

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 ensinamentos 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.