

Uma reflexão sobre a formação do educador musical nos cursos de Licenciatura

Valéria Carvalho da Silva¹

Falar dos diferentes espaços de formação em educação musical nos induz também a refletir sobre a formação que estamos proporcionando aos licenciandos nos cursos de Educação Artística, sobre as concepções atuais de educador musical que vimos discutindo, bem como, sobre as propostas que estão inseridas nos documentos apresentados pelo MEC (Diretrizes Gerais para as Licenciaturas / Diretrizes para a área de Música / Parâmetros Curriculares Nacionais) que propõem uma formação continuada aos professores.

Desde 1994, quando iniciei minha atuação junto à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tenho me dedicado, em conjunto com alguns outros educadores da área de Música desta citada Universidade, ao estudo e análise do currículo que é apresentado ao licenciando em Educação Artística – Habilitação Música, da metodologia aplicada pelo seu corpo docente e dos resultados obtidos ao final do Curso. Estes, colhidos através de depoimentos dos egressos.

Considerando o estudo realizado por Ribeiro (1999), os currículos dos cursos de Licenciatura em Música/ Educação Artística – Habilitação Música, em universidades públicas brasileiras, apontam para uma concepção de currículo conservador onde prevalece uma visão linear bastante anacrônica para o nosso contexto atual. Os paradigmas subjacentes à grande maioria dos currículos estão baseados em um modelo historicamente sedimentado, cuja concepção se alinha a uma racionalidade fragmentadora.

Refletindo sobre as reformas que estão sendo sugeridas para o ensino e partindo do pressuposto que “reformular o ensino” significa reformar o pensamento (rever conceitos, atitudes, investigar e analisar novas posturas pedagógicas), propomos aqui, o estudo de algu-

¹ Professora do Departamento de Artes da Universidade Federal de Rio Grande do Norte.

mas concepções sobre currículo, sobretudo na perspectiva de uma visão não compartimentada do saber.

As diretrizes do MEC apontam para um currículo formado por competências. Para tanto faz-se necessária uma nova perspectiva em relação ao modelo formativo. Este, precisa favorecer a preparação de um profissional estimulado a aprender no dia-a-dia, a pesquisar, a usar a criatividade, a sensibilidade e a capacidade de dialogar e interagir com outras pessoas. Um profissional que invista em seu desenvolvimento profissional.

Nestes termos, passamos a compreender que a formação de um profissional não deve ser centrada apenas no domínio de um determinado conteúdo, mas na adoção de recursos que possam ir além do argumento meramente cognitivo e que atuem como componentes de consolidação das competências profissionais. Entendemos por *competência profissional* a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e crítico das atividades requeridas pela natureza do trabalho pedagógico.

Reconhecemos a urgente necessidade de elaborarmos um currículo que não fragmente o conhecimento e que, segundo Santomé (1998), possibilite aos alunos a compreensão mais crítica e reflexiva da realidade, ressaltando não só as dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para alcançar conhecimentos concretos. Acrescenta o autor, que a experiência educativa deve propiciar a compreensão de como se elabora, se produz e se transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a esta tarefa. Diante desse mundo globalizado, apresentando múltiplos desafios ao homem, o currículo precisa estar voltado para as premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, que aponta os quatro pilares propostos para a Educação do século XXI: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a aprender.**

O planejamento das atividades de ensino – aprendizagem, pesquisa e extensão, dirigidas à formação do educador musical, deverão

estar voltadas para o desenvolvimento de uma proposta integradora que, partindo da observação, da vivência e interação com a realidade do aluno, estimule o mesmo à produção de novos conhecimentos, abarcando, gradativamente, outras dimensões estéticas e socioculturais.

Dessa forma acreditamos que, os Cursos de Licenciatura estariam cumprindo com mais propriedade sua finalidade que “é proporcionar uma educação voltada para a emancipação de sujeitos históricos capazes de construir seu próprio projeto de vida” (Kleber, 2001: 7).

No Parecer CNE/CP 27/2001, aprovado em 02/10/2001, mais precisamente no Art. 12 inciso 1, podemos ler que a prática pedagógica, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulada do restante do curso. A prática pedagógica, portanto, deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, isto é, deverá estar implícita no interior das áreas ou disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação.

Considerando que nas Diretrizes Gerais para as Licenciaturas/ SESU a proposta de metodologia está pautada na articulação teoria – prática, na solução de situações – problema e na reflexão sobre a atuação profissional em cada uma das áreas/disciplinas do Curso, estaremos garantindo, nesta proposta, os espaços curriculares, tempos e meios para a construção dos conhecimentos experienciais necessários à atuação do professor. Com este pressuposto, alguns princípios metodológicos gerais, precisam ser explicitados:

1) Solução de situações – problema como eixo metodológico principal, uma vez que, o desenvolvimento das competências profissionais implica pôr em uso conhecimentos adquiridos;

2) Postura de investigação como uma atitude cotidiana de busca de compreensão, construção autônoma de interpretações da realidade, formulação de hipóteses e práticas de análise;

3) Prática como componente curricular e estágio curricular supervisionado que estarão presentes desde o início do Curso e deverão se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades do trabalho acadêmico, a prática de ensino concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Essa relação ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Ela abrange, então, vários modos de se fazer a prática, tal como expostos no Parecer CNE/CP 9/2001:

Uma concepção de prática como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Quanto ao estágio curricular supervisionado, esse mesmo Parecer cita que deverá ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional.

Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes.

Os conteúdos propostos no projeto político pedagógico do curso serão meios, e não um fim, para possibilitar a formação de um profissional competente no sentido da capacitação pedagógica, de forma contextualizada, mediante uma postura crítica e participativa da própria realidade.

O conhecimento disciplinar deverá ser proposto como uma, entre várias possibilidades de promover a aquisição de competências. A disciplina será acomodada a áreas de conhecimento, garantindo, assim, o seu caráter multi e interdisciplinar, uma vez que a ênfase se dará na área e no seu respectivo planejamento coletivo.

A concepção de ensino que se baseia apenas na transmissão de conteúdos e sem nenhuma garantia de interdisciplinaridade dos mesmos, contribui para a fragmentação e a especialização do conhecimento, e não para a apreensão da sua totalidade. O conhecimento especializado, nesse sentido, torna-se uma forma particular de abstração que extrai um objeto de seu contexto e põe em risco a relação com o todo.

Sobre a fragmentação dos saberes, Edgar Morin observa:

Daí decorre o paradoxo: o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas de conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas. Por quê? Porque se desconhecem os princípios maiores do conhecimento pertinente. O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem o aprender do que está tecido junto. (2000: 45).

Sendo assim, é necessária uma formação abrangente que abarque tanto os aspectos específicos da área como os aspectos que complementem características múltiplas, o que implica em:

- Planejamento interdisciplinar no plano de ensino;
- Foco na construção de competências: o *saber fazer*;
- Contextualização do ensino. O mundo do trabalho aparece nesse quadro como meta principal. Será através da compreensão e simulação do seu próprio cenário que se dará a contextualização dos conteúdos. Os conteúdos – seja em que formas se apresentem – só terão efetivo valor se proporcionarem competências ou evidenciarem em

que momento, para o futuro profissional, tais elementos da aprendizagem tornar-se-ão indispensáveis.

Considerando o exposto, nos incitamos a uma discussão: à luz das novas diretrizes, como viabilizar essa prática diante da realidade que vemos acontecer no espaço das nossas universidades? Nenhuma reforma educacional poderá acontecer, se não abrirmos espaço para uma construção aberta, não diretiva, e que possibilite ações interativas entre discentes e docentes. Observemos o quadro que se segue:

Paradigma em superação	Paradigma em implantação
Aula expositiva	Problematização
Professor especialista	Professor facilitador
Disciplina isolada	Interdisciplinaridade
Teoria versus prática	Contextualização
Sala de aula	Ambiente de formação
Conteúdo	Competência
Aprender	Aprender a aprender
Avaliação	Acompanhamento
Turmas homogêneas	Turmas heterogêneas
Registro de notas	Registro de resultados

Nessa perspectiva, podemos fundamentar a ação de ensinar com a citação de Paulo Freire (1996: 25-26):

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender... Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar... e perceberam que era possível – e depois preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

O corpo docente proposto para atuar nos cursos de formação de professores precisa estar comprometido com as novas propostas metodológicas. Como cita Morin (2000), é preciso reformar o pensamento: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer constituem aprendizagens indispensáveis na formação proposta.

É necessário que fomentemos espaços para reflexão, para o repensar, para chegarmos a uma nova postura pedagógica.

Muitos de nossos professores ainda estão presos a conceitos ultrapassados, onde o mesmo detinha todo o saber e o aluno era um mero receptor passivo. Como ressalta Paulo Freire, “*o professor se coloca como aquele que conhece tão bem o conhecimento, e tão bem os caminhos que levam a esse conhecimento, que os alunos não precisam ser chamados a discutir sobre o caminho*”.

Na discussão sobre a formação do educador musical, reconhecemos a necessidade de que o licenciando tenha desenvolvido habilidades para atuar de forma competente em toda a Educação Básica. Citando o Ensino Médio como exemplo, lemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que conhecer e atuar com Arte nas suas diferentes linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) significa construir conceitos sobre a produção e experiência estética, atuar no contexto social, na produção cultural e histórica e no campo profissional. É o fazer/criar pressupondo níveis de análise e categorização dos elementos materiais e ideais a serem escolhidos e manipulados pelo aluno no processo criativo. Por elementos materiais, entende-se a própria matéria prima de que se origina a obra de arte. No caso da música cita como exemplo os diferentes timbres. Já os elementos ideais dizem respeito à base formal, mais cognitiva, encontrados na técnica melódica, harmônica, contrapontística ou rítmica. Ao compor a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na escola média, a Arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais. O eixo estruturador desta proposta está fundamentado na interdisciplinaridade, na contextualização e no desenvolvimento de competências. É responsabilidade nossa, enquanto professores formadores, a qualidade do profissional que estaremos inserindo no mercado de trabalho.

Diante do exposto, o Departamento de Artes da UFRN, está trabalhando na proposta da gradativa extinção do Curso de Educação Artística - Habilitação Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho e Música, substituindo-o por Licenciaturas específicas em Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Acreditamos que trabalhando com licenciandos em suas áreas específicas de atuação, desde o início do Curso, poderemos viabilizar a proposta de currículo que expusemos acima e desta forma, proporcionar a formação de educadores musicais comprometidos com a reforma que vemos acontecer na educação.

Entendemos que para interagir no “todo”, o licenciando deverá ser competente na sua linguagem específica. O egresso do Curso de Educação Artística – Habilitação Música, segundo alguns depoimentos, não se considera com competência profissional para atuar no mercado de trabalho. Nós queremos modificar esse quadro.

O Curso de Licenciatura em Música da UFRN se propõe a romper com o modelo tradicional, procurando estabelecer uma maior aproximação da cultura brasileira com os processos educacionais, sejam eles formais ou não – formais, considerando, sobretudo, os contextos regional e local.

Consideramos que é preciso estabelecer uma real interpenetração do nosso patrimônio cultural no processo de construção do conhecimento musical, para que se lhe dê significado. Segundo Pires (2000), a produção do conhecimento musical deve contemplar, ainda, a interdisciplinaridade, a hipertextualidade, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa em situações novas, desenvolvendo-lhe a capacidade de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e aprender a aprender.

É, portanto, nesse sentido, que acreditamos que a Universidade possa ser um **diferente espaço** de formação para o educador musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. Ministério da Educação. Comissão de especialistas de ensino de pedagogia. Documento norteador para as comissões de verificação com vistas à autorização e reconhecimento de curso normal superior. Brasília/DF: reunião em 31 de janeiro e 01 e 02 de fevereiro de 2001.
- . Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília /DF, 2001.
- . Ministério da Educação. Subsídios para a elaboração de proposta de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas. Março/1999.
- . Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1999. Ensino Médio.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Kleber, M. “Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de música: um estudo de caso.” Dissertação de Mestrado. UNESP, São Paulo, 2000.
- Morin, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- Ribeiro, S. T. S. “Licenciatura em Música: elementos da cultura e da ideologia para repensar o currículo.” Tese de Doutorado. UNESP, Araraquara, SP, 1999.
- Santomê, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Severino, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

Silva, Valéria Carvalho. *Licenciatura*. Coleção Pedagógica, volume IV. Organização Maria Doninha de Almeida. Natal: UFRN, 2002.

Souza, J. “Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em Educação Musical.” In: *V Encontro Anual da ABEM, 1996. Anais*. Londrina: ABEM, 1996.

Souza, Zilmar Rodrigues. *O sentido das competências no Projeto Político Pedagógico*. Coleção Pedagógica, volume III. Organização Vilma Q. Sampaio F. de Oliveira. Natal: UFRN, 2002.