o poder de representar, de definir e determinar a identidade “educador musical” e sua prática profissional. Compreender como o “outro” – “educador musical” – é fabricado através do processo de representação. Entender o que temos de outras identidades, ou em que sentido queremos nos desviar delas – seja com o apagamento do virtuosismo, ou do ensino técnico, ou dos processos de leitura e escrita, ou das experimentações em oficinas, etc. Neste misto de memórias, por qual critério alguns se excluem de uma ou outra identidade do grupo disciplinar? Na atuação em meio a vozes, sobre o que somos e sobre o que faz a música na escola, o que dizem professores e alunos, o que dizem as escolas formadoras, os documentos oficiais, as instâncias municipais, estaduais e federal, as vozes dos campos conexos? Há algo de idêntico nessa multiplicidade? Devemos considerar o processo de diferença e multiplicidade, entendendo que a multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico?

Dissimuladores? Sobre a resignificação da escola

Os sujeitos da escola mudaram, a escola mudou. Se vamos falar em pós-moderno, o modelo de escola que temos não nos serve mais. Essa é a desconfiança que, desde artigo de 1996, Libâneo apresenta: assumida a possibilidade de se falar em “pós-modernidade”, haveria aí um lugar para a escola, nos moldes como hoje a conhecemos? (Libâneo, 1996). Praticamente uma década depois, no Brasil

de hoje a pergunta sobre o futuro da escola permanece. Pergunta-se: “A escola tem futuro?” (Costa, 2003),²⁰ ou serão outras as instituições a ocuparem o seu lugar? Ou se trata de resignificar a escola (Veiga Neto, 2003),²¹ explorando as linhas de fuga, fissuras e brechas, outras compreensões sobre projeto pedagógico-curricular-político-social e sobre a cultura da escola?

Os saberes são provisórios, o conceito de profissão não é estático, a identidade dos grupos ocupacionais profissionais se altera. Retomo Perrenoud (1995), afirmando com ele que

para sobreviver na escola, como em todas as instituições totalitárias, é preciso tornar-se **dissidente ou dissimulador**, salvaguardar as aparências para ter paz, sabendo que a vida está para, além disso, nos interstícios, nos momentos em que se escapa à vigilância, ao controle, à ordem escolar. (Perrenoud, 1995, p. 18, grifo meu).

Tornamo-nos dissidentes, não nos conformamos? Ou tornamo-nos dissimuladores, disfarçamos, encobrimos, atenuamos efeitos?

Driblamos a ordem curricular com a prática extracurricular? Até quando vamos manter à margem do “currículo-grade” projetos que fazem sentido, vamos conviver com o modelo organizacional que nos formou e que naturalizamos? Que políticas de formação e, portanto, *também curriculares*, de intervenção, invenção, transgressão produziremos?

Quais as possibilidades de se pensar pedagogia e escola de outro jeito, “quais composições” são possíveis (Corazza; Tadeu, 2003, p. 72), que possibilidade pedagógico-curricular não dada pelo definicional e proposicional e que responda mais de perto às necessidades da vida atual e à crise dos sujeitos no mundo contemporâneo?

Exige-se do profissional que seja criador, rompa com os modelos ultrapassados, invente a solução. Por sua vez, ele quer experimentar conforto e segurança, experimentar o desejo de realização no trabalho, no seu projeto de vida e participação social. E estão aí as vozes dos alunos, a dizerem das distâncias entre projetos de formação e as necessidades do cotidiano escolar e da sociedade contemporânea.

Da formação do profissional da educação infantil e séries iniciais à formação dos formadores, reconstruir a formação dos formadores e fortalecer o profissional da escola é a tarefa crucial para este momento.

²⁰ A escola tem futuro? – título de livro organizado por Marisa V. Costa (2003), com coletânea de entrevistas a diversos especialistas. Um dos artigos, de autoria de Antonio Flávio Barbosa Moreira, traz como título a indagação sobre se “A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente”. (p. 53-80)

²¹ Alfredo Veiga Neto (2003, p. 112) pergunta se “serão outras as instituições” ou se, então, se trata da resignificação da escola.

Referências

- CANDAU, Vera; NASCIMENTO, Maria das Graças; LUCINDA, Maria da Consolação. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- COMENIUS, Jan A. *Didática magna/Comenius*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORAZZA, Sandra M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 103-114.
- CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- COSTA, Marisa V. (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DUARTE, Mônica de A. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Sobre educação: diálogos*/Paulo Freire e Sérgio Guimarães: v. 1. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- _____. A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1993, Salvador. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 1994. p. 161-184.
- GALLO, Silvío. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- LIBÂNEO, José. Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e repercussão na didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. *Anais...* [s.l.], 1996. p. 207-230.
- NETTL, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana: University of Illinois Press, 1995.
- 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.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- REQUIÃO, Luciana. *O músico-professor: saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Rio de Janeiro: Booklink, 2002.
- RODRIGUES, Adriana. *A educação musical na história de vida dos professores: o caso Horizontes Culturais*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música Mestrado e Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Regina M S. Repensando o ensino da música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n. 1, p. 31-52, 1990.
- _____. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 63-68, mar. 2003a.
- _____. A produção de conhecimento em educação musical no Brasil: balanço e perspectivas. *Opus*, Campinas, ano 9, n. 9, p. 49-72, 2003b.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Dissertação (Mestrado)–Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 1994.
- SODRÉ, Muniz. Cultura, diversidade cultural e educação. Entrevista. In: TRINDADE, Azoilda; SANTOS, Rafael dos (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 17-32.
- SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos, n. 6.).
- SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p.119-144, 1999.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. Entrevista. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

Recebido em 30/01/2005

Aprovado em 10/02/2005