

**Docentes
universitários/
professores de
instrumento: suas
concepções sobre
educação e música**

Ana Lúcia Louro

José Luis Aróstegui

**University
instructors/
instrumental
teachers:
Their conceptions of
Education and Music**

Resumo

Este artigo enfoca conceitos de educação e música tanto em alguns exemplos de narrativas de professores como numa explanação teórica. Tal explanação é realçada por trechos de entrevistas e diários de campo de uma pesquisa em andamento sobre identidades de docentes universitários/professores de instrumento. Esses exemplos referem-se a três professores de duas diferentes universidades públicas localizadas no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Os significados que os professores atribuem para os conceitos de educação e música emergem como uma temática instigante na análise de dados desses três professores. As narrativas dos professores são conjugadas com modelos curriculares e conceitos musicais em uma estrutura teórica, ficando evidenciada a necessidade da reflexão por parte dos professores sobre as conseqüências socioculturais das suas decisões.

Palavras-chave: educação musical; professores de música; ensino superior

Abstract

This paper tells of music faculty members' concepts of education and music. Illustrations from ongoing research about music instructor identities are taken to point up a theoretical framework. Those illustrations refer to three instructors from two different public universities in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. What instructors understand as education and music is emerged as an outstanding issue in all three of them. Instructor's narratives are intertwined with curricular models and musical concepts as theoretical framework. The necessity of teacher reflections about the socio-cultural consequences of music-instructional decisions becomes apparent.

Keywords: music education; music teachers; higher education

Os cursos superiores no Brasil ainda mantêm em sua estrutura os cursos de licenciatura e bacharelado. Os professores que atuam no bacharelado costumam informar suas identidades profissionais nos campos de atuação universitária e da sua profissão específica, entre outras esferas de interação social. Na área de música pode-se localizar muitos questionamentos sobre identidades profissionais de professores, entre eles sobre o profissional docente universitário/professor de instrumento.

Quem são os professores que ensinam instrumento nos cursos de bacharelado?¹ Como falam de si mesmos? Como falam das definições que os “outros” colegas de curso, e de outras áreas acadêmicas, fazem deles? Como se relacionam com as identidades do seu ofício de ensinar instrumento em nível universitário construídas historicamente pelos seus grupos sociais? De que maneira esse modo de narrarem a si mesmos diz de seus grupos sociais? Essas foram

questões que conduziram uma pesquisa realizada com 16 professores universitários que lecionam instrumentos em cursos de bacharelado em música no Estado do Rio Grande do Sul. Essa pesquisa tem como principal fonte de dados entrevistas, que foram transcritas e contextualizadas através de diários de campo. Estando a pesquisa ainda em andamento, alguns subtemas de análise já emergiram. Entre esses se destacam as concepções de educação e música.

Na coleta de dados, em pesquisas de cunho qualitativo, geralmente o objeto de pesquisa é definido ao longo do processo. No caso da presente investigação² muitos dos questionamentos apresentados pelos próprios participantes ajudaram a dar os contornos do objeto de pesquisa. Iolanda, por exemplo, foi uma das professoras entrevistadas, que através de seus questionamentos repensa a sua própria prática profissional, que auxiliou na delimitação do objeto de pesquisa.

A universidade não contrata artistas, então a gente já dá uma perguntada assim: "Qual é a minha real obrigação? De, por exemplo, tocar!" Qual é a cobrança da universidade de que eu toque, de que eu continue estudando meu instrumento, se eu não tenho que desempenhar [breve silêncio], entendeu? Esse tipo de coisa. (Iolanda, primeira entrevista).

Esse trecho da entrevista delinea questionamentos profissionais de docentes universitários/professores de instrumento como relacionados a suas práticas artístico-musicais e ao seu trabalho na universidade, onde está presente de forma acentuada a prática pedagógica. As descrições dessas práticas, enquanto imagens de si mesmo, são acompanhadas por concepções de educação e música. Este artigo enfoca tais concepções, tanto em alguns exemplos das narrativas dos professores entrevistados como numa explanação teórica. Ao mesmo tempo em que a explanação teórica subsidia a análise das narrativas, essas servem de ilustração à teoria exposta.

Por que tais concepções são particularmente relevantes para a construção de identidades profissionais? Tanto em suas histórias vividas fora do emprego atual como nas vividas na instituição os professores se referem, em muitos dos trechos das entrevistas, a momentos onde praticam música e/ou momentos em que ensinam e aprendem, não necessariamente "só" música. Parece que além de abranger as dimensões profissionais dos papéis sociais de "músico" e "professor", tais concepções de educação e música também estão presentes em seus relatos sobre administração universitária, definições da área de música na

universidade, maneiras de vivenciar a profissão e as outras esferas de vida, entre outros temas que surgiram na análise das entrevistas. Essa temática é particularmente relevante para ser desenvolvida neste momento, uma vez que assumir a postura da convivência de múltiplas visões sobre esse aspecto parece ser um passo importante para construir a forma escrita da pluralidade de vozes pretendida na pesquisa.

As concepções sobre educação e música: histórias pessoais e institucionais

Os dados analisados neste artigo provêm de três entrevistas, duas com professores do Departamento de Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e uma com um professor do Conservatório de Música da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Os nomes adotados na pesquisa para esses professores são: Iolanda, Caroline e Jonas.³ Esse é um recorte dos dados de três professores dentro do total de 16 participantes dessa pesquisa, que além das universidades citadas inclui igualmente professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Os próprios professores entrevistados se mostraram curiosos quanto aos objetivos e propostas da pesquisa. Uma das professoras, no início da sua segunda entrevista, abordou diretamente essa questão, como está relatado no diário de campo:

Quando cheguei ao CAL⁴ até as árvores da frente do prédio, que foram cortadas depois da minha saída para o doutorado, pareciam familiares.⁵ Entro na sala da secretaria do departamento, encontro uma das professoras a quem estava procurando, começo a rir, depois explico: acabei de pensar em ti e tu te materializa na minha frente... Antes de começarmos a gravar ela me perguntou: "Onde queres chegar mesmo?" Eu dei o exemplo da relação vida e profissão: "Vou trazer algumas histórias para mostrar que esse profissional, o professor universitário de instrumento, é sofrido. No entanto tem uma realização profissional. Vou dizer que apesar das pressões da academia o professor se realiza muito através das aulas." Ela gostou, sorriu muito e então começamos a entrevista... (Diário de campo, 25/10/02).

Muito embora a história pessoal dos professores seja o material principal das análises, as questões institucionais e as identidades socialmente construídas

estão sempre presentes. Medina Melgarejo (2000), em sua pesquisa sobre identidades profissionais de professores universitários e/ou do ensino fundamental no México, define as identidades profissionais a partir da relação entre as histórias pessoais e sociais dos professores e a “ação política” das instituições: “As formas de construção da identidade profissional se geram em uma constante negociação entre a ação política no interior das instituições e os próprios interesses constituídos pela história pessoal e social dos professores universitários.” (Medina Melgarejo, 2000, p. 197). Sem desconsiderar a perspectiva teórica da relação entre história pessoal e social dos professores e políticas institucionais trazida por Medina Melgarejo (2000), a presente pesquisa se volta para as falas do professores enquanto veículo para estudar as histórias sociais e pessoais dos professores e, através delas, a análise institucional de suas culturas socialmente construídas.

Uma vez o foco estando nas falas dos professores, é através da interpretação negociadas dos significados de suas palavras nas entrevistas que são construídos os dados. Dessa forma a opção metodológica recaiu sobre a história oral como uma metodologia que privilegia a busca de um acordo de interpretação (McFadzean, 1999). Tal acordo de interpretação se processa durante a entrevista, entre outros momentos, onde a partir de um roteiro de questões abertas é buscado um diálogo que possibilite convidar o entrevistado a contar suas histórias, na medida das limitações de um contexto de entrevista, de acordo com sua própria perspectiva, e, ao entrevistador, a partir da consciência de sua “audição” informada por suas próprias perspectivas sobre os temas em foco, buscar uma interação que possibilite uma pluralidade de vozes.

A coleta de dados foi proposta em três momentos: após um contato inicial, foi feita uma primeira entrevista com os todos os professores, posteriormente foi feita uma segunda entrevista e, em alguns casos, uma terceira. Essa segunda entrevista teve como ponto de partida a transcrição da primeira e posteriormente perguntas baseadas nas citações de trechos da entrevista anterior. Esses dois procedimentos buscavam dar seguimento ao processo de negociação da interpretação e das “vozes” na pesquisa. O mesmo ocorrerá num terceiro momento, quando será apresentada aos professores a transcrição da segunda entrevista. Os trechos citados nesse artigo advêm das primeiras entrevistas, mas sua análise está informada pelo momento atual da pesquisa.

A partir da consciência de que boa parte da coleta de dados e do processo

interpretativo estão informados pelas vivências da pesquisadora e seus preconceitos, é buscada uma negociação onde os professores participantes possam reconhecer sua própria “voz” retratada na pesquisa. Tal metodologia parece corresponder à visão de Dubar (1997) de que as identidades profissionais devem ser estudadas a partir das falas de indivíduos:

pois, na *compreensão interna das representações* cognitivas e afectivas perceptíveis e operacionais, estratégicas e identitárias que reside a chave da construção operativo das identidades. Esta construção só pode ser feita a partir das representações individuais e subjectivas dos próprios actores. (Dubar, 1997, p. 101, grifo do autor).

Mesmo que as identidades sejam analisadas a partir das “representações individuais e subjetivas” dos professores, o seu contexto de interação institucional, longe de ser desconsiderado, é estudado a partir da leitura que os próprios professores fazem dele. Assim surgem dois recursos analíticos: 1) os aspectos de história pessoal e social, onde as vivências descritas em relação a espaços diferenciados do local de trabalho estão em primeiro plano; e 2) história de interação institucional, onde as vivências do local de trabalho se mostram mais relevantes. Dessa forma, considerando o foco deste artigo nas concepções sobre educação e música, serão localizadas primeiramente a temática de concepções sobre educação e música em histórias vividas em ambientes diferentes do local de trabalho dos professores; discutir-se-á, posteriormente, a construção de algumas visões institucionais e, finalmente, um detalhamento teórico e analítico dessa temática.

Momentos de aprendizados musicais

Muito embora as histórias pessoais e institucionais estejam sempre imbricadas, é possível olhar para algumas dessas dimensões com mais intensidade. Dessa forma, em momentos onde os professores contam sobre sua formação em contextos institucionais diversos dos quais estão atuando no momento, parece que sua história pessoal e social se mostra mais realçada do que as interações com a instituição onde atuam no presente. Considerando que o tema das concepções sobre educação em música como integrante da construção das identida-

des profissionais dos professores universitários é central a este artigo, as diferentes dimensões que interagem nas construções de tais identidades são focadas em dois momentos distintos. Primeiramente são tratados alguns exemplos de como essa temática é descrita pelos professores em relação a histórias vividas em “outros” lugares. Posteriormente são feitas reflexões sobre a construção institucional, nas escolas de música de nível superior, dessa concepção enquanto parte dos processos identitários dos professores.

Concepções sobre educação e música estão presentes em muitas das histórias sobre suas vidas, descritas pelos professores na pesquisa. Em algumas, eles localizam abordagens pedagógico-musicais consideradas inadequadas, como é descrito por Caroline:

Eu fui estudar com uma professora que era perto da minha casa. Eu não me lembro de realmente saber o que era música com essa professora, porque eu acho que ela passava uma idéia bastante deturpada do que era música; ela tinha uma má orientação técnica e musical. A música para ela parecia ser um ato não pensante... Eu sempre achei que o ideal, o professor, seja de qual área, ele deve ensinar o aluno a pensar. Por tanto, não se resumir a fazer uma musiquinha, ler uma musiquinha. Ela não transcendia isso, eu com ela realmente não aprendi a pensar musicalmente, da maneira como outros professores ensinaram. Além disso haviam muitos erros técnicos que, se fossem se agravando, poderiam virar lesão, dor, esse tipo de coisa. (Caroline, primeira entrevista).

Pensar musicalmente, para Caroline, parece ser ir “além da partitura” e evitar lesões, mas é um conceito que não se apresenta detalhado nessa parte da entrevista. No entanto, mais do que o detalhamento das concepções parece importante realçar a relevância da temática das concepções sobre e educação e música na história pessoal e social dos professores. Jonas, ao relatar um dos seus aprendizados musicais, também aponta para a essa mesma temática sob outra perspectiva:

Eu acho que a primeira formação a destacar foi na família. Um ambiente musical, a música era praticada pelo pai, pela mãe, até hoje é. Pelas minhas irmãs, todos tinham seu número para fazer quando tinham as visitas. E então eu aprendi música com o meu pai, a tocar o instrumento com meu pai, ao redor dos seis anos já estava tocando. Eu lembro bem da primeira lição. Ele me ensinou a tônica, a dominante e a subdominante e algumas combinações entre elas. Aí, eu lembro que pouco tempo depois eu tinha tocado uma melodia que eu ouvia na mídia, no rádio. Então, é uma rela [armadilha para passarinho], é um aprendizado com base no improviso. Na criação constante. Porque você não aprende um repertório a ser estudado, você aprende parâmetros, por exemplo, no caso harmonia. É um caminho aberto que você aprende. (Jonas, primeira entrevista).

Esse tipo de experiência de vida dos professores vai construindo modos de encarar a música e seu ensino que permeiam a maneira como eles “falam de si mesmos” nas entrevistas. Também institucionalmente a história dos locais que ensinam música no nível superior parece poder ser contada.

Estudando com Beethoven: culturas institucionais

Diversos autores abordam as escolas superiores de música como um “sistema cultural” (Kingsbury, 1988; Nettl, 1995; Roberts, 1991). As concepções sobre educação e música são um dos tópicos destacados por esses estudos. Nettl (1995), por exemplo, aponta para a cultura da hereditariedade associada à música clássica:

Mais importante, na estrutura social dos músicos, do que a família biológica é a unidade “familiar” formada pelo professor e seus estudantes. Na escola de música, essa unidade é geralmente chamada de “estúdio”, referindo-se à sala onde as aulas são dadas. O currículo dos músicos, professores e estudantes enfatiza uma lista de “com quem” aquela pessoa estudou a sua formação principal. (Nettl, 1995, p. 69, tradução nossa).

A fidelidade à tradição da interpretação musical dos antigos professores está ligada a esse senso de pertencimento e à manutenção de uma tradição cultural; dessa forma, um professor pode declarar: “estudei com Beethoven”, uma vez que esteja ligado a uma tradição cultural de professores que estudaram com outros professores que estudaram com Beethoven. Esse aspecto socialmente construído dos professores de instrumento que atuam nos cursos superiores está presente em alguns comentários dos professores entrevistados. Como, por exemplo, quando Iolanda justifica sua pedagogia musical como “um compromisso com a cultura”, esclarecendo: “Se me ensinaram desse jeito, vem de um lugar que eu confio e eu acho que eu tenho por obrigação, por respeito e por consideração a essa cultura, de levar isso à frente.” (Iolanda, primeira entrevista).

Dessa forma Iolanda apresenta uma visão dessa tradição da hereditariedade, uma maneira culturalmente construída de conceber educação e música por parte dos professores de instituições de ensino superior. Muito embora o foco possa recair sobre um ou outro aspecto, as histórias pessoais e sociais do

professores interagem com suas visões institucionais nas histórias que contam. É nessa dinâmica que as identidades profissionais são (re)construídas. Dentro das histórias contadas pelos professores surgem temas onde essa relação se apresenta especialmente presente. As concepções sobre educação e música é um desses temas.

Concepções sobre educação e música

As concepções sobre educação e música são um tema destacado por diversos autores (Aróstegui, 2000; Barricco, 1999; Liston; Zeichner, 1991). Neste artigo será abordada uma explanação feita com mais detalhes em um trabalho anterior (Aróstegui, 2000) na busca de subsídios teóricos para a análise dos dados. Ao mesmo tempo, os dados empíricos da pesquisa mencionada se tornam uma ilustração dessa abordagem teórica.

Qual é a visão da relação entre educação e música que se pretende enfatizar? A primeira idéia realçada é de que existe uma estreita inter-relação entre os âmbitos sociais, musicais e educacionais. Mudanças em qualquer um deles influenciam os outros, porque mais do que três diferentes domínios eles são diferentes facetas da mesma realidade. Sendo assim, uma concepção diferenciada sobre a natureza da música vai destacar um modelo diferente de educação, e vice-versa. Ambos são influenciados e vão ter implicações na sociedade. Tal afirmativa será desenvolvida começando pelas teorias curriculares, tratando igualmente do pensamento estético recente sobre música e relacionando-os com as falas dos professores da pesquisa.

O que significa educação?

A escola surgiu da necessidade que toda a sociedade tem de transmitir para as gerações futuras o conhecimento acumulado. Esse conhecimento envolve não só conteúdos disciplinares, mas também comportamentos e valores pertencentes àquela sociedade em particular. Essa transmissão cultural não é ex-

clusiva da escola. A família é o primeiro agente social encarregado da enculturação. Além disso, a influência da grande mídia nessa imersão cultural aumentou de forma notável nas últimas décadas. A escola, no entanto, tem a particularidade de ser a única instituição social concebida com esse propósito específico. As conseqüências da transmissão cultural de conteúdos pertencentes a uma sociedade em particular é tanto fazer emergir um modelo de pessoa quanto o sentimento de pertencer a uma sociedade. Esse ponto de partida é, em princípio, assumido com unanimidade pelas teorias curriculares. As discrepâncias surgem em “como ensinar?” e “para que fins?” Diferentes teorias curriculares enfatizam diferentes aspectos dessas questões, tanto no que se refere à educação de uma forma geral (Grundy, 1987; Liston; Zeichner, 1991) quanto especificamente na educação musical (Aróstegui, 2000).

Abordagem técnica: conteúdos e habilidades

Um primeiro modelo parece considerar que a aprendizagem deve seguir a lógica interna de cada disciplina, uma vez que ela é objetiva e independente do indivíduo que está estudando. Isso significa que o conhecimento é exterior à pessoa que o aprende. No caso da linguagem musical essa primeira abordagem implica começar pela explicação do que é pauta e do que são claves, figuras e notas. Isto é, primeiro uma aprendizagem teórica e, posteriormente, prática. Falando de execução musical, essa perspectiva implica primeiro trabalhar todas as habilidades técnicas, esquecendo, se necessário, da interpretação e expressão nos estágios iniciais. Cada aprendizagem é concebida como a aquisição de um produto que mais cedo ou mais tarde os alunos vão compreender o quanto é útil, mesmo que anteriormente tal aprendizagem exija esforço e dedicação por parte dos professores e, principalmente, dos alunos. Essa abordagem é chamada de técnica.

Algumas falas dos professores da pesquisa mencionada anteriormente parecem ilustrar essa abordagem técnica de educação. Apesar dos professores entrevistados apresentarem pensamentos complexos, onde existe um questionamento e uma presença simultânea de diversas concepções, os recortes das falas dos professores parecem poder ser associados mais particular-

mente com uma determinada abordagem teórica. Dessa forma, ao realçar a busca de superação das “lacunas” na formação de profissionais em música, Caroline parece se aproximar dessa abordagem técnica de educação.

Acho que na universidade é muito importante você pensar nos alunos realmente como pessoas que querem ser profissionais. Porque o que eu observo às vezes é o aluno não ser tratado como uma pessoa que vai ser um profissional, ser de uma certa forma menosprezado, eu tenho uma preocupação grande em ajudá-lo a preencher lacunas de sua formação anterior, que muitas vezes o levou a tocar muito mal. Eu tenho uma preocupação muito grande em resolver esses problemas anteriores para não causar problemas futuros, um problema com a formação de base mesmo. [...] Eu tenho muita preocupação em não maquiagem o que o aluno está fazendo, que eles desenvolvam uma honestidade em relação ao que estão tocando. [...] Outro dia eu ouvi uma pessoa de outra área falando que certos conteúdos eles não davam mais para os alunos porque eles entravam na faculdade sem a capacidade de entender aqueles conteúdos, que eles não entendiam, então não se dava. Eu acho uma atitude péssima, porque se eles entraram sem capacidade para entender certas coisas, eu acho que a função do professor é dar a base para eles entenderem e não começar a baixar o nível da universidade por causa disso. Então, conforme a situação que o aluno chega o conteúdo vai se tornando o quanto mais objetivo possível, para suprir justamente esses buracos de formação. (Caroline, primeira entrevista).

Por um lado, esse trecho da entrevista de Caroline parece se aproximar da abordagem técnica de educação, na medida em que se preocupa que os profissionais sejam aqueles que passam a possuir determinadas habilidades que os capacitem. Tal visão se centra primeiramente em um conteúdo disciplinar predeterminado, no caso as habilidades necessárias ao exercício profissional em música. A discussão sobre quais são tais habilidades parece estar tomada como um consenso, de “senso comum”, por parte de Caroline, advindo de uma visão onde o conhecimento a ser ensinado está predeterminado. Além disso, a aprendizagem através de um conteúdo “o quanto mais objetivo” é realçada, deixando ao professor a função de dar a base para que os alunos entendam os conteúdos mais difíceis. A preocupação com formação de valores e de um tipo de pessoa também está presente tanto quando ela fala em profissionais quanto quando realça a necessidade da honestidade, ilustrando esse ponto que é comum a todos os modelos curriculares. Por outro lado, no mesmo trecho da primeira entrevista Caroline descreve sua preocupação em partir “do ponto onde se encontra o aluno”, o que parece estar mais associado a uma concepção de educação que se volta para a relação do aluno com o conhecimento que está sendo aprendido.

Abordagem prática: desenvolvimento intelectual

Um segundo modelo de educação parece se referir ao desenvolvimento psicológico do aluno. *O que e como* os professores ensinam estará de acordo com as habilidades individuais dos alunos, não só para obter o aprendizado, mas também para contribuir com o seu desenvolvimento psicológico. A importância das teorias da psicologia cognitiva é acentuada. Emergem conceitos como aprendizagem significativa, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, motivação, entre outros. Essas noções enfatizam o processo ensino-aprendizagem, algumas vezes como um meio para atingir um produto, outras vezes como algo com valor por si mesmo. Qualquer um dos casos estará tratando com “sentir e experienciar a música antes de racionalizá-la”, como é proposto pela idéia central das metodologias musicais ativas.

Ou seja, em música ou em qualquer outra disciplina, a experiência direta é anterior à teorização. São exemplos dessa abordagem os métodos musicais do início do século passado, posteriores a Dalcroze, que seguem princípios semelhantes aos traçados por ele. Depois do surgimento do método de Dalcroze muitos outros também apresentavam esse princípio de começar pela prática, como Orff, Kodály, Willems, e assim por diante. Um ponto em comum entre esses métodos é a sugestão de um conjunto de exercícios práticos usando movimento e som com o objetivo de internalizar alguns ou talvez todos os parâmetros musicais: ritmo, melodia, textura, timbre e forma estrutural. Essa segunda abordagem de educação é chamada prática.

Alguns professores entrevistados parecem descrever aspectos tanto da abordagem técnica como da abordagem prática de educação. Dessa maneira, Iolanda se preocupa com os processos de aprendizagem dos estudantes ao mesmo tempo em que busca atingir um produto cujas qualidades já estão determinadas.

Eu tenho muito medo de alguns professores, por exemplo, que interrompem muito aluno quando ele está tocando, medo de criar o mau hábito de não tocar uma peça por inteiro sem interromper: a pessoa não consegue tocar uma obra inteira sem dar umas paradas, por algum acidente que acontece. Então a minha atitude na aula é sempre assim, eu ouço o que eles trouxeram estudado. Eu primeiro ouço, depois eu começo de novo e vou retrabalhando o que eu acho que tem que ser trabalhado. [...] Então, você ouve a peça toda, já aí dá uma limpada geral no que tá acontecendo. E quase sempre eu procuro mostrar pra eles o que tá bom, entende? Dar um reforço na

saída, por exemplo, quando eles acabam de tocar, eu falo assim: “puxa, leu o concerto todo” se tiver tudo horrível, você fala assim: “nossa, leu o concerto inteiro! Que bom.” [...] Eu acho que a obrigação, talvez, do professor seja forjar realmente o aluno. Eu sou por uma mentalidade, assim, de que eu tenho que dar aquela moldada no aluno. Então, assim, de estruturar todas as idéias musicais, de estruturar as dinâmicas, estruturar o ritmo, estruturar tudo (Iolanda, primeira entrevista).

Os comentários de Iolanda, nesse trecho da entrevista, parecem estar relacionados primeiramente com a abordagem prática de ensino; o seu foco principal é motivar os alunos. Tal foco na motivação se evidencia em frases como “eu procuro mostrar para eles o que está bom”. Além disso, o ensino é baseado numa experiência anterior à teorização, que fica demonstrada nesse caso “em ouvir tudo o que eles trouxeram estudado primeiro”. Também parece existir uma preocupação em não criar maus hábitos, como não conseguir tocar a peça toda sem parar, e em “moldar” a interpretação do aluno, o que se aproxima mais da abordagem técnica. Além disso, o propósito de Iolanda também é o produto musical, novamente relacionado com a abordagem técnica. No entanto, a maneira de atingir esse propósito é preocupando-se em ser um ponto de apoio para os alunos, mais do que pensando no resultado final da sua *performance*.

Abordagem crítica: contexto social da aprendizagem

Uma terceira abordagem de educação enfatiza a importância do contexto social na aprendizagem. O que destaca a sociologia como o conhecimento básico nas atividades educacionais. A identidade dos indivíduos em um grupo social específico é o aspecto central. Tal identidade é construída através da participação e interação com os demais membros do grupo em todas as atividades conjuntas. Isso requer que o conhecimento se torne parte do indivíduo, sendo relevante para aprendizagens futuras. Em outras palavras, aprendizado se produz na conjunção dos contextos das atividades, sociais e culturais de cada pessoa. A identidade se posiciona na relação com aquele conhecimento. Sendo assim, aprender é uma atividade onde o conhecimento não é mais tirado de fora, mas construído internamente. No caso da educação musical, isso significa que cada pessoa tem um conhecimento pessoal de acordo com as suas

experiências aurais, de execução musical, dança e movimento (Stokes, 1994).

Essa abordagem está intimamente relacionada à perspectiva sociológica de formação docente, que é tomada pela pesquisa “Docentes universitários/professores de instrumento: dialogando sobre identidades profissionais”. Considerando os professores em contínua formação, a sua aprendizagem de “ser professor” se processa a partir da construção de uma identidade de grupo profissional dentro de um contexto de interação com os atores presentes nos seus locais de convivências, seus contextos institucionais e suas experiências de vida. Entre os muitos tópicos que podem ser tratados em relação a essa terceira concepção de educação, um tópico que parece estar particularmente associado tanto às experiências institucionais como pessoais e sociais dos professores entrevistados é a questão do binômio aula individual/aula em grupo. Para o professor Jonas, um dos professores entrevistados na pesquisa, a aula em grupo parece facilitar a construção de um conhecimento mais coletivizado.

Bom, então, a primeira grande diferença entre uma aula de instrumento e uma aula, por exemplo, da engenharia, da medicina, é o número de alunos. Na aula de instrumento, como no curso de graduação, é sempre individual. Quer dizer, sempre entre aspas, porque eu também faço uma aula coletiva. Por quê? Porque essa diferença entre o individual e o coletivo das aulas me chamava a atenção, sempre. Por que que a gente não ensinava música com mais livros, com mais revistas, com mais leituras? E com um ambiente mais coletivo, mais dividido, mais coletivizado? Então, eu sempre passei a atuar com aula coletiva, justamente. E, coisa incrível, se não são essas aulas os alunos não se conhecem entre si. Então, passou a dar uma dimensão social para o curso. De conhecimento mútuo, de amizades que nascem, de troca de informação. Uma série de coisa que numa aula individual não haveria. Então, isso eu sempre fiz, eu sempre dei a aula individual, porque realmente a gente precisa observar a atuação corporal do aluno, que você realmente não pode observar duas, três, quatro pessoas atuando, para esses objetivos de observação. É o jeito que ele está pondo dedo, é o som exato que ele está tirando, realmente, tu precisa dar uma atenção individualizada. Mas junto a isso eu sempre trabalhei com a aula coletiva. (Jonas, primeira entrevista).

A relativização da aula individual como característica essencial do ensino de instrumento no nível superior é um dos exemplos de questionamentos dos professores que parecem aproximar sua visão de educação de uma abordagem onde o contexto de aprendizagem se torna proeminente. Dessa forma, Jonas considera a aula em grupo uma maneira de “dar uma dimensão social para o curso” e torná-lo mais coletivo. O aluno não aprende de forma isolada nem dos contextos de seus pares nem dos contextos culturais e sociais onde vive, evidenciado pelo uso de CDs, revistas e livros. Em tal abordagem, o que é apren-

dido vai depender das circunstâncias e do contexto onde esse aprendizado é produzido.

Conteúdos a serem transmitidos e maneiras de fazê-lo se modificam de acordo com as circunstâncias particulares de cada situação. Isso é impossível de obter se nós considerarmos os alunos de forma homogênea, como acontece quando pretendemos ensinar o mesmo conteúdo para todo mundo, e mais ainda, usando as mesmas maneiras de ensinar. Por essa razão é importante dentro dessa perspectiva considerar as diferenças iniciais entre os estudantes. De acordo com gênero, etnicidade, classe social, idade, ou qualquer outra circunstância social. Se essas diferenças não são levadas em consideração tanto o aprendizado como a avaliação acadêmica vão variar, podendo tornar-se não diferenças, mas discriminações. Como não existe nenhuma justificativa genética ou natural de que um grupo social esteja acima de qualquer outro, essas desigualdades são necessariamente culturais. O sistema educacional só tem duas saídas: 1) negar essas diferenças, e portanto reproduzi-las de forma inconsciente, ou 2) transformar essas diferenças, tornando-se a escola um agente social de mudança. Além disso, a importância do contexto explica por que não existem receitas para educar, e por que não existe um modelo em educação musical superior aos outros. A educação não é uma ciência positivista e determinística, mas antes uma questão ideológica e moral.

Focalizar o contexto do processo educacional tem implicações no conteúdo disciplinar também. Dessa perspectiva, o conhecimento não é preestabelecido de forma definitiva anteriormente ao desenvolvimento de um currículo, porque ele é construído como uma consequência da interação entre parceiros culturais. Isso primeiramente significa que a educação deve facilitar a construção do conhecimento pelos estudantes de acordo com os contextos culturais de cada um. Posteriormente, isso também significa que a educação deve evidenciar o contexto onde as interações são produzidas. Evidentemente a contextualização vai levar à desconstrução e à posterior reconstrução de aprendizagens anteriores inconscientes, e por causa disso evitar o aprendizado que, mesmo não intencionalmente, pode dar suporte a discriminações.

Falando de música e artes, isso pode implicar uma visão de arte e música clássica como objetos pertencente a *homens brancos mortos* (Castoriadis, 1995). Se o repertório clássico é "preeminente" é porque ele é um conceito musical socialmente correto, aceito sem provocar uma quebra de inércia. Por essa ra-

zão parece ser importante um currículo multicultural no qual a música *clássica* perca seu caráter hierárquico, e outros estilos musicais pertencentes a grupos invisíveis à academia possam ser incluídos. Esse é o caso do *jazz*, *samba*, *rock*, *flamenco* e outros estilos musicais usualmente relacionados com grupos sociais por etnia, classe social ou outro critério qualquer. Fatores culturais também são encontrados na música *clássica*. No entanto, esses outros grupos sociais mantêm em evidência o que a sociedade atual e o *status quo* musical parecem negar.

Abordagens sobre educação e ensino de instrumentos musicais no nível superior

Até que ponto essa terceira abordagem curricular pode ser aplicada ao ensino de instrumentos no nível superior? Essa ainda é uma pergunta em aberto. No entanto, parece ser necessário, segundo essa visão de educação, um diálogo com os repertórios das vivências dos alunos, não considerando que o programa de estudo esteja estabelecido totalmente de forma apriorística pela tradição “clássica” de ensino de um determinado instrumento. Esse conceito de educação está refletido na busca do professor Jonas de equilibrar a contextualização do conhecimento, através da vivência dos alunos, com a “legítima” exigência dos currículos universitários.

Sempre aproveito os conhecimentos que os alunos trazem. Aliás, no meu primeiro contato, quando o aluno inicia a estudar, a ter aulas individuais comigo, a minha primeira aula é uma entrevista. Aonde eu procuro justamente saber qual o desenvolvimento musical que ele teve. O que ele ouviu, o que que ele tocou em diversas fases. Que tipo de curso fez, quanto tempo ficou estudando instrumento? Em anos, ou meses. Que tipo de experiência musical ele teve, que música que ele tocou. Que músicas que ele toca, que música que ele gosta de ouvir. Então, essa bagagem eu sempre procuro deixar como base para um planejamento de trabalho. [...] Questão de sedução eu tive com as peças obrigatórias, isso sim. Por exemplo, resistência do aluno a tocar. Determinada peça obrigatória. Aí, é um namoro chato. Esse é um namoro difícil. Essa sedução, aí demora às vez aulas e aulas. Mas é, e em última análise é dito que é curricular, e aquilo ali é esperado na prova de banca. A gente já é flexível, por isso que o argumento é válido. Você tem que ser rígido por um lado, porque você tem toda uma flexibilidade para o aluno escolher. Quer dizer, que o curso reservou o direito duma percentagem x das peças serem escolhidas pelo planejamento curricular. Então já que aluno e professor devem aprender mutuamente uns com os outros. E que a insti-

tuição tem algo a ensinar, não só aprender. Aliás, ela mais ensina do que aprende. É justo que a instituição também tenha a sua rigidez. (Jonas, primeira entrevista).

O aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos, por parte do professor Jonas, parece ir ao encontro de uma abordagem crítica de educação, na medida em que leva em consideração as aprendizagens anteriores e as circunstâncias nas quais se encontram os alunos. Além disso, esse professor se refere a exigências flexíveis por parte da instituição; tal procedimento parece ir ao encontro da busca de uma conjunção entre os contextos das atividades sociais e culturais. Tais exigências parecem igualmente estar relacionadas às visões sobre as futuras atuações profissionais, assunto que já foi tratado por Louro (2003) em outro trabalho. Em um primeiro momento pode-se supor que essa abordagem sugere uma relativização dos repertórios do ensino de instrumento no nível superior. Porém, mais do que propor um questionamento quanto aos repertórios, essa terceira abordagem de educação parece propor uma abertura para diálogos com as vivências musicais e profissionais dos alunos.

Mesmo que dentro dessa abordagem haja uma ênfase no diálogo com os repertórios de vivência dos alunos, isso não significa a ausência de referenciais. A não existência de referências absolutas em música – ou outras áreas do conhecimento – não significa que qualquer manifestação musical pode ser válida. Pois um diálogo, como é refletido na fala de Jonas, apresenta dois lados, e faz parte da tarefa dos professores de instrumento fornecer aos estudantes as ferramentas para desconstruir suas músicas favoritas, que eles sentem como parte deles mesmos. Essa é a principal contribuição dessa terceira perspectiva educacional que estamos discutindo para um currículo em música. Isso é algo completamente diferente de um currículo musical onde os interesses dos estudantes não são levados em consideração, e que deve ser seguido de acordo com a lógica acadêmica, normalmente percebida como distante pelos estudantes. Nessa terceira abordagem de educação, chamada crítica, são enfatizados, portanto, o diálogo, a participação e a valorização dos estudantes.

Cada uma dessas três abordagens educacionais, antes de serem contraditórias, são complementares. A diferença é em que questões elas se focam mais: o paradigma técnico no conteúdo, o prático no desenvolvimento individual, e o crítico no contexto social da aprendizagem. Liston e Zeichner

(1991), falando do currículo de uma forma geral, afirmam que ninguém tem argumentos suficientes para sustentar que uma abordagem única é melhor ou a única válida. As diferenças aparecem no momento de articular cada perspectiva, ou seja, em que medida cada professor está preocupado com os conteúdos, com o desenvolvimento psicológico ou com o contexto social da aprendizagem. Existem tantas inter-relações que, na prática, parecem emergir duas abordagens ao invés de três: um paradigma técnico-prático, considerando a educação como um processo que busca alcançar um produto, e um paradigma prático-crítico, focado no próprio processo educacional. É possível que dois professores advindos de perspectivas diferentes façam a mesma atividade ou trabalhem com o mesmo repertório. A diferença está no que eles enfatizam. No momento em que as questões acadêmicas, individuais e sociais não sejam esquecidas pelos professores, e que ao mesmo tempo o nosso trabalho for feito de reflexões sobre *por que* e *o que* está sendo legitimado por nós, os professores estarão agindo de forma correta. A educação é uma questão moral e ideológica, e não existe nenhuma maneira de dizer que uma abordagem é melhor do que outra sem considerar as nossas próprias crenças.

A música *clássica* no século 21

Além das abordagens educacionais, as concepções de música *clássica* presentes na educação musical igualmente influenciam nas metodologias de ensino. Tal influência se dá de uma maneira ainda mais acentuada quando institucionalmente existe uma opção por esse tipo de música, como é o caso dos cursos de música no nível superior. Os professores universitários entrevistados como membros de instituições que fazem esse tipo de opção narram em suas histórias práticas de música *clássica*. Tais histórias se referem tanto às vivências anteriores de formação como sobre suas atuações mais recentes, tornando igualmente importante nos debruçarmos sobre essa temática para estudar as construções de suas identidades profissionais. Mais ainda no momento em que tomamos uma perspectiva que não desvincula as concepções de música das abordagens de educação e dos contextos sociais de aprendizagem.

Aproximações ao conceito de música clássica

Atualmente parecem existir dois conceitos de música *clássica* (Barricco, 1999; Small, 1977). O primeiro considera esse tipo de música como um produto estabelecido que se torna a referência absoluta de todos os outros tipo de música. Tal referência absoluta constitui a tradição musical européia, desde o auge do Barroco até o fim do Pós-Romantismo, como a experiência artisticamente correta. Essa música é considerada objetiva e ausente de ideologias. A razão de serem esses períodos os da música clássica ocidental, e raramente mais antigos ou mais recentes ou de outras culturas, é que eles definem o modelo de música culta instituído por Beethoven. Esse modelo parece ser muito difícil de ser aplicado na música de outros períodos históricos, muito mais antigos ou mais novos, sem distorcer a sua essência, mesmo considerando o contexto europeu. O modelo beethoveniano se converte, dessa maneira, em um arquétipo musical assumido socialmente, que, portanto, não gera conflito. Barricco (1999) levanta essa idéia, como se segue:

O modelo beethoveniano panteado pelos românticos ditava o perfil de uma música que se elevava acima da lógica comercial e que sobre a pressão de seus conteúdos espirituais estava obrigada a complicar de forma admirável sua própria linguagem. Quer dizer: uma música comprometida, espiritual e difícil. Como se vê é exatamente o retrato do robô em que o público de hoje reconhece o perfil da música culta e a qual confia a legitimação de sua própria diversidade e de seu próprio primado. (Barricco, 1999, p. 21, tradução nossa).

Tal modelo não se modifica no tempo, apesar das transformações sociais desde o momento em que foi criado, e conseqüentemente a concepção de música clássica se tornou uma experiência individual privada. Essa música não é “a música” de quaisquer das sociedades atuais, mas da parte da sociedade ocidental que dá apoio ao *status quo*. Na música isso pode ser percebido: 1) na hierarquia estrutural dessa música, percebida tanto nas relações tonais como na “tirania da barra de compasso”; 2) no grande número de peças escritas para solistas, principalmente no período Romântico; 3) na distância entre a experiência musical cotidiana e acadêmica, demonstrada na falta de função dessa música, e seu confinamento às salas de concerto, onde o mesmo programa musical pode ser assistido o ano inteiro por um público passivo, que tenta perceber as diferenças sutis entre versões que ele ouve, vindas de um palco distante. A relação dessa abordagem com o paradigma técnico-prático é óbvia.

As lembranças da professora Iolanda em relação à abordagem de seu professor na graduação parecem ser um bom exemplo dessa concepção de música clássica criticada por Barricco (1999) e Small (1977):

Enquanto eu fazia o curso de graduação, eu tava num mundo assim muito irreal, porque meu professor tinha umas idéias que não eram atualizadas, digamos assim. E aí, esse outro professor que eu conheci em um curso de férias me deu um sinal, de que tinha um monte de coisa que eu tinha que fazer. Quando eu voltei para minha cidade eu comecei a ter aula por fora, com outro professor. Depois eu me formei, fiz mestrado, onde eu também tive um professor paralelo, o tempo todo, fora da universidade. E foram desses profissionais que eu acho que eu tive a minha maior formação em termos instrumentais. Entende, técnico, musical... Por exemplo, tipo de repertório que eu fazia. Meu professor de graduação pegava, às vezes, por exemplo, só o segundo movimento de um concerto. Eu estudava o segundo movimento do concerto, não o concerto todo. E é importante estudar o concerto todo, principalmente em certos repertórios que são importantes. Por que esses repertórios são importantes? Porque são os concertos que são pedidos por orquestras sinfônicas. (Iolanda, primeira entrevista).

Algumas das concepções da própria Iolanda, descritas nesse trecho, também parecem estar associadas a um currículo predeterminado, como a busca de estudar peças que serão pedidas em concursos de orquestra ou que possuem as dificuldades técnicas apropriadas para aquisição de habilidades predeterminadas. No entanto a posição da professora Iolanda parece distanciar-se de uma música absoluta, na medida em que busca interagir com visões de música clássica presentes em cursos de férias e outras instâncias de troca entre os músicos praticantes desse estilo. Tal perspectiva parece associar-se mais a uma tradição não necessariamente fixada a um local geográfico ou a uma "agenda" política específica, mas onde o interesse se centra na manutenção de um conhecimento adquirido que deve ser transmitido às novas gerações.

Alguns professores possuem uma visão crítica dessa dissociação do repertório musical em relação ao contexto social mais amplo. Jonas, por exemplo, destaca a sua mudança de atitude em relação à sua própria prática musical:

Com 20 anos eu já vinha há dois ou três anos me perguntando sobre o futuro profissional. Aí eu vi que a única torre de marfim que tem para gente, pelo menos naquela época me pareceu, era a universidade. Hoje eu não vejo mais assim. Eu acho que, pelo contrário, a universidade tá precisando é dialogar muito mais com a sociedade de uma maneira geral e acabar com esse modo elitista que nós temos com a música, principalmente a nossa música que a gente faz, prática, e que se contrapõe sempre. E sempre ao mercado, ao gosto geral das pessoas. Ao gosto das massas, entre aspas.

Eu acho que a nossa falha como sistema de ensino está justamente em não saber dialogar com isso. Então, na época eu pensava muito assim, eu era bem sectário, contra. Eu com a minha música aqui, e o mundo lá fora. (Jonas, primeira entrevista).

A perspectiva do processo

Uma segunda abordagem de música, que inclui as músicas clássicas, lida com música como um processo criativo relacionado com os valores sociais e culturais da sociedade à qual pertence. A arte não somente lida com produção de objetos “belos”, mas principalmente com o processo onde podemos explorar a nossa própria realidade. Desse ponto de vista, o que a música, em particular, e as artes, em geral, fazem é mostrar valores atuais e problemas da cultura. Eisner (2002) explica a relação entre as artes e os valores sociais com o seguinte exemplo: quando nós pegamos um caule de hortelã, nós sentimos seu cheiro e podemos perceber o seu sabor, mas se o quebramos com nossos dentes, a sensação se torna mais intensa. De acordo com Eisner (2002), é isso que as artes fazem com a realidade. Essa relação e identificação de valores incluídos nos processos artísticos até mesmo conduzem ao desenvolvimento e melhoria da sociedade, uma vez que nos dá uma idéia sobre a sociedade que potencialmente pode vir a ser. De acordo com Small (1977), isso acontece na música de Messiaen, por exemplo. No entanto, não é tanto as características das peças musicais que se tornam mais importantes nessa abordagem, mas os processos que entram em jogo na sua *performance*. Small (1997) inclusive sente a necessidade de criar um novo verbo que enfatize as relações e processos nos diferentes momentos do fazer musical.

Isso é como eu a redefini; é bastante simples. Musicar é participar, através de qualquer tipo de capacitação, numa *performance* musical. Isso significa não somente os executantes, mas também os ouvintes, igualmente aqueles que providenciam material para a *performance* – o que nós chamamos de compor – a preparação para a *performance* – o que a gente chama de ensaio ou estudo prático – ou qualquer outra atividade relacionada à execução musical. (Small, 1997, p. 2-3, tradução nossa).

Desse modo até mesmo uma peça “tão” clássica como a *Quinta Sinfonia* de Beethoven poderia fazer parte de um ato de musicar (Small, 1997) dependendo de como as diferentes pessoas se relacionassem nos diferentes momentos de

fazer música. Esse ponto de vista sobre música parece ser corroborado pelas teorias que descrevem a semântica musical. Por exemplo, Meyer (1956) declara que a emoção e o significado em música acontecem depois que as regras de um estilo particular são compreendidas. Uma vez que o estilo estabelecido é bem conhecido, na obra musical serão encontrados elementos familiares misturados com elementos não familiares, que contradizem as regras composicionais do estilo. Com o passar do tempo, esses desvios vão se tornar novas regras de um novo estilo. O que se quer destacar aqui é que emoção e significado emergem como uma consequência das interações entre sujeito e objeto, no nosso caso música. Isso denota que o significado não é independente dos ouvintes ou dos executantes. A música como processo implica a construção social do conhecimento nas práticas musicais.

As idéias de Swanwick (1994) sobre como o conhecimento musical é produzido também são relevantes para esse olhar para a música como processo. Inicialmente, o conhecimento musical é completamente diferente do conhecimento “sobre” uma peça musical, estilo ou compositor. Como afirma Swanwick (1994), a questão é saber *aquela* música. Ele enfatiza “aquela” para tornar evidente que a experiência pessoal com a música é o que realmente é mais importante. Ele explica isso com outro exemplo: quando nós dizemos que conhecemos uma pessoa, nós não estamos dizendo que conhecemos o número do seu sapato ou quanto essa pessoa está pesando, mas aquilo que sabemos pela convivência que ninguém pode nos contar. Isso é exatamente o que acontece com a música, e na realidade com todas as áreas do conhecimento. No nosso caso, o conhecimento *daquela* música lida com: 1) o reconhecimento do material sonoro impregnado naquela peça musical; 2) a estrutura formal pela qual esses elementos são postos em ordem; 3) a expressão com a qual ela é tocada; e 4) o significado que cada ouvinte dá à música. De acordo com Swanwick (1994), esses significados dependem de valores que por sua vez estão relacionados a gênero, idade, classe social e etnia, entre outros fatores. A relação dessa abordagem de música com a perspectiva prática-crítica é tão evidente quanto a relação da abordagem absolutista de música com o paradigma técnico-prático, descrita anteriormente.

As referências de validação estética continuam presentes nessa abordagem, como recursos analíticos e a interpretação de consagrados músicos acessada através de gravações, bem como o diálogo com os materiais dos alunos e as músicas

com as quais eles se identificam como membros de grupos sociais. Dessa forma, Jonas é um dos professores que descreve a sua “alegria” mediante esses referenciais que parecem evidenciar a “objetividade do pensamento musical”:

Na aula coletiva a gente trabalha ouvindo CDs em conjunto também. Eu costumo ensinar análise musical, analisando o repertório que tá sendo estudado, executado, e também gravações. Porque nós chegamos a algumas idéias interpretativas na aula de coletiva, de como deve soar aquela frase, ou aquela peça ou andamento, e depois a gente costuma comparar com gravações já realizadas. Então, isso é bastante interessante quando vários intérpretes chegam à mesma conclusão, por exemplo, nós seríamos um agente interpretativo. Nós, alunos e professores. Enfim, a turma chegou a uma conclusão ou eu cheguei ou alguém chegou, aquela comunidade ali da aula, e ver que o intérprete que gravou a peça também pensa daquela mesma maneira. Como um andamento determinado. Ou como em um determinado ponto entre duas notas devia ser feito tal coisa e ali foi feito. É uma grande alegria ver essa objetividade do pensamento musical. E eu costumo fazer isso sem saber que gravações eu vou usar. E aí eu peço que eles tragam. Inclusive eu tenho poucos discos do instrumento que leciono, muito poucos. Eu costumo ter de outras fontes musicais. E, normalmente, os alunos têm seu acervo, são mais aficionados ao instrumento deles. Então, pra mim é uma grande satisfação sempre ver que aquela gravação que não foi escolhida por mim, quer dizer, eu não estou manipulando, apresentam resultados semelhantes. (Jonas, primeira entrevista).

Identidades profissionais e concepções sobre educação e música

Num primeiro momento pareceu haver dois processos identitários para os trechos das entrevistas analisados à luz das considerações da discussão teórica proposta: um processo identitário mais próximo da abordagem técnica-prática, e absolutista em termos musicais, e outro mais próximo da abordagem prática-crítica, e que possui referenciais musicais relativos. No entanto, tal análise torna-se complexa à medida que se olha para ela como uma questão não isenta de neutralidade. Se um professor decide utilizar uma perspectiva de *performance* musical focada nas habilidades intelectuais, tal professor está contribuindo para a reprodução social do *status quo* atual da música clássica. Se esse professor promove a construção de estilos de interpretação dos estudantes a partir deles mesmos, ele está contribuindo na busca de uma maneira nova de interpretar os estilos. O paradigma técnico-prático em educação implica a reprodução da música como um produto estático do que é “belo”. A música “é

o que é”, um absoluto. Por outro lado, o paradigma prático-crítico é relacionado com o significado musical em um contexto particular (tanto social como individual), o que implica a construção de significados pelos participantes; a música se torna algo interno e não externo. Se a construção de significados próprios é permitida nos fazeres musicais as pessoas participantes adquirem o poder de fazer o mesmo em outros contextos, o que é um forte comprometimento intelectual. Nesse aspecto as falas dos professores demonstram a complexidade de suas abordagens, onde existem mais questionamentos do que opções mais ou menos conscientes em relação a esse componente ideológico de seu modo de falar sobre educação e música. Quer conscientemente se dêem conta ou não, os professores são educadores com um comprometimento social (Giroux, 1985).

Tal comprometimento é verdadeiro tanto para os professores como para as *performances* musicais. Essa não neutralidade faz parte da complexidade dos processos identitários, que antes de serem estáticos são dinâmicos. Assim, existem professores que se questionam muito sobre sua prática e outros que descrevem uma trajetória onde questionamentos levaram a mudanças de posição e a novos questionamentos.

Educação e música: caminhos identitários

O falar sobre valores, direta ou indiretamente, parece retratar essa dimensão ideológica do discurso do professores. Como neste trecho do diário de campo de uma das segundas entrevistas:

Sentamos num local cheio de verde, eu numa cadeira, ele na soleira da porta. Três do seus muitos cachorros estão na nossa frente, às vezes ele interrompe para acalmar os cachorros ou ver mais água para chimarrão. Acho que ele preferiria um ritmo mais lento, parecido com o de seus vizinhos dessa área rural, mas não posso ir por ele dessa vez. Ouço a entrevista com atenção, mas parte de mim olha para o sol, sabendo que não seria prudente fazer a estrada de noite. Então procuro equacionar os nossos ritmos. Acredito já estar terminando a entrevista, ele vai à cozinha botar mais água no fogo e me diz “estou pensando no que tu perguntou...” Será que perguntei alguma coisa? Ele comenta mais uma vez a sua crença de que valores éticos não são ensinados como conteúdos, mas como uma vivência do próprio professor e dos alunos. Os pássaros voam ao longe, os cachorros latem e nós fazemos silêncio por breves instantes. (Diário de campo, 27/02/03).

Os valores descritos ou conotados nas falas dos professores muitas vezes se apresentam contraditórios e complexos. Tal questão parece permear a temática da educação e música em sua relação com a construção de identidades profissionais. Tratar desse tema é ir traçando delineamentos a partir de componentes que parecem fazer parte dele, através de exercícios de (de)composições e (re)composições. Assim, de um olhar, entre os muitos possíveis, sobre os trechos de entrevistas trazidos neste artigo e as discussões teóricas propostas localizam-se três subtemas na temática de concepções sobre educação e música: conteúdo, referências e objetivos. O conteúdo das aulas de instrumento pode estar mais ou menos centrado no repertório e pode ser mais ou menos proposto por professores ou alunos; as referências, aquilo que é considerado esteticamente correto, podem ser vistas como mais ou menos relativas ou absolutas; os objetivos podem possuir uma maior ênfase na formação de um perfil profissional específico, com diferentes combinações possíveis, de um “caminho aberto” em termos de profissionalização do aluno.

O papel do estudante na aprendizagem parece ser uma das preocupações trazidas pelos professores da pesquisa. Na abordagem centrada no produto (técnico-prática) a ênfase está mais no professor, enquanto que na abordagem centrada no processo a ênfase está mais nos alunos enquanto partes de um determinado contexto social. Mas no que essas diferenças de papel afetam a construção da identidade profissional dos professores? Gimeno Sacristán (1995) realça a importância de comportamentos, conhecimentos, destrezas e valores na construção da identidade dos docentes. Tais fatores se mostram bastante distintos entre o professor que se prepara a partir de um programa predeterminado ou aquele que deve dialogar e flexibilizar, interagindo com os alunos conforme seu processo. Ao mudarem esses fatores, muda também a construção das identidades profissionais dos professores.

Dois outros aspectos são realçados: as referências sobre as quais o conhecimento é construído e os objetivos da disciplina de instrumento, inserida em um currículo, em relação à formação profissional dos alunos. Esses dois aspectos parecem estar imbricados no questionamento sobre os conhecimentos válidos para serem ensinados na academia, estando essa questão relacionada com a construção de identidades. Da mesma forma que os alunos possuem a sua música, parte da sua identidade, os professores possuem a sua música e a sua visão do que “vale a pena”. As referências nas quais constroem essa sua cren-

ça, sejam elas as experiências como e com alunos ou análises, partituras, CDs, concertos, entre outras, fazem parte da construção dessa identificação através do “pertencimento” (Medina Melgarejo, 2000) a um determinado grupo social que pratica essas músicas. Esse processo de identificação pelas práticas musicais se mostra menos acentuado em uma visão de música com ênfase no processo onde o conteúdo, o repertório, se mostra menos relevante do que os processos de aprendizagem. As músicas tradicionalmente ensinadas não se encontram excluídas, mas a sua posição hierárquica em relação a outras possibilidades de repertório é questionada; da mesma forma pode se tornar menos relevante a construção de identidades como daqueles que pertencem a um grupo que pratica uma música específica. Mas se o pertencimento ao grupo que pratica música *clássica* pode ser relativizado, esse tipo de repertório ainda valeria a pena de ser ensinado?

A música *clássica* ainda deve ser ensinada num mundo sem absolutos como o que estamos vivendo? A música *clássica* atualmente ainda possui uma grande relevância para ser mantida e ensinada, mas a razão não é por ela ser “superior” às outras, mas sim na medida em que esse estilo possui maiores recursos para permitir conexões com valores sociais. Por essa razão, é crucial que cada aluno possa reconstruir o significado de música *clássica* no seu repertório. Isso é como nós chegamos a uma simbiose, onde as dimensões de vivências musicais possuem uma incidência na dimensões de vivências sociais, e vice-versa. Entre essas vivências sociais encontra-se a construção das identidades profissionais dos docentes universitários/professores de instrumento.

Coda

O estudo das identidades profissionais dos docentes universitários/professores de instrumento, proposto na pesquisa, parte dos discursos individuais para compreender a construção de representações sociais de grupo. A presença de concepções sobre educação e música nas falas dos professores possibilita um primeiro olhar para as dinâmicas em que eles se descrevem inserindo-se ou afastando-se de práticas consideradas “de senso comum” por seu “grupo social”. A identidade vai se construindo, nessas muitas identificações e não-identifi-

cações, com aquilo que “os outros” apresentam individual e, principalmente, socialmente. Mais do que o enquadramento dos professores como tradicionais ou inovadores, nós olhamos para eles em sua dinâmica de seres humanos complexos, que interagem com sua história pessoal, social e institucional. Assim como nas abordagens educacionais não é uma questão de opções por uma ou outra, mas da ênfase que o professor pode dar. Da mesma forma, as identidades não são opções do tipo ser tradicional ou ser inovador, ou de uma dualidade, abordada por Louro e Souza (1999), entre ser músico ou ser professor. Nessa análise preliminar, mais do que dualidades as identidades parecem se construir nessa inter-relação entre vivências sentidas como mais musicais e outras onde a relação de ensinar e aprender parece prevalecer sobre o conteúdo, a música. Nesse começo de análise sobre concepções de música, mais ainda parece que não vem a ser o caso de separar “minhas músicas, tuas músicas, nossas músicas”, mas de compreender as identificações de cada indivíduo com seus grupos sociais e dialogar sobre elas, levando sempre em consideração que existe um grupo social igualmente envolvido, ao qual o professor pertence, dos profissionais que praticam seu ofício.

Uma das facetas da construção de identidades pelo professor de instrumento está na inserção ou afastamento desses “grupos sociais”, que constrói a profissionalização em música. As concepções sobre educação e música são centrais a essa dinâmica de inter-relações do professor com as imagens socialmente construídas da profissão. No entanto as identidades profissionais não são estudadas apenas no diálogo sobre a profissão, mas na troca de experiências, onde se pode relatar sobre “o que se faz” em diferentes esferas da vida. Dessa forma, as entrevistas não se ativeram somente a dialogar sobre a profissão; houve trocas de relatos de vivências e momentos de (con)vivência, onde a pesquisadora teve o privilégio de ser convidada a compartilhar da vida dos entrevistados.⁶ E a vivência desses momentos como múltiplos pareceu metodologicamente se aproximar da multiplicidade de vozes que se pretendia alcançar no processo inteiro da pesquisa. Assim, Beethoven não é só citado como referência da música *clássica*, ele também foi tocado no processo. Esperamos que os leitores possam experienciar algo semelhante à pesquisadora naquela manhã. Onde “caminhos cheios de chuva” passam ser as reflexões sobre suas concepções e práticas de educação e música.

Dessa vez fui eu que cheguei atrasada, enquanto estacionava o carro na frente do edifício pensava, eu estou trazendo para essa entrevista, das minhas experiências com as outras entrevistas, um certo senso de falta de importância em relação à pontualidade, devo me cuidar para não trazer outras coisas, cada entrevista é única. Conversamos sobre a entrevista e ela fala: "acho que não fui muito objetiva". Ana: "Veja bem, a questão aqui não é ser objetiva, é contar histórias, não é preto no branco. O que eu vou fazer é colocar pedaços das histórias juntos, mais a literatura e mais a minha interpretação e chegar assim a algumas conclusões." Quando começo a me mexer para ir embora ela diz: "Você tem tempo de me ouvir?" Toca suas variações de Beethoven, muito gostosas de ouvir, e muito bem estudadas musical e tecnicamente. Ela me acompanha ao elevador, conversamos mais um pouco e vou para rua, onde todos os caminhos estão cheios de chuva. (Diário de campo, 27/11/02).⁷

Referências

- ARÓSTEGUI, José Luis. *Democracia y curriculum: la participación del alumnado en el aula de música*. 2000. Tese (Doutorado em Pedagogia)–Faculdade de Educación, Universidad de Granada, Granada, 2000.
- BARRICCO, Alessandro. *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*. Madrid: Siruela, 1999.
- CASTORIADIS, C. La cultura en una sociedad democrática. *Revista de Occidente*, Madrid, v. 167, p. 57-72, 1995.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- EISNER, Eliot. Artistry in educational research and other "soft" considerations. In: AERA ANNUAL CONFERENCE, New Orleans, 2002. Mimeografado.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-114.
- GIROUX, Henry A. Critical pedagogy and the resisting intelectual. *Phenomenology + Pedagogy*, Edmonton, v. 3, n. 2, p. 84-97, 1985.
- GRUNDY, Shirley. *Curriculum: product or praxis*. London: Falmer Press, 1987.
- KINGSBURY, Henry *Music, talent and performance: a conservatory cultural system* Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- LISTON, Daniel P, ZEICHNER, Kenneth M. *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge, 1991.
- LOURO, Ana Lúcia. Comentário sobre mercado de trabalho e docentes universitários/professores de instrumento: influências e abertura para o diálogo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 101-106, 2003.
- LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. Professor de instrumento: como a performance convive coma pedagogia? *Expressão*, Santa Maria, ano 3, n. 1, p. 117-125, jan./jun. 1999.

- MCFADZEAN, Andrew. Interviews with Robert Bowie: the use of oral testimony in writing the biography of professor Robert Richardson Bowie, Washington policy planner and Harvard University professor. *Oral History Review*, Berkeley, n. 2, p. 29-46, 1999.
- MEDINA MELGAREJO, Patricia. *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario?: la docencia cuestionada*. México: Plaza y Valdés, 2000.
- MEYER, Leonard B. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
- NETTL, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana: University of Illinois Press, 1995.
- ROBERST, Brian. *A place to play: the social world of University Schools of Music St. John's*. Newfoundland, Canada: Publication Committee, Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland, 1991.
- SMALL, Christopher. *Music, society, education: an examination of the function of music in Western, Eastern and African cultures with its impact on society and its use in education*. New York: Schirmer, 1977.
- SMALL, Christopher. Musicking: a ritual in social space. In: RIDEOUT, Roger R. (Ed.). *On the sociology of Music Education*. Oklahoma: The University of Oklahoma, 1997. p. 1-12.
- STOKES, Martin (Org.). *Ethnicity, identity and music: the musical construction of place*. New York: Berg Publishers, 1994.
- SWANWICK, Keith. *Musical knowledge*. London: Routledge, 1994.

Notas

- 1 Apesar das perguntas estarem sendo feitas no impessoal, os autores têm consciência de que o fato de serem professores universitários da área de música informa a sua análise para um "olhar desde dentro" (Medina Melgarejo, 2000).
- 2 Essa pesquisa, intitulada "Docentes universitários/professores de instrumento: dialogando sobre identidades profissionais", está sendo desenvolvida como tese de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação de Jusamara Souza.
- 3 O anonimato foi adotado como procedimento na pesquisa.
- 4 Centro de Artes e Letras da UFSM.
- 5 A familiaridade com os espaços e ambientes institucionais é um dos fatores levados em conta; a discussão de como essa familiaridade afeta o olhar da pesquisadora foge ao âmbito deste artigo e será detalhada na tese.
- 6 Alguns desses momentos foram narrados nesse e em outros trabalhos, também serão narrados na tese, mas esse é um aspecto que nunca poderá ser esgotado.
- 7 Agradecemos a Caroline, Iolanda, Jonas e demais participantes da pesquisa por compartilharam suas histórias conosco, a Jusamara Souza pela sua atenta revisão do texto, ao grupo Cotidiano e Educação Musical, onde parte dessas idéias foram gestadas, e a Liora Bresler, cujo seminário *Research in Progress* estimulou o debate em torno das questões aqui discutidas.