
FORMACIÓN DOCENTE 4

Unidad de Formación y Apoyo Docente

Unidad de Formación y Apoyo Docente
Setiembre 2019

Diseño Gráfico
Lucas Carrier Pujol

Universidad de la República
Rodrigo Arim
Rector

Escuela Universitaria de Música
XXXXXXXXXXXX
Director

Orden Docente
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX

Orden Estudiantil
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX

Orden Egresados
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX

5 Prólogo

Arianna Fasanello
Marcelo Zanolli

9 Calidad e integración en los procesos espontáneos y sistemáticos de musicalización

Violeta Hemsy de Gainza

**15 Música popular y diversidad cultural
Lauro Ayestarán y la globalidad**

Rubén Olivera

21 Teatro musical contemporáneo: de lo extremo y fronterizo a la raíz kinestésica del sonido en escena

Damián Rodríguez Kees

31 A licenciatura em música na perspectiva de licenciandos em música de uma universidade pública brasileira

Luciana Del-Ben

**51 Formação de professores de música
Possibilidades e desafios**

María Isabel Montandon

Prólogo

Arianna Fasanello
Marcelo Zanolli

Esta publicación reúne artículos de profesionales referentes en educación musical, investigación y creación musical del Uruguay y la región.

El objetivo de estas líneas es poner en común con lectores y lectoras, los valiosos aportes de los artículos que la Unidad de Formación y Apoyo Docente - UFAD, solicitó a Violeta Hemsy, Isabel Montandón, Rúben Olivera, Luciana Del Ben y Damián Kess.

Esta publicación, así como los aportes que pretende hacer la UFAD, se orientan no solo a la reflexión, sino a la reflexividad. En tanto la reflexión se enfoca en estar alertas para que los sesgos y las interpretaciones de los investigadores no incidan en el análisis de los hallazgos y conclusiones de un análisis; la reflexividad toma como eje la propia encrucijada de las relaciones entre investigación e investigadores. Por consiguiente, la reflexividad, no se enfoca solo en analizar un fenómeno, ya sea un aula, o una escena, sino que se enfoca en la práctica meta-cognitiva de analizar las formas en que generamos ese conocimiento reflexivo y “las formas en que lo teorizamos” (Cunliffe, 2003). La búsqueda de reflexividad convoca a posicionarse y a tomar consciencia de la incidencia de la mirada de docentes e investigadores en las realidades áulicas. Existe en la posición pedagógica y didáctica, un potencial para perpetuar o transformar las realidades, en tanto sus posiciones definen afirmaciones de conocimiento “en su ser social, valores y suposiciones” (Maton, 2003).

Uno de los aspectos que se destaca en la lectura de todos los artículos, es la necesidad de que los docentes tomemos posición en dimensiones epistemológicas y lo éticas, así como en la construcción de los vínculos pedagógicos, basados en intervenciones asertivas, que promuevan la confianza y la posibilidad de componer discursos propios.

De la misma manera, en el transcurrir de esta publicación se pone de relevancia, la necesidad de componer campos pedagógicos, con estrategias que habiliten la construcción de sentido, tanto por parte de docente, como de estudiantes. La noción de autoría es otra de las dimensiones que atraviesa todos los artículos. Desde la formación de profesores, a las vivencias que habitan las aulas cotidianas. En el artículo de Hemsy, se enfatiza la relevancia de que como comunidad académica nos cuestionemos sobre las propias prácticas, en la línea de las dificultades que se aprecian actualmente, en la relación a la apropiación y autoría de saberes; que se puede advertir en la formación docente y en la formación profesional de los músicos; tanto como en la formación musical de ciudadanas y ciudadanos (inicial, primaria y secundaria). El cuestionamiento del modelo educativo musical del neoliberalismo planteado por la pedagoga musical argentina en el capítulo “Calidad e integración”, nos enfrenta a la necesidad de pensar las prácticas artísticas y pedagógicas como constructos históricos, socialmente instaurados, que necesitan de la revisión constante de los docentes y estudiantes universitarios o de formación profesional, artistas e investigadores.



Violeta Hemsy

En vínculo con esta necesidad de construcción de sentido, nos encontramos frente a la propuesta de Damián Kess, quien plantea la importancia de atravesar fronteras y zonas periféricas entre los lenguajes artísticos, interpelando los “núcleos naturales esenciales”. En este nuevo siglo, se hace imprescindible repensar las prácticas artísticas, desde un enfoque contemporáneo que se posicione en el cruce entre las disciplinas artísticas, la ciencia y la tecnología haciendo permeables los límites entre las disciplinas.

El artículo de Rúben Olivera presenta un devenir histórico que pasa por una visión retrospectiva en el reconocimiento y análisis de la figura de Lauro Ayesarán; y prospectiva en la valoración de su legado para generar innovaciones en torno a la vigencia de sus postulados. Referenciado por Olivera como el principal musicólogo uruguayo, el trabajo de Ayesarán presenta una amplitud de registros muy heterogéneo. Este concepto refuerza la idea que existe en nuestra identidad cultural, diversidad de repertorios, que la presentan como un fenómeno móvil, y por definirse como cultural: viva y en constante construcción.

Los artículos nos alertan acerca de la importancia de que los espacios de pedagogías musicales, no se conviertan en un ejercicio de transmisión académica, y de disciplinamiento como único código, sino en el uso de las herramientas para construir sentido.

La importancia de musicalizarse para musicalizar, presenta la necesidad de rever en profundidad los vínculos entre la música con las personas, y de rever al mismo tiempo, los recorridos que cada docente transita en su propia historia respecto a la música; con sus narrativas perceptivas, creativas y comunicativas.

Desde Brasil, nos llegan artículos de la Universidad Federal de Rio Grande del Sur, Luciana del Ben, y los aportes de Isabel Montandon de la Universidad de Brasilia, Por su parte, del Ben, explora las relaciones entre la formación de

profesores y la actuación profesional, en el entendido que es necesario poner en discusión las finalidades de la formación inicial de profesores en música.

El texto de Isabel Montandon recorre las interrogantes en relación a la formación de formadores. Indaga en las maneras en las de enseñar, no han sido lo suficientemente analizadas, enseñando como fuimos enseñados. La construcción de agenciamiento y autoría que atraviesa todos los artículos se asienta al colocar las categorías de análisis en la propia experiencia como aprendientes, así como en la necesidad de revisar las posiciones pedagógico-didácticas de los docentes para enseñar musicalmente.

Los integrantes de la Unidad de Formación y Apoyo Docente, esperamos que este texto, contribuya, en virtud de las reflexiones que presenta y de los aportes bibliográficos de cada uno de los artículos, a la circulación de saberes.

Calidad e integración en los procesos espontáneos y sistemáticos de musicalización

Violeta Hemsy de Gainza

Didácticas musicales contemporáneas

El modelo educativo-musical neoliberal, basado en la teoría y la información, se instala en la educación pública de nuestros países a mediados de los 90's. Si bien en la actualidad este modelo se encuentra en una fase diríase "terminal", su prolongada vigencia a nivel oficial ha provocado un estancamiento generalizado, difícil de superar.

En las etapas iniciales, el modelo neoliberal se caracterizó por el autoritarismo y la estereotipia didáctica del docente, que ha causado serias dificultades en la apropiación del lenguaje musical por parte de los educandos.

Durante la pasada década, en la periferia del sistema educativo –sobre todo en el nivel pre escolar– surgen *reactivamente* un sinnúmero de propuestas sonoro-musicales basadas en la actividad y la práctica.

Como reacción al modelo teórico neoliberal, en la última década del presente siglo, se han generalizado *en los circuitos educativos no formales*, una diversidad de juegos y prácticas musicales de carácter recreativo, que se enseñan y aprenden en el aula de manera directa.

Los juegos con manos y otros gestos, danzas, ritmos, percusiones, etc., constituyen en la mayor parte de los casos, actividades de carácter exclusivamente práctico, que se realizan por imitación y sin mediar comentario alguno por parte de los alumnos o del profesor.

La mayoría de los estudiantes los realizan sin problema, pero siempre hay algunos que no logran coordinar los movimientos con las palabras y los ritmos de los juegos y canciones. En tales casos, sería necesario que el docente observara la dificultad del alumno y le ayudara a superarla. Pero lo más frecuente es que el educador, luego de presentar cierto juego o ejercicio pase sin comentarios al siguiente, y así sucesivamente.

Cuando no hay en la clase un comprender o un compartir, en conjunto, la actividad se transforma en un mero "montaje", o sea en un aprendizaje "puramente" práctico, a semejanza de aquellos "puramente" teóricos del neoliberalismo.

Para reinstalar la música como disciplina básica en el sistema educativo de los países latinoamericanos será necesario investigar, desde una perspectiva crítica, el estado actual de la educación musical en la sociedad y establecer pautas eficaces para superar la crisis educativa.

En la música se refleja la situación crítica que aqueja a la sociedad actual. En las grandes ciudades prevalece el ruido; en muchas escuelas se ha dejado de cantar. Sin embargo, en los pueblos originarios y en las poblaciones alejadas de los centros urbanos en general se mantienen las tradiciones sonoras.

Es indispensable que los profesores que se dedican a musicalizar a sus alumnos, se encuentren ellos mismos musicalizados. Es notorio, en este sentido, el descuido de esta situación por parte del sistema educativo y la carencia de una adecuada formación pedagógica, de los docentes.

Es lamentable que, en la actualidad, haya prácticamente desaparecido en el paisaje sonoro el canto, el silbido, la improvisación y la afinación melódica.

Procesos de musicalización

La música cumple un importante papel, a través de todas las etapas de la vida humana: "Desde el nacimiento hasta la muerte, prácticamente toda persona –aún en estado de inconciencia– reconoce y se conecta positivamente con aquellos sonidos y melodías que fueron significativos en cierto momento de su existencia".
(Reconstrucción personal de un pensamiento-frase del Dr. Rolando Benenzon, el musicoterapeuta argentino, internacionalmente reconocido).

Tanto la música como la persona humana, con sus respectivos atributos y complejidades, parecieran estar destinadas a relacionarse mutuamente. Este "vínculo" se activa de manera espontánea en todo individuo, desde antes de su nacimiento, durante las últimas etapas del período pre natal.

La audición, el canto y el contacto con objetos sonoros –particularmente los instrumentos musicales– influirán desde temprano en el desarrollo de la musicalidad del niño.

Entre las múltiples funciones que cumple la música en relación con el ser humano (la música es una experiencia *multi-dimensional*: es energía, alimento, lenguaje, arte, mito...), tal vez la más significativa sea el hecho de constituir un *lenguaje*, un medio de comunicación, plausible de estimulación, investigación y desarrollo, con diversos grados de sutileza.

Si comparáramos el aprendizaje de la música con el del lenguaje hablado, probablemente se nos aclararían algunos de los aspectos problemáticos más frecuentes en los procesos de desarrollo musical.

Hasta la actualidad, la música es el único de los lenguajes artísticos cuya transmisión académica no se encuentra centrada en la libre expresión, sino en el aprendizaje del código de la lectoescritura musical y los principios técnicos de la ejecución instrumental o vocal.

Sintetizando, el estudiante aprende a leer las notas y los signos musicales, antes de "hacer" música, cantando o tocando con el instrumento que ha elegido para jugar.

Preferimos decir *jugar*, *inventar* o, directamente, *tocar* en el instrumento, ya que no se trata de "crear" música (como suele decirse desde un punto de vista artístico o estético). "Hacer" música es algo anterior, más natural y profundo. Porque la música es algo que nos pertenece: todos podemos tocar y explorar sonoramente un instrumento, ya sea libremente o de acuerdo con determinada regla de juego.

Nuevas praxis musicales: Participación e Integración

El proceso de musicalización se basa en la participación activa del educando, que integra el hacer musical con la creatividad y la conciencia sonora.

Utilizamos el término *integración* para designar la relación que existe entre los diferentes aspectos de una determinada estructura musical, así como los momentos y las acciones que conforman globalmente una conducta sonora.

Una de las aplicaciones más frecuentes del concepto de *integración* remite al vínculo que existe entre cierta práctica musical y la teoría que la sustenta; y viceversa.

¿Qué es entonces la integración? Es jugar: conjugar, participar, etc., a través de las diferentes formas de percepción y expresión sonora (escuchar, tocar, cantar, repetir, inventar, representar, moverse. bailar, opinar, debatir, reflexionar, etc.).

El concepto de *calidad* en los procesos de enseñanza-aprendizaje

La música funciona como una especie de segundo *lenguaje*, para el cual los seres humanos estamos anatómicamente y fisiológicamente programados.

Cuando decimos que algo musical tiene *calidad* no estamos refiriéndonos a la cantidad de repeticiones que se necesitarían para alcanzar dicho nivel, sino al enfoque y la contundencia de la producción sonora. Por lo tanto, *calidad* no es sinónimo de perfección, sino de naturalidad y profundidad en la comunicación, tanto en el percibir como en el "hacer" musical.

La calidad no es una "cualidad" exclusiva del intérprete virtuoso, del director orquestal o de la música "clásica" sino, entre otros, es un rasgo presente en la conducta sonora espontánea de los bebés y el niño pequeño, de los habitantes de los pueblos originarios, de algunos destacados cultores del folclor y la música popular en los diferentes géneros.

En el momento actual, es esencial trabajar para el mejoramiento de la *calidad* y pertinencia de la música en la educación pública, en los distintos niveles. Y al mismo tiempo, para brindar a los profesores una *formación pedagógica actualizada*, a través de un enfoque participativo y *abierto* (*pedagogías musicales abiertas*).

La *apertura* es una cualidad de los procesos y las conductas humanas que remite a cierto grado "armonioso" de desarrollo en la comunicación, la expresión, la creatividad musical, así como en el movimiento, el pensamiento y la subjetividad humana.

Cualidades Transversales

Algunos de los rasgos o "cualidades" comunes, inherentes a todo proceso de musicalización o formación musical, han llegado por su importancia a instalarse en el currículo musical bajo la forma o estructura de una disciplina académica. Nos referimos especialmente a la *creatividad*, la *investigación* y la *crítica/autocrítica pedagógica*.

1. La *creatividad* es un recurso permanente y necesario en todo aprendizaje, en todas las fases del mismo.

La creatividad es una cualidad insoslayable en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente cuando se trata de una actividad de carácter artístico.

La creatividad se manifiesta a través de la libertad de pensamiento y acción que manifiesta tanto el profesor como el discípulo. Si el profesor procede con la necesaria apertura, estimulará la autonomía y la creatividad de sus alumnos.

Por supuesto, esta presencia constante de una actitud participativa/productiva en el alumnado no se contradice con una disciplina, taller o curso especializado donde se reúnan y ordenen los diferentes aspectos de un tema tan amplio e inagotable.

La improvisación es un recurso transversal que, desde el comienzo, debería encontrarse presente en todo proceso de enseñanza-aprendizaje musical, vocal e instrumental.

Por ejemplo, a un principiante en el teclado (o en cualquier instrumento) podríamos pedirle que “dibuje” con sus dedos una melodía, de la manera en que éstos –los dedos– lo han decidido u organizado.

En el piano se podría organizar una especie de “diálogo” melódico entre las dos manos. El alumno elige previamente tocar sólo en las teclas blancas o en las negras; combinando ambos teclados, alternando las manos o bien tocando simultáneamente los mismos o diferentes sonidos, etcétera.

Es sumamente motivador para un futuro educador musical observar cómo se comporta (en un video familiar) un bebé de pocos meses sentado frente al teclado de un piano, en su silla o sobre las rodillas de uno de sus padres. Y describir, en detalle, el entusiasmo que le provocan al niño las diversas acciones (verdaderas “consignas”) que éste realiza con sus manos y puños, escuchando atentamente y disfrutando de los sonidos que él mismo produce.

2. La *investigación* es una conducta exploratoria, que expresa interés, curiosidad, por conocer algo más profundamente. Tanto el alumno como el profesor participan activamente, a través de la observación y la reflexión, en las diferentes situaciones musicales: aplicando/produciendo/conociendo/comprendiendo... el qué, el por qué, el cómo, etc.

3. *Crítica y autocrítica en la pedagogía musical* (para el profesor y los estudiantes).

El acto pedagógico, la transmisión por parte del maestro o profesor, tiene como objetivo específico compartir –de la mejor manera, con la actitud más eficaz y positiva– la propia musicalidad. El resultado de las múltiples formas de interacción nos remiten a aquello que podríamos denominar “juego” o expresión de lo que se entiende por *apertura* musical”.

Conclusiones provisionarias

El proceso de musicalización podría compararse con el de adquisición de la lengua y otros lenguajes codificados.

La restauración del sistema educativo implica, entre otros aspectos, el diagnóstico de la situación actual de la pedagogía musical para intervenir luego y aplicar las necesarias reformas que permitan superar los problemas.

La enseñanza musical debería hoy ser: activa, directa e integrada. Se trata de *hacer comprendiendo lo que se hace*. Es preciso que el alumnado sea capaz de producir e interactuar en lugar de limitarse a repetir o poner en práctica alguna de las recetas que propone el maestro.

En la educación musical se requiere una mirada crítica y a la vez operativa que facilite el diagnóstico y el posible tratamiento de las crisis educativas en la actualidad: los rasgos característicos, las urgencias y necesidades.

Música popular y diversidad cultural¹

Lauro Ayestarán y la globalidad

Rubén Olivera

Se podría decir que Lauro Ayestarán (1913-1966), nuestro principal musicólogo, dedicó su vida a registrar la diversidad cultural en la música de nuestro país². Sus estudios abarcaron tanto la música llamada culta o clásica, como la popular (y su supervivencia como folclore), además de las provenientes de culturas extraeuropeas, o sea, la música indígena y la negra-africana.



Foto 1³

¹ Varios de estos conceptos están desarrollados en Rubén Olivera: *Sonidos y silencios. La música en la sociedad*, Tacuabé, Montevideo, 2014.

² "Di dos veces la vuelta al mundo con mi grabador a costas dentro del Uruguay -125.000 kilómetros. Recuerdo que en 1943 llevaba un grabador de discos que pesaba 30 kilos. Los fríos y las lluvias, los "peludos" en pasos de arroyo, los viajes hasta en carreta [...] las esperas interminables en cruces de caminos para alcanzar los ómnibus locales en las frías madrugadas, lograron colaborar para minar mi organismo que está atacado de varias goteras cardíacas. Pero no me arrepiento de nada y volvería a hacerlo de nuevo si volviera a nacer", Lauro Ayestarán: *Panorama del folclore musical uruguayo* en *Rotaruguay*, año XXVI, N.º 305, ix-1959, Montevideo, Uruguay, pp. 19-26.

³ CDM-LA-RF-LA y RL 1962 Lauro Ayestarán grabando en Aguas Corrientes, departamento de Canelones. El entrevistado es Ramón López. 14 de enero de 1962. Foto: Juan Carlos Santurión. Archivo del Centro Nacional de Documentación Musical. Créditos: Digitalización y tratamiento digital: Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán.

En 1943 empezó a recorrer el Uruguay, llegando a realizar más de tres mil grabaciones de músicos populares, primero en discos de acetato y después con grabadores a cinta. Registró géneros como la polca, la mazorca (ranchera) y el vals –entre otras danzas que se acriollaron en el medio rural desde los salones montevideanos–, o como el estilo, la milonga campera y la cifra –entre otras canciones que se forjaron en el crisol de lo criollo– pero también estuvo atento a lo urbano grabando murgas y comparsas de candombe. Y a aspectos específicos como la música de las comunidades de inmigrantes, las canciones y juegos infantiles, los tercios de velorio de la frontera cantados en portuñol, los pregones de oficios callejeros, el sonido de los organillos, el canto de los carreros.⁴

En su corta vida (murió con 53 años) nos legó una fascinante memoria sonora, a la que se acercó con admiración, respeto y amor. La diversidad de los registros de Ayestarán nos muestra el carácter heterogéneo de la identidad cultural.⁵

Aunque hablemos en singular no existe una identidad. En el terreno musical, la identidad abarca distintas expresiones que a las personas les resultan reconocibles y propias de acuerdo a los “gustos” generados a partir de su ubicación en la trama cultural.

Sobre gustos hay mucho escrito, en el área cultural y lugar geográfico de pertenencia, en la época histórica y el estrato social en el que se haya nacido, en la ascendencia, edad, así como en la exposición a los medios de comunicación y a la educación formal. El respeto por la profunda huella emocional que dejan los “gustos” adquiridos es un punto de partida de todo análisis. Pero este respeto es dialécticamente diferente al concepto de “tolerancia”, generalmente pasivo y visto como una concesión al “otro” sin avanzar en su comprensión. Ser respetuosos de la impronta cultural de cada persona o sociedad no quita la necesidad de tratar de entender críticamente los patrones que la gestaron y la siguen construyendo.

La identidad cultural es móvil. Hay que conservar y defender su parte buena, pero en tanto hecho cultural vivo, también hay que seguir construyéndola. “Lo nuestro” es un concepto dinámico, en permanente elaboración, en movi-

⁴ Véase Lauro Ayestarán: “Textos breves”. Volumen 196 de la Colección de Clásicos Uruguayos de la Biblioteca Artigas, Montevideo, 2014; Músicos: Fotografías del Archivo Lauro Ayestarán, CDM-CdF, 2016 (libro realizado con el apoyo de la Comisión del Patrimonio Cultural de la Nación); Juegos y rondas tradicionales del Uruguay. Película y texto de 1966, Libro/DVD, AGU-CDM, 2018. (www.cdm.gub.uy)

⁵ El hecho de que una comunidad pueda tener muchos elementos que la identifiquen es solo una constatación cuantitativa. El concepto de identidad “por celebración” deja de lado que, además de las características que una sociedad considere como positivas y que serán promocionadas como patrimonio a conservar, también carga con otras características que pueden ser negativas y que, “por defecto”, forman parte de su acervo (el machismo, por ejemplo). Ambas constituyen la identidad real. 5. Hasta el momento, los distintos gobiernos y la sociedad no han encontrado la forma de que este arte viva fluidamente entre los uruguayos más allá del 24 de agosto (día del nacimiento de Bartolomé Hidalgo y, desde 1996, Día del Payador, coincidente en sus festejos con la Noche de la Nostalgia), de las semanas criollas anuales o de programas radiales a las seis de la mañana.

miento. Las preguntas que surgen son: cómo se mueve, hacia dónde se mueve, de qué manera se puede participar en su movimiento para que los cambios producidos sean útiles a nuestra sociedad.

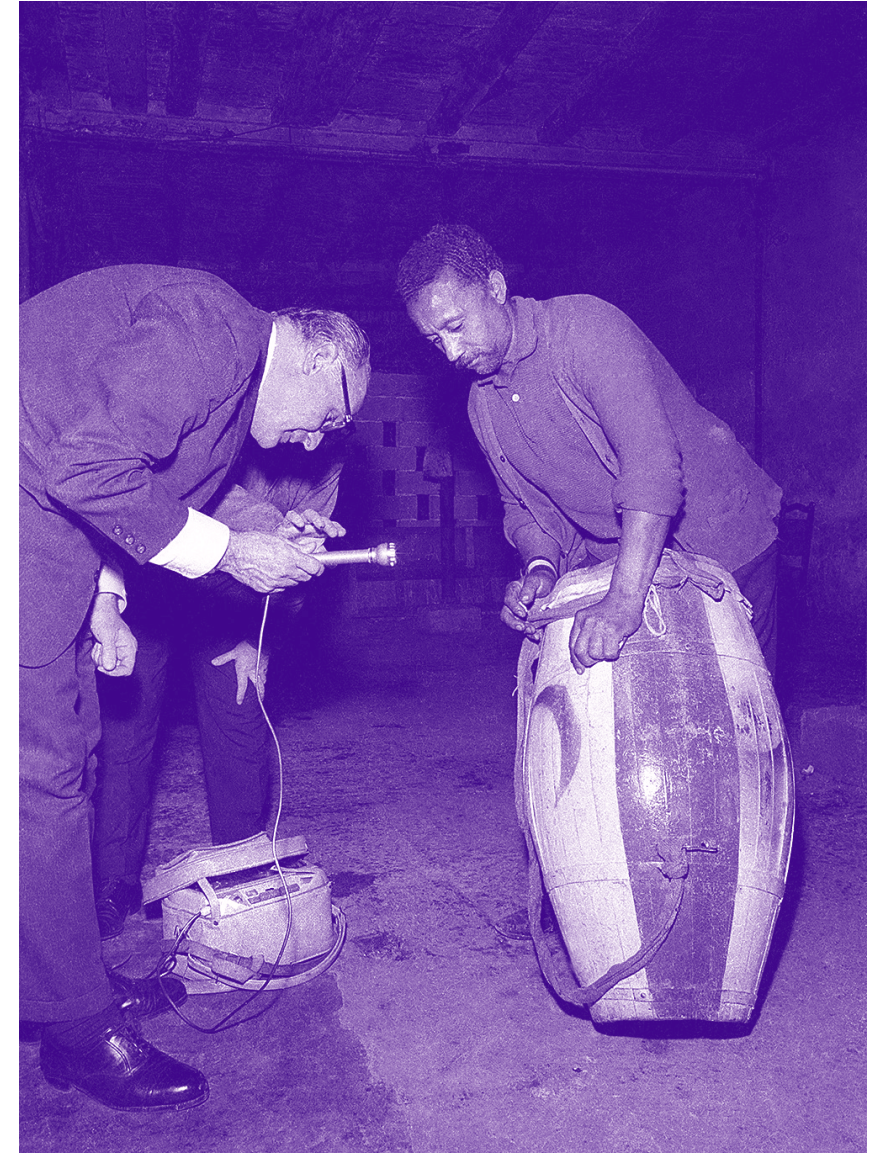


Foto 2⁶

⁶ CDM-LA-RF-LA con VP 1966 Valentín Piñeiro “El Gaucho” (constructor de tambores), entrevistado por Lauro Ayestarán. Patio del conventillo de la calle Gaboto 1665, Montevideo. 21 de mayo de 1966. Foto: Enrique Pérez Fernández. Archivo del Centro Nacional de Documentación Musical. [Créditos:] Digitalización y tratamiento digital: Centro de Fotografía de Montevideo.

En 1959, Ayestarán se muestra preocupado por los cambios culturales que parecían desplegarse a partir de la implacable masividad que en el mundo introducían la radio y la televisión. Escribió: “La cuota [...] que uno absorbe diariamente es tan gigantesca que no puede estar al azar de contingencias transitorias: pueden pervertir o salvar a una colectividad para la cultura”⁷.

Por supuesto que Ayestarán no estaba planteando cerrarse a los cambios, así como tampoco anclarse a un pasado, sea este real o idealizado con criterio turístico. Precisamente sus estudios investigan cómo la música popular del continente se desarrolló entre resistencias, acriollamientos y mestizajes de las vertientes europea, negra e indígena, a lo que se suma posteriormente la influencia de Estados Unidos. Las contradicciones entre lo que viene de afuera y lo de adentro, entre lo del pasado y lo del presente, expresan falsas oposiciones que no se resuelven optando por una de las partes. No importa tanto el origen de las influencias sino el “uso social”⁸ que se haga de ellas. Somos lo que hacemos con lo que hicieron de nosotros, dice una famosa frase de la filosofía del siglo XX. Plantearnos a la identidad como un concepto móvil nos abre la posibilidad de participar en su construcción de forma consciente.

Al igual que ocurre con la ampliación de la “agenda de derechos” que protege a minorías discriminadas, el debido respeto a toda diversidad cultural es un bien instalado en la sociedad. Pero en la actualidad, dentro de lo que conocemos como globalización, no han cambiado las interrogantes que Lauro Ayestarán se planteaba, ya que globaliza quien puede y no quien quiere. Los países de mercado pequeño son fuertemente influenciados desde el exterior, incluso en lo referente a las mutaciones que va tomando la diversidad cultural. Cuando un joven rioplantense disfruta, por ejemplo, improvisando con las riquezas del rap o del hip-hop surge la pregunta de por qué no conoce las riquezas de la improvisación de una tradición viva local como la del payador.

Las respuestas pueden ser varias. Por un lado, quizás el arte del payador tenga que encontrar sus propios caminos para lograr que sea, al decir del payador Carlos Molina, “un elemento que corra parejo con la historia”. Por otra parte, quizás precise de apoyos estatales⁹ o empresariales similares a los que recibió la Cruzada Gaucha a mediados del siglo XX.¹⁰

⁷ Hasta el momento, los distintos gobiernos y la sociedad no han encontrado la forma de que este arte viva fluidamente entre los uruguayos más allá del 24 de agosto (día del nacimiento de Bartolomé Hidalgo y, desde 1996, Día del Payador, coincidente en sus festejos con la Noche de la Nostalgia), de las semanas criollas anuales o de programas radiales a las seis de la mañana.

⁸ “Ni las clases, ni los objetos, ni los medios, ni los espacios sociales tienen lugares sustancialmente fijados de una vez para siempre. Lo decisivo será examinar su uso y la relación con los dispositivos de poder actuantes en cada coyuntura”. En Oscar Landi: “Cultura y política en la transición hacia la democracia”, Revista Nueva Sociedad, N.º 73, Buenos Aires, julio-agosto de 1984, p. 66.

⁹ Hasta el momento, los distintos gobiernos y la sociedad no han encontrado la forma de que este arte viva fluidamente entre los uruguayos más allá del 24 de agosto (día del nacimiento de Bartolomé Hidalgo y, desde 1996, Día del Payador, coincidente en sus festejos con la Noche de la Nostalgia), de las semanas criollas anuales o de programas radiales a las seis de la mañana.

¹⁰ En 1955 una epidemia de polio se cernió sobre Uruguay. Se interrumpen las clases y el carnaval se suspende. Dalton Rosas Riolfo y Emilio Riverón, dinámicos empresarios de espectáculos



Foto 3¹¹

Los centros de poder siempre tenderán a imponer su visión del mundo, entre otras cosas para homogeneizar mercados. El intercambio desigual entre áreas dominantes y dominadas incluye a los bienes artísticos. Estandarizar la forma en que la humanidad piensa, actúa y siente, permite estandarizar la producción de mercancías. En ese sentido, la cultura se convierte en un espacio estratégico. Defender dialécticamente lo bueno de la identidad local para seguir construyendo la necesaria diferencia pasa a tener un valor ecológico.

Currículum Vitae

Músico popular, cantautor y docente. Ha colaborado en publicaciones sobre música, cultura y derechos humanos. Actualmente es Coordinador del Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán (CDM).

Agradecimiento

Agradecemos especialmente a la Comisión de Patrimonio que cedió los derechos para hacer público este artículo, a través de este medio.

carnavaleros, buscan alternativas para continuar con su trabajo. Recorren distintos lugares contactando payadores y otros artistas para proponerles actuar por todo el país.

¹¹ CDM-LA-RF-ronda Melo 1959 Niñas jugando y cantando la ronda infantil “Madrugué una mañana”. Melo. 4 de octubre de 1959. Foto: Lauro Ayestarán. Archivo del Centro Nacional de Documentación Musical. [Créditos:] Digitalización y tratamiento digital: Centro de Fotografía de Montevideo.

Teatro musical contemporáneo: de lo extremo y fronterizo a la raíz kinestésica del sonido en escena

Damián Rodríguez Kees

Introducción

El llamado *teatro musical* surge en la década del sesenta en el panorama de la música contemporánea, variando hacia otras denominaciones afines según la lengua o el país, como *teatro instrumental* en Alemania. Con diversos y ricos antecedentes en los comienzos del siglo XX, como así también en siglos anteriores, este espacio de la creación musical viene a poner en relieve el espacio escénico de la práctica del concierto y al cuerpo del intérprete que ocupa ese espacio, sus movimientos, sus gestos. Estos son entendidos como materia prima compositiva en igualdad de condición jerárquica con el sonido, en franca contraposición con el extremo control del sonido en todos sus parámetros que proponían las estéticas de los cincuenta de la mano del serialismo integral, de manera absolutamente independiente del movimiento o el gesto que producen, activan, los sonidos. Así, la obra ya no se reduce a la percepción auditiva sino que se abre a todos los sentidos, especialmente el visual. Compositores de estas y otras latitudes, han dado cuenta de esta posibilidad expresiva interpelando nuestra percepción; el esfuerzo por separar el sistema auditivo del resto de los sentidos se diluye al incorporar el estímulo visual. La música no sólo se escucha sino que se ve.

A manera de repaso: zona fronteriza, silencio, ritmo, acontecimiento múltiple

En trabajos anteriores hemos echado mano a las categorías complementarias de *frontera* y *zona fronteriza* para encuadrar el territorio donde se desarrollan las expresiones que tienden a ir más allá de los cánones consolidados de sus disciplinas de origen. En este sentido, coincidimos con Ramón Barce (Barce; 1967-1985) en que *"No hay núcleos naturales esenciales. Sólo hay conjuntos (en el sentido matemático) más o menos arbitrariamente reunidos. Que pueden ser muy coherentes, sí, pero que han llegado a ser y que dejarán de ser. En la génesis de todo núcleo hay un proceso de incorporación, síntesis y rechazo de ingredientes"*. De dicho proceso dialéctico, entre diferentes las disciplinas artísticas surgen *zonas fronterizas* que, al decir de Juan Luis Pintos (Pintos; 1990), se transforman no sólo en lugares de tránsito sino de contrabando, intercambio, tráfico y disputas desde y hacia el propio territorio. Es decir, la frontera es el lugar de riesgo, de la experimentación, de lo extremo. A este último concepto lo tomamos como categoría de análisis de expresiones que se encuentran en los bordes de las disciplinas. Así, decimos con David Oubiña (Oubiña, 2011) que *"...el extremo es ese punto donde las cosas se aventuran al destierro y se arriesgan al desconocimiento de sí. Allí, en ese linde, lo propio se asoma a la extranjería. (...) No es una representación del límite sino una experiencia del límite, (...) las narraciones de lo extremo no hacen más que cumplir de manera exacerbada las ambiciones de un arte moderno: llevar el lenguaje al límite para pro-*

vocar su resistencia, arrastrarlo hasta ese confín donde se abisma y encuentra su punto ciego. Donde convoca inevitablemente al silencio.”

Desde la música, a partir de la incorporación del *silencio* como material compositivo, expresivo, formal, estructural, en este proceso de expansión de los límites del territorio en la contemporaneidad musical, se hace necesario volver a citar una vez más a la obra “4’33””, de 1952, del compositor norteamericano John Cage (1912-1992). En la misma Cage “compone el silencio” y “en” el silencio. A sabiendas que este, como hecho acústico, no existe. La pieza traslada entonces del intérprete al público y al espacio circundante el rol de generar el sonido, quedando al descubierto y en relieve el cuerpo del intérprete y sus movimientos, algunos de ellos indicados por el compositor.

Hacia 1984, el compositor, dramaturgo y actor carioca Tim Rescala (1961-) propone en “Música” (1984) una obra meramente gestual. En ella, Rescala “compone” los movimientos de una bailarina y los de un director de una orquesta invisible, y estos recorren el silencio. Todo lo que se ve pasa a primer plano y el silencio se escucha con más fuerza, incrementa el potencial dramático del paso del tiempo. Algo similar ocurre con la obra “Silence must be” (2002) del compositor francés Thierry de Mey (1956-). En la misma el artista también compone los movimientos el intérprete tanto en simultaneidad con los sonidos como en silencio. El movimiento del músico es parte estructural fundamental de la pieza, en igualdad de condiciones y jerarquía que el sonido, tanto el producido en escena como el grabado.

El silencio es así una “posibilidad” que invita a percibir los sonidos y los gestos, los movimientos, los colores, aumentando la sensibilidad auditiva y por lo tanto dando más impulso a la música desde sus bordes. A su vez, en el silencio, el movimiento genera una consciencia del paso del tiempo. Así como cuando el lenguaje se aventura a a lo extremo aparece el silencio, cuando el silencio es parte estructural y expresiva de la obra musical, este lleva a la misma a lo extremo. El silencio, sin duda, le da teatralidad a la música y la ubica en la frontera con otras artes.

Lo anteriormente dicho nos lleva a repensar el concepto de *ritmo*. A esta altura del siglo XXI y con todo lo transcurrido, ya no podemos pensar desde la música una definición vinculada únicamente a la sucesión de los sonidos en el tiempo, sino a todo aquello que “acontece” en forma sucesiva en esa dimensión. De allí que acordamos con Le’Boulch en definir ritmo como “sucesión de acontecimientos en el tiempo”(Le’Boulch; s/f).

Ahora bien, cuando acontecimientos de diferente naturaleza, como la visual y la auditiva, se perciben simultánea y puntualmente como una totalidad podemos hablar de *acontecimientos múltiples*. En la vida cotidiana, los sonidos del tacnear de los zapatos, una tos, un estornudo o el castaño con los dedos, remiten inmediatamente a un movimiento o gesto corporal aunque a este no lo veamos. Ocurre lo mismo al ver gestos recurrentes de la vida cotidiana, estos nos remiten al sonido que lo caracteriza y así asociamos ambos; sonido y gesto, de manera inmediata. Pero en lo extracotidiano, el *acontecimiento múltiple* puede ser construido, compuesto, a través del recurso de la repetición, como ocurre en la obra

“Doppleriana” (ca.1990) del compositor holandés Theo Lovendie (1930-). En esta pieza vemos claramente cómo el movimiento corporal se transforma en material compositivo. El gesto del intérprete para producir el sonido de una campana o cencerro se transforma en material compositivo tan importante como el sonido mismo. Una vez incorporado en la memoria, el acontecimiento múltiple se presenta como posibilidad para generar silencio, no como vacío sino como elemento sorpresa que pone al gesto del intérprete en superficie, en igualdad de condiciones con el hecho sonoro. Esto ocurre al final de esta pieza en que el intérprete realiza el gesto (ya percibido como *acontecimiento múltiple*, como totalidad sonido-gesto) sin emitir sonido. Esta disociación pone en superficie el gesto, que a su vez remite al sonido que hasta ese momento generaba.

Movimiento y gesto

Es necesario en este punto hacer una distinción entre movimiento y gesto. Para Patrice Pavís (Pavís, 2016) “...*la investigación artística ya no está obsesionada con la voluntad de educar mediante el movimiento (Delsarte, Jaques-Dalcroze, Copeau, Decroux, por ejemplo) o de evaluar la calidad de éste (peso, espacio, tiempo, flujo, en el caso de Laban). Ahora la búsqueda aborda el movimiento en el marco más general de un espectáculo o del uso del cuerpo en la vida cotidiana y los deportes, o bien en una teoría general de la acción y la performance –en todos los sentidos del término. (...). Desde el momento en que el movimiento se hace expresivo, desde el momento en que se intensifica, se convierte en gesto estético.*”

El concepto de gesto, entonces, se vincula más con la intensidad estética. El movimiento del intérprete de un instrumento musical o de un director de coro u orquesta, estarían más relacionados a dicho concepto. Para la interpretación o composición interdisciplinar el movimiento puede ser un punto de partida y la gestualidad un resultado. En el teatro musical, el movimiento, transformado en gesto, no “arruina la música”, la integra y es parte de la misma.

Sobre el estado actual de la teoría del movimiento

Pavís (Pavís; 2016), también nos advierte que “*Según la hipótesis reciente de la psicología cognitiva, la actividad motriz (...) tiene lugar al mismo tiempo en el entorno y en la representación mental del que percibe el movimiento. Según la teoría –todavía un poco vaga– de las neuronas en espejo y de la empatía kinestésica, la representación del movimiento apelaría a las mismas estructuras neurológicas que las que activa el movimiento efectivo. Por otra parte, es sabido que la percepción es tanto visual (...) como kinestésica (sentidas por el sentido muscular y el oído interno).*” El mismo Pavís, hace hincapié en el concepto de “pre-movimiento” y lo define citando a Godard (2002): “*esa actitud hacia el peso, la gravedad, que existe ya, antes de que nos movamos, por el solo hecho de estar de pie, y que va a producir la carga expresiva del movimiento que vamos a ejecutar*”. Este pre-movimiento determina la realización y la cualidad emocional y estética del movimiento. Siguiendo esta línea de razonamiento, podemos decir que el gesto que realiza el director de coro u orquesta se transforma en pre-movimiento para la respuesta

colectiva de sus ejecutantes. Y en el mismo sentido, que cada gesto del intérprete en el recorrido de su cuerpo para producir el sonido de su instrumento, o de su voz, serían instancias “pre-musicales”. Sin embargo sin esos pre-movimientos el sonido no se produciría. Entonces podemos preguntarnos: ¿Cuándo comienza la música, sólo con el sonido? ¿Por qué no incorporar lo gestual como material musical en vez de desecharlo o intentar vanamente en invisibilizarlo en escena? La educación musical, ¿no debería revisar cómo incorpora lo gestual en su proceso en el contexto del arte contemporáneo?

Sobre lo interdisciplinar y su teoría. Constelación de conocimientos

Nos atrevemos a aseverar que la teoría sobre lo interdisciplinar en el campo de las artes está en una etapa adolescente, su construcción es aún una parte de un proceso de diversos proyectos hasta el momento en absoluto homogéneos. Su propia naturaleza es dispersa y en ella confluyen las teorías de las diferentes disciplinas artísticas con sus cánones en permanente revisión. Sumada a estas, las teorías de las ciencias cognitivas, las neurociencias, la kinestesia, etc., conforman un abanico que podemos definir como una *constelación de conocimientos* a nuestra disposición. Ya a comienzos del siglo XX Walter Benjamin hacía referencia a este concepto, el que a su vez rescata lo nimio, lo aparentemente marginal o secundario. (Benjamin, 1925) *“La ideas son a las cosas lo que las constelaciones a las estrellas. Esto quiere decir, en primer lugar: no son ni sus conceptos ni sus leyes. Las ideas no sirven para el conocimiento de los fenómenos, y estos no pueden ser criterios para la existencia de las ideas. (...) Pues las ideas son constelaciones eternas, y al captarse los elementos como puntos de tales constelaciones los fenómenos son al mismo tiempo divididos y salvados.”*

En música, el gesto, el pre-movimiento, forman parte de ese campo hasta el momento entendido como menor o marginal. Históricamente, en occidente, las disciplinas artísticas han dividido los fenómenos captados desde un solo punto de vista o de oído, y seguramente lo seguirán haciendo. Se trata aquí, entonces, de generar un punto de vista/oído que comprenda el fenómeno visual/sonoro como una totalidad, no sólo para salvarlo, sino para reivindicarlo, buscando por un lado la raíz kinestésica del sonido y por otro la percepción de la totalidad, felizmente siempre cambiante, a la manera de las formas de las estrellas en el cielo; las constelaciones: formas planas que sintetizan dimensiones inabarcables del espacio, medido en tiempo.

Compartimos con Benjamin la mirada desde y hacia lo mínimo, la miniatura. En nuestro caso, el movimiento que genera el sonido y ambos como totalidad, que no necesariamente se enlaza en una línea de ideas preestablecidas sino que se valida en su complejidad, completud y cosmología interna.

En directa relación tanto con lo ya esbozado de autores como Barce, Pintos u Oubiñas, y estrechamente ligado al pensamiento de Benjamin, el antropólogo, etnógrafo y escritor Massimo Canevacci (Roma, 1942)*, observa que *“Los elementos desconectados precisan de conectarse. Aunque la obra de arte actual no es fija, es co-creada”*. Así, *“El artista precisa de ser vagante, sin una meta fija”* Para Canevacci, entonces, en la creación *“Es necesaria la idea de viaje. Es necesario viajar y elegir, como constelación en movimiento. No se puede ser nómada*

sin salir de casa”. Sin duda, en este orden de pensamientos, tanto para el artista como para el investigador, es necesario *“Entrenar el deseo del encuentro por lo desconocido utilizando el estupor como método”*. Como vemos, este pensador coloca a la persona en el centro de la obra. Cuando como fruto de posicionarse en la frontera, en lo extremo, lo multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar o indisciplinar parece diluir la obra, reaparece la persona que recompone el espacio. Y al volver hacia la persona reaparece con ella la dimensión corporal, que para Canevacci es fundamental, *“La corporalidad, la experiencia física, sirve para entender la dimensión humana, el espacio, el tiempo, la soledad, el miedo. Las artes no están separadas. Es preciso elaborar conceptos transversales para que desde un arte se pueda pensar en otra, en la ciencia, en la etnografía, en la metafísica, etc. Se precisa reelaborar la relación entre las ciencias y las artes y buscar una filosofía aplicada”*.

Atando nuevamente los pensamientos convergentes de Benjamin y Canevacci, observamos una reivindicación de la idea de montaje del arte contemporáneo, del gusto por los fragmentos, aquellos *“...fenómenos son al mismo tiempo divididos y salvados.”* (Benjamin, 1925) El gesto que provoca el sonido es justamente ese fenómeno que, dividido del resto de los acontecimientos, vuelve a lo físico, a la persona, al cuerpo en el espacio y salva la obra, la recompone desde lo aparentemente nimio y marginal.

Sonido, gesto y kinestesia

Desde la física, un sonido se produce con un cuerpo en movimiento oscilatorio, en vibración. Ese cuerpo necesita de una energía para ponerse a vibrar. En escena, un instrumento musical, la voz, o cualquier otra señal sonora, es puesta en vibración a través del movimiento del intérprete; músico, actor, performer, quien transfiere la energía mencionada. Del control de esa energía y de cómo se la emplee, resultarán la intensidad, la duración y otras cualidades de la señal sonora. Dicho movimiento del intérprete tiene una determinada finalidad, una determinada función expresiva, por lo tanto se transforma en un gesto que en sí mismo encierra dos acontecimientos; el movimiento en sí mismo y el sonido que genera. Podemos retomar entonces el concepto de *acontecimiento múltiple* antes mencionado.

Ahora bien; ¿cuál es la raíz de ese acontecimiento múltiple? ¿Qué está primero en el proceso creativo, el sonido (resultado final) o el movimiento (que puede provocar o no sonido)? Las artes occidentales se encargaron durante mucho tiempo de intentar separar los sentidos perceptivos. En el caso de la música, lo sonoro, separado absolutamente de lo visual / corporal, llega con la música electroacústica a un extremo esta intensión expresiva. Pero volviendo al sonido en escena, objeto de este trabajo, la música de concierto también partió siempre del sonido como resultado final separado del gesto que lo produce. Las excepciones siempre fueron de borde. Como decíamos en la introducción, el Teatro Musical Contemporáneo viene a replantear la relación del sonido con el gesto en escena. En este contexto; ¿el gesto va primero en el proceso creativo /expresivo del creador/a? ¿O van juntos? ¿Se piensa al mismo tiempo el sonido con el gesto que lo produce o, lo que es lo mismo, el gesto con el resultado sonoro?

Seguramente en cada compositor/a el proceso es diferente, pero la *Kinestesia* nos arroja algo de luz en este sentido, dando cuenta que todo pensamiento tiene una raíz corporal. La etimología griega de *Kinestesia* remite a “kinéo” que significa mover, y por “aísthesis” que puede traducirse como “sensación”. El fisiólogo y neurólogo inglés Henry Charlton Bastian (1837-1915), fue quien acuñó este término con el propósito de designar con él, la sensación transmitida desde distintas zonas corporales al cerebro a través de los impulsos nerviosos. Así, desde hace más de un siglo, la kinestesia desempeña un papel de primer orden en la comprensión y la percepción del movimiento humano. Para Michel Polanyi, citado por Pavis (Pavis, 2016) *“los procesos corporales participan de nuestras percepciones, a fin de aclarar la raíces corporales de todos los pensamientos”*. Sobre esta idea podemos postular que el mismo sonido tiene una raíz corporal, que pasa por el cuerpo antes que por el pensamiento en sí mismo, o bien, que ocurren al mismo tiempo. Jaques Dalcroze ya utiliza a comienzos del siglo XX estos conocimientos en sus métodos didácticos para el desarrollo de la rítmica musical. Desde este punto de vista, la manipulación del sonido en hechos estéticos musicales despegada de la raíz corporal es un intento de los creadores en llevar al límite la supremacía del sonido separado del resto de los otros sentidos y de la percepción interna del cuerpo, una especie de negación de la raíz kinestésica de la producción sonora. Los sabidos casos extremos serían el de la mencionada música electroacústica, en la que la presencia del cuerpo del intérprete desaparece, y el de las obras del serialismo integral de la década del '50.

Corroborando esta teoría, desde el análisis del espectáculo escénico, Pavis (Pavis, 2016) nos dice que *“Beckerman es uno de los primeros en establecer el vínculo de las teorías kinestésicas con el teatro y con el análisis de la representación. Retomando los trabajos de Polanyi, el teórico estadounidense indica que la percepción kinestésica del espectáculo funciona siempre, incluso cuando no es posible seguir una historia o no se ve adónde nos lleva la acción. La percepción de los cuerpos en el espacio y la impresión de duración y de ritmo contribuyen a la respuesta kinestésica, a la participación emocional, al acontecimiento escénico.”* Y citando a otros teóricos, el mismo Pavis (Pavis 2016) indica que *“(…) Para la danza y los espectáculos contemporáneos no verbales, el análisis kinestésico se vuelve, cada vez más, una parte central del análisis del espectáculo. (...) la respuesta kinestésica tiene lugar antes que la respuesta semiótica (p210), conviene privilegiar el análisis de los movimientos y de las sensaciones que estos producen. Esto equivale a destacar la importancia del enfoque desde la fenomenología, que, entre otros, tiene por objeto la aparición del sujeto ante sí (P. Cormier, “Chair et corps”, en M. Marzano (dir.), Dictionnaire du corps, P.U.F., París, 2007, p.179)”*.

A manera de conclusión

A esta altura del siglo XXI, y a la luz de las nuevas prácticas artísticas, se hace necesario repensar las teorías para el análisis de las creaciones contemporáneas que se posicionan en el cruce entre las disciplinas artísticas tradicionales, y entre ellas con la ciencia y la tecnología. Dejando para próximos trabajos la relación del cuerpo del intérprete con las nuevas tecnologías, y haciendo hincapié en las prác-

ticas escénicas que recorren el espacio-tiempo sin intermediación de las mismas, postulamos aquí, entonces, a la Kinestesia como espacio de la ciencia para abordar la relación sonido/gesto aplicada tanto a la creación artística interdisciplinar escénica como al análisis de la misma, proponiéndola como raíz productora de ese acontecimiento múltiple que tiene como epicentro a la persona, al cuerpo del intérprete, su energía, su humanidad.

Las constelaciones de conocimientos, su dispersión y los cruces de los fragmentos, nos dan la posibilidad de rescatar aquello que de tan obvio y presente se hace casi imperceptible: repensar en términos corporales la producción del sonido y en términos sonoros el gesto escénico. Esta puede ser una lógica de las zonas fronterizas, donde se hacen presentes el riesgo, el tráfico, los conflictos pero también los acuerdos, las posibilidades. El sonido seguirá siendo la materia prima fundamental de la música, pero podemos y debemos poner en superficie las posibilidades creativas, analíticas y didácticas, que nos ofrece el no pensarlo autónomamente del gesto que lo produce, de cómo se ve, de cómo se percibe al actuar todos los sentidos, no solamente el auditivo. Ya no estamos en una fase de experimentación. Hay producciones sólidas, obras que, desde los bordes, desde lo extremo, se posicionan en un tiempo/espacio que trasciende las disciplinas y se disparan a un futuro donde la creación humana ya no se centra en un objeto fijo, inmóvil, sino en ese objeto en permanente cambio. Es necesario ser nómada, salir de casa, no para perderse sino para volver a encontrarnos.

*Las citas de Massimo Canevacci fueron extraídas de apuntes de una conferencia a la que asistíamos en el marco del Coloquio “Ética, Estética e Política”, el 30 de octubre de 2013 en la Universidad Federal de Santa María. Rio Grande do Sul, Brasil.

Bibliografía

Barce, R. (1967-1985). Dialéctica de la frontera. En: *Fronteras de la música*. Madrid: Real Musical / Benjamin, W. (1925). *El origen del Trauespies Alemán. Prólogo epistemocrítico*. p8 / Godard, H. (2002). *“Le geste et sa perception” La danse au XXe siècle*. París: Larousse p.236 / Le'Boulch, J. (1966). *L'Organisation temporelle*. E.P.S. (69), 48 / Oubiña, D. (2011); *El silencio y sus bordes: modos de lo extremo en la literatura y el cine*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica / Pintos, J.L. (1990). *Las fronteras de los saberes*. Madrid: Akal / Pavis, P. (2016). *Diccionario de la performance y del teatro contemporáneo*. Ciudad de México: Paso de Gato

Palabras clave

Música, Gesto, Frontera, Kinestesia

Currículum Vitae

Damián Rodríguez Kees es Profesor de Música en la especialidad Armonía y Contrapunto egresado del Instituto Superior de Música (ISM) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y Magister en Arte Latinoamericano, mención música, en la Universidad Nacional de Cuyo, ambas de la República Argentina. Estudió composición con Coriún Aharonián en Uruguay.

Es Profesor Titular ordinario de la cátedra “Taller de Integración Estética” del ISM, institución de la que es docente e investigador. En esta tarea obtuvo becas y posee publicaciones en el país y el extranjero.

Fue Coordinador de Extensión del ISM (1994-1998), Secretario Académico (1998-2000), Director de Cultura de la UNL (2000-2007), Secretario de Cultura de la Ciudad de Santa Fe (2007-2014). Desde 2014 es Director del ISM.

Sus trabajos académicos y artísticos han sido presentados en congresos y conciertos en universidades y salas de trece países de América y Europa.

Su obra compositiva incluye piezas para más de cuarenta espectáculos de danza, teatro y video, la creación y dirección de espectáculos teatrales / musicales, obras para orquesta, coro, grupos de cámara, instrumentos solistas, mixtas y con soporte en video. Varias de estas obras forman parte de fonogramas de música argentina contemporánea.

A licenciatura em música na perspectiva de licenciandos em música de uma universidade pública brasileira¹²

Luciana Del-Ben
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Introdução

A formação inicial de professores de música é tema que vem sendo amplamente debatido pela área de educação musical em diversos países do mundo. No Brasil, estudos e pesquisas realizados por diferentes autores têm nos ajudado a refletir sobre vários aspectos que permeiam a formação de professores de música, entre os quais destaco: suas dimensões legais e normativas (HENTSCHKE, 2003; KLEBER; 2003; NUNES, 2010; RIBEIRO, 2003); os saberes que constituem a profissão docente (BELLOCHIO, 2003; DEL-BEN et al., 2006; HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006); o papel da prática reflexiva na constituição da profissão (BEINEKE, 2001; MATEIRO, 2003; PENNA, 2007, 2010); a relação da formação com a atuação profissional (CERESER, 2004; DEL BEN, 2003; GROSSI, 2003; MORATO, 2009; OLIVEIRA, 2003; SOUZA, C., 2003); os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura¹³ (MATEIRO, 2009) bem como fundamentos e princípios para a elaboração dos mesmos (ALMEIDA, 2010; QUEIROZ; MARINHO, 2005); e experiências formativas desenvolvidas em cursos de licenciatura (BEINEKE, 2004; BELLOCHIO, 2002; KLEBER; CACIONE, 2010; LOURO, 2008; MATEIRO; TEO, 2003).

Adotando diferentes perspectivas teóricas e com objetivos diversos, os trabalhos acima mencionados fornecem subsídios para que seja possível melhor compreender a formação de professores de música tanto a partir da perspectiva dos formadores e das instituições formadoras quanto da dos licenciandos. Este trabalho prioriza a segunda abordagem e, buscando dar continuidade aos estudos já realizados, tem como objetivo discutir as finalidades da formação inicial e, mais especificamente, da licenciatura em música a partir da perspectiva de licenciandos em música. Abordar a perspectiva dos licenciandos é fundamental para tentar tornar visível a interpretação que eles próprios constroem acerca da licenciatura em música e dos conhecimentos e experiências por eles vivenciados durante sua formação inicial como professores de música.

¹² Uma primeira versão, menos elaborada, deste texto foi apresentada no XX Congresso da Anppom (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), realizado em agosto de 2010, em Florianópolis, e publicada nos anais do evento (DEL-BEN, 2010).

¹³ No Brasil, cursos de licenciatura são aqueles destinados especificamente à formação de professores, nas mais diversas áreas. Devem ter uma identidade própria, construída a partir das particularidades da docência como atividade profissional específica, em articulação com a área específica de atuação do futuro professor, por exemplo, a música. A formação de músicos em nível superior se dá em cursos de bacharelado em música.

Sobre a pesquisa geradora

Os dados a serem apresentados são provenientes de pesquisa¹⁴ que buscou investigar as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica de licenciandos em música em diferentes etapas de sua formação acadêmica. As representações sociais constituem “um modo particular de compreender e de se comunicar” (MOSCOVICI, 2003, p. 49), sendo definidas como:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 1976 apud DUVEEN, 2003, p. 21).

As representações sociais, para Duveen (2003, p. 21), emergem tanto como um modo de compreender um objeto ou fenômeno particular quanto “como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico”. Jodelet (2002, p. 22) as define como uma modalidade de conhecimento prático, que conecta o sujeito a um objeto, como “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Seu caráter é prático porque as representações constituem um conhecimento “inscrito nas experiências ou acontecimentos sustentados por indivíduos e partilhados na sociedade” (MOSCOVICI, 2003, p. 217) e que visa a uma ação no mundo. Estão inscritas em referenciais preexistentes, dependendo, pois, “de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência” (MOSCOVICI, 2003, p. 216).

As representações dão sentido e coerência ao mundo vivido. Manifestam-se por meio de várias formas de comunicação, e orientam tanto essas diferentes formas de comunicação social quanto as ações dos indivíduos no mundo. “O estudo das representações permitiria, então, compreender o conjunto de significados atribuídos por um determinado grupo social a um objeto, bem como os comportamentos relativos a este objeto” (ESPÍNDULA; SANTOS, 2004, p. 358).

Com base nesses pressupostos, desenvolvi um estudo de entrevistas com licenciandos matriculados no curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, instituição em que atuo. Foram escolhidos alunos matriculados em diferentes etapas, representativas de três diferentes momentos do desenvolvimento do currículo, seguindo a seriação aconselhada no projeto pedagógico do curso: a primeira etapa, que representa o início do percurso formativo estabelecido pela instituição formadora; a quinta etapa, que se caracteriza pelo início das atividades de estágio docente, que, então, se

¹⁴ A pesquisa contou com financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), por meio de bolsa de produtividade em pesquisa.

dava pela disciplina de Introdução ao Estágio de Docência em Música; e a sétima etapa, etapa em que, pela seriação aconselhada, os alunos então cursavam a atividade de Estágio de Docência em Música II e caminhavam para a conclusão do curso, na oitava etapa¹⁵. Participaram da pesquisa nove licenciandos: quatro matriculados na primeira etapa do curso; quatro, na quinta etapa; e uma, na sétima etapa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente. As entrevistas foram gravadas em áudio, literalmente transcritas por mim e analisadas de forma indutiva.

Dos nove licenciandos entrevistados, seis são mulheres e três, homens. Seis nasceram em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, e três, no interior. As idades dos licenciandos variaram de 18 a 27 anos. Dos alunos matriculados na primeira etapa do curso, duas estavam com 18 anos, uma com 26 e um com 27. Os quatro alunos da quinta etapa tinham 19, 23, 24 e 26 anos, enquanto a aluna matriculada na sétima etapa tinha 22 anos. Somente quatro licenciandos se encontravam no que se poderia chamar de faixa etária ideal, considerando o ingresso no curso aos 17-18 anos, logo após o término do ensino médio¹⁶ – última etapa da escolarização básica no Brasil – e a etapa em que estavam matriculadas. Além disso, as duas licenciandas então com 26 anos já haviam concluído outro curso de graduação, uma delas um curso de bacharelado em música. O ingressante de 27 anos já havia iniciado a licenciatura em música em outra instituição de ensino superior, curso que interrompeu pela dificuldade de pagar suas mensalidades.

Experiências de formação musical antes do ingresso na licenciatura

Como esperado, a trajetória de formação musical dos licenciandos teve início bem antes do ingresso no curso de licenciatura: na infância, para alguns, e na adolescência, para outros. Alguns relatam que começaram a se envolver com música informalmente, observando colegas e familiares que tocavam algum instrumento, “brincando” com instrumentos disponíveis em casa ou “apitando o dia inteiro uma flautinha de R\$1,99”. Outros identificam suas primeiras aprendizagens musicais vinculadas às canções executadas nos anos iniciais da escolarização, seja na educação infantil ou nas aulas de ensino religioso no ensino fundamental. Há também aqueles que começaram cantando no “coro do colégio” ou da igreja.

Os percursos formativos dos licenciandos são únicos, porque percorridos individualmente. No entanto, é possível identificar, em seus depoimentos, alguns aspectos comuns. Aprender ou estudar música aparecem fortemente associados à execução musical, e, mais especificamente, a tocar um instrumento. Os estudos de música da maioria dos entrevistados tiveram início por meio de aulas de

¹⁵ Essas atividades referem-se ao currículo vigente à época da coleta dos dados.

¹⁶ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), a educação escolar brasileira se compõe de dois níveis: educação básica e educação superior. A educação básica é composta por três etapas: educação infantil (até 5 anos), ensino fundamental (6 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos).

instrumento com professores particulares. Somente uma das entrevistadas relata ter começado a estudar numa escola específica de música, embora fazendo aulas de “flauta doce e canto em conjunto”.

Boa parte dos entrevistados inicia o relato sobre sua formação musical fazendo referência a um instrumento. A licencianda matriculada na sétima etapa chega a comentar que “não tinha nenhum contato [com música] até os 5 anos”, quando começou a estudar flauta doce com uma professora particular. No entanto, em outro momento da entrevista, quando pergunto se seus pais faziam música, ela afirma que eles gostam muito de música e que sua mãe canta muito bem, “é lindo de ouvir”. Também um aluno da quinta etapa, que conviveu com músicos na família e que acredita que “tu aprende muito vendo também”, em sua resposta identifica o início de sua formação musical propriamente dita com a aula de violão. A formação, quase sempre, parece ser entendida como estudo formal da música, quando começam a “estudar música mesmo”.

Mas eu comecei a estudar música mesmo, de teoria musical, pauta, essas coisas assim, de partitura, só com 18 anos [em um curso profissionalizante oferecido pelo governo do estado]. Eu comecei com o instrumento primeiro, geralmente o pessoal que toca em banda começa tocando um instrumento por intuição, por percepção, sempre tocando de ouvido, e depois eu fui começar a estudar. (licenciando da 1ª etapa).

Outro aspecto comum a oito dos nove licenciandos entrevistados é o estudo de mais de um instrumento ao longo de sua formação antes do ingresso no curso de licenciatura. Eles acabam optando por se especializar em um instrumento, talvez pelas características da prova específica do vestibular e também do curso, em que devem, respectivamente, indicar e cursar um instrumento principal, mas a formação anterior é mais abrangente ou diversificada.

Em relação às experiências formativas vividas nas escolas de educação básica, somente dois dos licenciandos informam ter estudado música como componente do currículo escolar no ensino fundamental, embora somente por um ano. Um deles conta que também teve um ano de aula de música no ensino médio, mas “era horrível. Ninguém gostava”. Excepcionalmente, esses dois licenciandos relatam que seus estudos formais de música aconteceram todos na escola, no âmbito das atividades extracurriculares. Isso não significa que as atividades musicais não estivessem presentes nas escolas em que estudaram os demais licenciandos, mesmo que esporadicamente. Eles comentam que não tiveram aulas de música, mas relatam várias atividades musicais que parecem lhes ter sido significativas, como cantar hinos, canções, música religiosa, além de integrar coros e grupos instrumentais. A maioria dos relatos, no entanto, faz referência ao canto.

Ai, cantava... [...]. Eles cantavam... musiquinhas assim, que falam em religião... E eu adorava, óbvio. Todo momento que tinha essas coisinhas. [Mas] não era aula, não! Tinha um professor, um pastor, sei lá, que pegava um violão e o pessoal começava a cantar. [...] Eu gostava. Pelo menos ali eu podia cantar, extravasar um pouco a parte musical. (licencianda da 1ª etapa).

Hino, sim. Hino eu cantava. Eu lembro, 3ª ou 4ª série, a gente cantava na escola estadual. Tínhamos a hora cívica. E aí uma coisa que eu aprendi, desde criança, desde os 9, 10 anos, que eu e meus irmãos, a gente brincava de decorar o hino, quem sabia cantar o hino nacional... Bom, tanto cantei que acabei sabendo. Do começo ao fim. E alguns outros hinos também a gente cantava, mas, experiência musical na escola mesmo, só isso. Só isso. Eu me lembro que [essa escola] tinha aulas de música, mas a aula de música foi cortada, eu não sei por que, e eles têm um auditório, eles têm piano lá, tinha professor de música, mas ela foi cortada. E era só pro turno da manhã. Eu estudei só no turno da tarde lá. (licenciando da 1ª etapa).

Ah... cantar... Quando eu tinha 9 anos, 8 ou 9 anos, no colégio, que eu estudei num colégio de freira nos primeiros três anos do ensino fundamental, eu me lembro deles ensinarem uma música sobre um dragão, que era uma música bem bonitinha, e... música religiosa, música do Roberto Carlos falando de Jesus... [...] Não era [professora] de música. Era professora regular. E a música de Cristo, acho que eram as freiras que tavam ensinando. É o máximo de aula de música que eu posso me lembrar de escola. (licencianda da 5ª etapa).

Experiências docentes antes da, e durante a, licenciatura

A formação anterior à licenciatura não se dá somente no campo da música. Alguns licenciandos iniciaram sua caminhada como professores antes de ingressarem no curso; outros começaram a atuar como docentes já nos primeiros semestres da graduação, situações semelhantes às já identificadas por outros autores (ver, por exemplo, MORATO, 2009; SOUZA, 1997) e que não é exclusiva da área de música (ver, por exemplo, BRITO, 2007). A docência, portanto, não é um campo desconhecido para os futuros licenciandos. Somente uma entrevistada, matriculada na primeira etapa do curso, relata ainda não ter atuado como professora de música, embora “ach[e] que v[ai] gostar de dar aula”.

As experiências docentes relatadas também estão vinculadas, principalmente, ao ensino de instrumento, seja em aulas particulares, escolas de música ou atividades extracurriculares de escolas de educação básica, nas chamadas oficinas de instrumento. Três dos entrevistados também tiveram experiência com o ensino de música em escolas de educação infantil.

A maioria dos licenciandos parece ter tido uma transição tênue da condição de alunos para a de professores de música. Alguns iniciaram suas trajetórias como professores nos mesmos espaços em que começaram a aprender música formalmente ou ao lado de seus próprios professores. Dois entrevistados se referem a si próprios como monitores, e não como professores. Um deles, uma licencianda da primeira etapa do curso, comenta que não deixa que seus alunos a chamem de professora. Explica, rindo, que é porque acha “que [é] muito nova ainda” e também porque ainda não é formada. “E quando você se formar?”, pergunto. E ela responde: “Ah, aí é diferente.”

Apresento, a seguir, outros exemplos que ilustram essa transição de papéis. Um licenciando, que é professor de violão em duas escolas de música, conta que começou a ensinar aos 18 anos, antes de ingressar no curso de licenciatura.

Assim como o violão, também “fazia aula de dar aula com o pai”, que era proprietário de uma escola de música.

[...] ele começou a me treinar pra dar aula, já cedo assim. Cedo no sentido que tinha três anos que eu fazia aula, ou até menos, de repente. [...] E aí eu comecei a ter alguns alunos [na escola do pai]. Só que ele sempre continuou me orientando, né? Mas já eram meus alunos aí. (licenciando da 5ª etapa).

Sua colega de etapa foi iniciada na docência de modo semelhante:

[...] logo que eu inicie, que entrei na faculdade, eu fui chamada por uma professora [na escola de música onde estudei] pra ser bolsista dela. [...] fui monitora do coral, do coral infantil. [...] também dei aula de flauta em conjunto. E de vez em quando eu substituía uma professora de canto ou de [...] iniciação musical. (licencianda da 5ª etapa).

Ela acredita que foi convidada para ser bolsista porque “tinha experiência lá dentro” e sua professora já conhecia sua trajetória e “sabia que [ela] podia [s]e dar bem nesse tipo de atividade”.

Outra licencianda, também matriculada na quinta etapa, conta que suas primeiras experiências como professora de música aconteceram por volta dos seus 13 anos, quando ela “começou” a ajudar [sua professora de flauta doce] a dar aula”. No começo, essa foi uma experiência difícil, pois ela “não sabia nada” e “tinha que [s]e virar”. As ideias, “tirava da cabeça”, “ficava pensando em alguma atividade, alguma coisa legal. Às vezes, na TV via alguma coisa...” Ela também se orientava pelos materiais didáticos usados pela professora. Na metade do segundo ano do curso superior, essa licencianda teve outra experiência como professora, ministrando aulas de musicalização numa escola de educação infantil, para turmas de crianças de 1 a 2 anos e de 6 a 7 anos. Foi uma experiência breve, pois logo lhe “surgiu a oportunidade de dar aula” de flauta doce numa escola de música. Ela explica por que optou pelas aulas na escola de música: “É o que eu dava antes, né? Apesar de ser mais um trabalho de musicalização com flauta doce que eu dava, mas eu acho que é mais minha praia.”

Outros começaram a ensinar do mesmo modo como foram ensinados. Um dos licenciandos da quinta etapa começou a dar aulas aos 16 anos, numa oficina de instrumento oferecida numa escola municipal, no mesmo bairro onde morava e estudava. Ficou nessa escola por sete anos. Como conta, o trabalho que desenvolveu nessa escola era muito parecido com aquele que vivenciou como aluno, na escola em que começou a aprender música: “Eu tentei fazer um formato parecido com o [da escola onde eu estudei], porque era a única coisa que eu sabia.”

As experiências como aluno ou os próprios professores não são, no entanto, a única referência dos licenciandos para a docência, o que pode ser exemplificado com o caso de um dos licenciandos matriculados na primeira etapa do curso. Sua trajetória na docência de música começou, conforme explica, porque “não aguentava mais fazer o que não gostava”. Então, pediu demissão do emprego que

tinha, em outra área, e começou “a olhar no jornal anúncios, professor de música pra educação infantil”. Ele justifica a decisão que tomou:

Aí então eu: pô, eu tenho conhecimento, um pouco assim, um pouco pedagógico. A gente trabalhava muito essa parte pedagógica pra educação infantil no [curso de licenciatura que iniciou em outra instituição]. Me ajudou bastante mesmo, a entender bastante coisa... dos educadores, das metodologias deles. E um pouco assim do meu conhecimento de musicalização. Aí eu resolvi fazer um currículo bem bonito e mandar. Mandei por *e-mail* pruma escola. E essa escola me chamou. Me chamaram pruma entrevista. [...] Experiência, nenhuma. É, eu tenho a teoria, tenho as ideias, eu expliquei as minhas ideias, como eu poderia trabalhar, mas experiência, realmente, não tenho nenhuma. O que eu posso oferecer? Me ofereci pra fazer uma aula experimental com as crianças. Tinha umas cinco ou seis crianças por ali... Eu fiz uma aula experimental lá, elas [as donas da escola] gostaram e aí comecei a trabalhar. (licenciando da 1ª etapa).

Para desenvolver suas aulas, além de se apoiar nos conhecimentos da “parte pedagógica” do curso, comprou livros, fez cursos de formação de professores, a partir do que “começou” a criar estratégias, fazer planejamentos”, e pediu ajuda à namorada e à mãe, ambas professoras, além dos antigos colegas do primeiro curso de licenciatura.

A escolha da licenciatura em música

Nos depoimentos de alguns dos entrevistados, a entrada no curso de licenciatura em música é relatada como mais uma etapa de sua formação musical, seguindo uma ordem cronológica. Parece que isso ocorre em função da prova específica de conhecimentos musicais que tiveram que fazer antes das provas do vestibular unificado para ingresso no curso.

Para muitos, a primeira “vontade” era “fazer música” ou “fazer faculdade de música”. A opção pela licenciatura é justificada pela possibilidade de “ter mais oportunidade de trabalho” depois de terminado o curso, principalmente “agora, com essa lei [Lei n. 11.769/2008 (BRASIL, 2008)¹⁷] que vai ter aula de música [nas escolas]”, como afirmam duas licenciandas matriculadas na primeira etapa. É, portanto, também uma escolha profissional, ligada não somente às expectativas de trabalho no futuro, mas, também, às experiências anteriores com a docência, o que pode ser observado também nos depoimentos a seguir.

Eu acho que a licenciatura não foi muito planejada. Foi meio... ah, não sei. É mais fácil pra passar [em comparação com o curso de bacharelado em música], foi assim. Por isso que eu não tenho preconceito com quem fala que é mais fácil, porque eu não sabia nada, né? [Mas] foi um pouco de escolha porque eu tentei. Eu tentei um

¹⁷ Essa Lei dispôs sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, estabelecendo a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular ensino da arte. Foi substituída pela Lei n. 13.278, de 2016, cuja redação estabelece que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular arte.

estágio de trabalho também. Bom, eu vou ter que dar aula. Isso é inevitável. E eu não quero fazer isso mal. Eu quero fazer isso bem. Então eu vou fazer a licenciatura. (licencianda da 5ª etapa).

Eu pensei em fazer bacharelado. Mas eu não sabia o que tinha de mercado quando eu fui fazer vestibular. E daí me falaram que flauta doce não tem mercado. Pra flautista, como intérprete, eu não ia conseguir nada no Brasil. Só se eu fosse pra fora... Bom, então eu vou fazer licenciatura. [...] Como eu já dava aula, então eu pensei em fazer licenciatura, pra me orientar melhor. (licenciando da 5ª etapa).

Além disso, a formação como professor não parece excluir a possibilidade de formação como músico, já que a licenciatura “tem praticamente as mesmas cadeiras [disciplinas] do bacharelado, só tem algumas a mais [na] licenciatura, em que tu vai aprender a dar aula mesmo. Mesmo dando aula particular, vai facilitar um monte, né? Vai ajudar”, como comenta uma licencianda da primeira etapa do curso.

Outros deixam claro que a escolha pela licenciatura está ligada ao desejo de ser professor, como sinalizam os depoimentos a seguir. Em alguns casos, esse desejo parece estar relacionado ou ser “decorrência da motivação e afinidade por uma área de conhecimento específica” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 455), no caso, a música.

Eu quero ser músico também, mas... é que eu nunca tive muita ilusão com o palco, sabe? Eu gosto de tocar e tudo, mas... [...] Eu até faço coisas instrumentais. Só que daí eu acho que eu teria que estudar muito mais pra atingir um nível de conseguir alguma coisa interessante nesse meio, né? [...] Eu acho que não [tenho] um desejo tão grande a ponto de eu ir tão atrás. Acho que eu vou mais atrás como professor, eu acabo me envolvendo mais, me esforçando mais, gastando energia mais como professor do que como músico. (licenciando da 5ª etapa).

Desde pequena eu sempre gostei de brincar de escolinha, né? E eu sempre tive facilidade de aprender. E se algum colega pedia ajuda pra mim, eu sempre explicava e eles sempre falavam que eu conseguia explicar bem. Aí, eu escolhi música porque era a parte que eu gostava mais, eu acho mais... como é que eu posso dizer? Ah, é uma matéria de colégio que a gente pode dar aula e que não tem esse negócio que o aluno vai chegar e vai dizer: ai, que coisa chata! Ai, não gosto de música, não gosto disso... Porque, pode ser o mais diferente possível, mas não tem quem não goste de música. Então eu acho que me chama bem atenção a aula de música. E eu gosto também. (licencianda da 1ª etapa).

Apesar de não ter músico na família, professor, chuta uma árvore, cai um monte. [...] Mas não foi por causa deles! Não foi por causa deles. Foi acontecendo. Aconteceu. Até mais ou menos uns 16 ou 17 anos, eu não pensava nem em cursar uma faculdade. Não gostava de estudar. Aconteceu por acaso. O que me fez gostar de dar aula foi a música. Se fosse de outra coisa, eu tiraria completamente da ideia isso. (licenciando da 1ª etapa).

Os depoimentos indicam que o ingresso dos entrevistados no curso de licenciatura em música dá continuidade a diferentes trajetórias de formação

musical e, também, de atuação docente. Foi motivado por diferentes interesses e necessidades, mas os licenciandos têm clareza quanto à finalidade do curso de formar professores de música, ponto de convergência entre eles. Por isso, nos vários relatos, é possível identificar a escolha da licenciatura com a busca, entre outros aspectos, de um melhor preparo para dar aulas de música, seja como uma escolha ou como algo “inevitável”.

Finalidades do curso de licenciatura em música

A formação a ser vivenciada na licenciatura, no entanto, é concebida de modo bastante abrangente. Os entrevistados atribuem ao curso de licenciatura finalidades amplas, como indicam os depoimentos a seguir.

[A função do curso] é preparar pra dar aula [...]. Eu acho que seria o ideal, que o curso de licenciatura servisse pra preparar aquela pessoa pra ser um educador. Que vai dar aula em tudo [qualquer espaço de ensino de música]. Uma pessoa que possa dar aula em tudo. É isso que eu penso. É o ideal, né? Eu acho que a licenciatura serve pra isso. Além de formar o músico, mas deixar o músico um pouco de lado e formar muuuito [com ênfase] mais o educador do que o músico. E aí eu acho que é pra isso que serve. (licencianda da 5ª etapa).

[A finalidade do curso] seria formar o professor de música. Ele vai escolher depois onde ele quer trabalhar. [...] Mas eu acho assim, que o intuito principal é que ele vai dar aula. Claro, o bacharelado também. Mas mais no instrumento, né? E visando, talvez, ser um professor de faculdade, com nível pra dar aula no bacharelado também. E... claro, tem gente que faz licenciatura e depois faz mestrado [...] e vai dar aula de instrumento. Mas é difícil fazer, né? Geralmente, a pessoa fez todo um curso de *performance*. Então, eu acho que ele [o curso de licenciatura] forma pra tu ser um professor em várias áreas. (licencianda da 7ª etapa).

Os licenciandos se preocupam com “o que” e “como” vão ensinar e, assim, esperam que o curso lhes ofereça “os aportes necessários pra enfrentar uma sala de aula”. A formação ou o preparo inclui dominar conteúdos e habilidades musicais, se apropriar de “técnicas pedagógicas”, desenvolver estratégias de ensino e conhecer “métodos”, materiais didáticos e “atividades práticas”. Mas “os aportes necessários” são muito mais que isso, como indica um dos licenciandos da quinta etapa: “O papel da licenciatura [...] é orientar os alunos, fazer os alunos pensarem, pensarem em como trabalhar. Não ensinar a dar aula, mas ensinar o aluno a ir atrás, ir atrás do que ele deve fazer pra dar aula.”

Sua colega de etapa parece atribuir à licenciatura, especificamente à formação pedagógica, a possibilidade de desenvolver a capacidade de maior racionalização da prática de ensino, sem discriminar espaços de atuação profissional. Ao refletir sobre a formação que vem tendo no/a partir do curso, comenta que “cresceu muito”, “em repertório, em conhecimento, em técnica”, referindo-se à sua formação musical. Com a formação pedagógica,

[...] as coisas começaram a se esclarecer, as coisas que eu buscava antes, que eu dava aula, começaram a se esclarecer, as coisas, o que eu fazia errado –até no início, deu uma crise assim, mais por falta de experiência, né?– agora as coisas já estão mais claras. [...] É de entender o que tá fazendo. Porque eu acho que eu tinha um trabalho bem legal. Mas [...] hoje que eu saberia explicar o que eu tava fazendo. Acho que eu fazia as coisas muito no intuitivo, sabe? Se alguém fosse me perguntar alguma coisa, eu não ia saber fundamentar tanto assim. Mas hoje eu vejo que era um trabalho bem legal que eu fazia. Só que não sabia explicar. (licencianda da 5ª etapa).

“Entender” e “explicar” foram verbos também mencionados por duas licenciandas da primeira etapa. Uma delas afirma que os cursos de licenciatura ensinam a “lidar com pessoas e saber entender a necessidade dos outros, na hora de aprender. Ou as dificuldades.” Para uma de suas colegas de etapa, isso parece ser necessário porque, “por mais que a gente tenha jeito com as crianças, a gente não sabe como chegar. Várias vezes, tem alguma ocasião em que tu não sabe se tu fala ou se tu fica quieto. E aí aqui [no curso] tem várias cadeiras de educação que ajudam a gente a entender, a tomar alguma atitude.” Em relação à “área de música”, ela espera “aprender o máximo pra poder ensinar melhor e sempre poder explicar pra eles [os alunos] também”.

Outro licenciando, também matriculado na primeira etapa, espera que o curso lhe dê “uma ótima base” para ser professor, mas esclarece que não espera “aprender tudo”.

Tu aprende tudo, mas, digamos, tudo que é possível estar aprendendo em termos de teoria, didática, essas coisas, mas sempre vai surgir uma coisa que não tava prevista. E é uma coisa que tu vai pegar só com o tempo. Esse tipo de coisa tu pega só com o tempo. (licenciando da 1ª etapa).

As experiências docentes dos participantes indicam que a licenciatura em música não é condição para ser professor de música ou para dar aula de música, ao menos nos espaços por eles mencionados. Essa constatação pode ser corroborada pelos resultados de vários estudos na área de educação musical, sejam aqueles que investigam práticas educativo-musicais desenvolvidas nas escolas de educação básica (ABREU, 2008; DEL-BEN, 2005; DINIZ; DEL-BEN, 2006; HIRSCH, 2007; SOUZA et al., 2002), sejam aqueles que tratam de outros espaços educativo-musicais (ALMEIDA, 2005; NEVES, 2009; REQUIÃO, 2002).

No entanto, os depoimentos apresentados sinalizam a concepção de que, apesar de muitos licenciandos já atuarem como professores, há um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores, sensibilidades e disposições a serem desenvolvidos que poderão qualificar sua atuação docente. Nesse sentido, parece que a licenciatura em música pode fazer diferença em relação à sua profissionalização na área e, talvez, em direção à profissionalização da própria docência de música, sendo a profissionalização aqui entendida como

o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um proces-

so não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. [...] A profissionalização é um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 51).

Os depoimentos também sinalizam que os licenciandos percebem que o curso de licenciatura tem uma identidade que é diferente daquela do curso de bacharelado, identidade há muito buscada, no Brasil, pela área de educação, de modo geral, e também pela área de educação musical (ver, por exemplo, CERESER, 2004; BELLOCHIO, 2003; DEL BEN, 2003; MATEIRO, 2003; PIRES, 2003), e explicitada na legislação que regulamenta a formação de professores para a educação básica no país.

“Possibilidades” de atuação profissional

Embora acreditem que a finalidade do curso de licenciatura em música seja formar professores de música ou preparar para dar aula, os licenciandos imaginam outras atividades em seu futuro profissional, além da docência. E a docência, para eles, não se restringe à educação básica, ao contrário do disposto na legislação brasileira, que atribui aos cursos de licenciatura o propósito de formar professores para a educação básica.

Dar aula de música na educação básica é, como vislumbrou uma das licenciandas da primeira etapa, “uma possibilidade”. No entanto, ela diz que “não gostaria de fazer só isso”. Pergunto, então, o que mais ela gostaria de fazer: “Ah, eu queria dar aula particular, mas de percepção, de solfejo. Numa escola [de música] particular. Eu penso nisso. E... também dando aula em escola regular, básica... e cantando no coro...” Ela também afirma que gostaria de ter um coro na escola, já que concebe o coro como educação musical.

Outra licencianda disse que se imagina “também professora, mas não queria ser só professora”: “Eu queria, sei lá, atuar como cantora mesmo e até nessa parte do teatro, sabe? Fazer musicais. Mas eu queria também ser professora. Gostaria de ter experiência de dar aula.”

Outros afirmam que “gost[am] bastante de dar aula”, mas se identificam mais com as aulas de instrumento.

Em sala de aula não é muito a minha praia. Eu não sei. Eu acho que eu não tenho perfil, eu acho, de professor de educação musical [risos] [referindo-se à música como componente dos currículos escolares]. [...] eu diria que eu gosto muito mais de trabalhar com instrumento. Aula de instrumento. Ou talvez de teoria musical. Talvez harmonia. Alguma coisa nesse sentido. Uma coisa mais específica mesmo. (licenciando da 5ª etapa).

Eu gosto muito de dar aula no contexto da escola de música. Eu adoro dar aula de piano. Tenho vários alunos. Adoro mesmo. Por mim, eu ficava fazendo isso pelo resto da minha vida. [...] E assim, se eu pudesse fazer isso, eu faria isso sempre. (licencianda da 7ª etapa).

Por outro lado, dar aula em escola de música particular é um trabalho que “não tem segurança nenhuma”.

Não é uma profissão que tu vai seguir pro resto da vida, porque não tem segurança nenhuma e tu quase não tem direitos. Por exemplo: fica grávida, sei lá. Vão botar outro no teu lugar. E depois tu vai voltar e não tem mais o teu aluno. Então é assim, é difícil. Eu acho que, com certeza, eu vou ter que fazer um concurso [público], que é alguma coisa que te dê uma segurança. Aí eu posso, de repente, fazer um concurso pra dar aula numa escola, pra dar aula de música, mesmo que eu não faça isso pro resto da minha vida, também não sei, né? Pretendo estudar mais. Mas assim... eu me imagino mesmo trabalhando com crianças dando aula de música, numa escola de música, numa escola de educação básica, no currículo, mas que tenha alguma segurança de emprego. (licencianda da 7ª etapa).

O que mais atrai a maioria dos licenciandos para a escola de educação básica parece ser a chance de um emprego estável, principalmente por meio dos concursos públicos. É nesse sentido que a já referida Lei n. 11.769/2008 (BRASIL, 2008) foi mencionada como importante por possibilitar mais oportunidade de trabalho aos licenciados.

Cabe ressaltar que a alteração promovida por tal Lei, assim como os termos que a compõem, indicava uma mudança muito sutil, pois, no documento legal, não havia qualquer garantia de que a música seria componente curricular das escolas ou que os sistemas públicos de ensino deveriam fazer concursos para contratar professores de música. Os depoimentos de alguns licenciandos, no entanto, sinalizam que a Lei representou uma mudança ao menos simbólica ou política, que parece aumentar o “prestígio social da profissão” (ver TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 450), visto que a formação em licenciatura é exigida de qualquer professor que pretenda ingressar nas escolas brasileiras por meio de concurso público.

Um dos entrevistados disse que “te[m] medo, mas que[r]” dar aula de música na escola, até porque acredita que, na licenciatura, “a gente tá se preparando pra dar aula na escola”. O medo parece relacionado à falta de familiaridade com esse contexto. Há, também, aqueles que afirmam com muita tranquilidade que pretendem atuar como professores de música em escolas de educação básica, talvez em função de suas experiências anteriores como alunos ou mesmo como professores.

Escola de ensino fundamental deve ser um pouco diferente. Eu não tenho experiência em ensino fundamental. Educação infantil, eu já consigo me virar de certa forma. Pela própria experiência. Mas pretendo dar aula em escola sim. Pretendo dar aula em escola. Não sei se continuar com educação infantil. Eu acho um pouco cansativo... tenho que admitir. Bem desgastante. (licenciando da 1ª etapa).

Ah, eu tenho a experiência assim só na [escola onde faz monitoria], né? Que aí é um grupo de, no máximo, 15 [alunos], que a gente ensaia o repertório da orquestra. Mas eu acho interessante dar aula dentro de uma sala de aula [como componente curricular]. Acho que ia ser uma experiência bem diferente, né? Eu não gosto de dar

aula de iniciação [musical] mesmo. Porque eu acho que eu ia ficar meio perdida, porque eu nunca peguei quem não soubesse nada na [escola onde faz monitoria]. Mas eu acho interessante. Eu já assisti as aulas de [uma das professoras] lá e aí ela pega e faz brincadeira e tudo. E também as crianças adoram ela. (licencianda da 1ª etapa).

A diversidade de aspirações ou “possibilidades” profissionais dos licenciandos parece relacionada à diversidade de campos de atuação profissional na área de música. A primeira aproximação a esses campos parece ter se dado durante a própria formação musical dos licenciandos, antes do ingresso no ensino superior, quando começaram a trilhar seus diferentes percursos formativos: participaram de aulas de música ou de atividades musicais desenvolvidas nas escolas, estudaram com professores particulares e em escolas de música, participaram de coros e grupos instrumentais, vinculados a escolas de educação básica, universidades e associações de profissionais, estudaram vários instrumentos. Profissionalmente, vários atuaram como músicos e como professores, em aulas particulares, escolas de música, projetos sociais e escolas de educação infantil, além de projetos vinculados à universidade.

Essa diversidade tem sido salientada por vários trabalhos da área educação musical no Brasil (ver, por exemplo, ALMEIDA, 2005; DEL BEN; 2003; QUEIROZ; MARINHO, 2005; SOUZA, 2008) e tem relação com a própria definição da área a partir de seu objeto de estudo. Para Kraemer (2000, p. 51),

A pedagogia da música¹⁸ ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação.

A multiplicidade de espaços e a flexibilidade de percursos formativos e profissionais são mencionadas também no projeto pedagógico do curso de licenciatura em música da UFRGS. O projeto pedagógico indica a existência de “um consenso entre professores e alunos do Curso de Música” de que é preciso, entre outros aspectos, “reconhecer a diversidade de práticas musicais e espaços de atuação profissional do licenciado em música” (COMGRAD, 2004, p. 3). Destaca, ainda, com base em pesquisas com licenciados e licenciandos em música, “a necessidade de ampliarmos os campos de estágio nos cursos de licenciatura em música e de flexibilizarmos os perfis profissionais de nossos egressos de modo a atender as demandas da atuação profissional na área de educação musical” (COMGRAD, 2004, p. 4).

Acrescenta-se, às diferentes possibilidades de atuação como professores, a possibilidade de os licenciandos ou professores de música também atuarem como músicos (LOURO, 2004; MORATO, 2009), já que desde a infância ou adolescência vêm estudando música. Isso, na percepção de uma das licenciandas

¹⁸ Souza (2000) esclarece que o termo pedagogia musical (Musikpädagogik) é utilizado na literatura alemã para designar a área como ciência, enquanto que o termo educação musical (Musikerziehung) refere-se à prática da educação musical. Segundo a autora, esses termos ainda não estão claramente definidos no Brasil.

entrevistadas, é reforçado pelo próprio currículo do curso que frequentam. Como resposta à minha pergunta, ela afirma que o curso “dá ferramenta” ao aluno para ser professor de música na educação básica. No entanto, acredita que “tem um negócio de todo mundo querer, ser mais voltado pra ser professor de instrumento, pouca gente quer ir pra educação básica”. Na sua opinião, “isso acontece porque a música é muito forte no curso de licenciatura”. Ela explica:

Porque a gente tem todas as cadeiras do bacharelado, né? Não tem o quê? Música de câmara, prática de orquestra... Então a gente tem um conhecimento musical muito forte. Isso leva você [...] mais pra parte prática, mais pra parte de instrumentista. Acho que só por isso. [Mas] acho que dá ferramenta pra educação básica. (licencianda da 5ª etapa).

A forte tradição disciplinar dos cursos de licenciatura, nas diversas áreas do conhecimento, é criticada por alguns autores da área da educação. Gatti (2010, p. 1357), por exemplo, observa que, apesar das reformas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002), “nas licenciaturas dos professores especialistas” ainda prevalece a “histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”. Pelos licenciandos, no entanto, a formação musical “forte” é vista como uma característica positiva do curso, já que consideram isso fundamental para o professor.

Eu acho importante tudo que a gente aprende de música. É um absurdo o professor de música não saber música. Até já ouvi comentários de que a gente não precisaria, por que que a gente não faz só quatro [semestres de aulas de instrumento, em vez de seis]... Que eu acho um absurdo, porque tu tem que saber, pra ti. Pra ensinar, tu tem que saber mais ainda. (licencianda da 5ª etapa).

Eu acho que tem um lado que ele me ajuda como músico, que é o lado, que aí é como o bacharelado, do instrumento. E eu acho também que o professor, ele tem que saber tocar, tem que ter... não pode ter um problema com ritmo, sabe? Que é aquela coisa: se tu quer ensinar uma coisa que é 20%, tu tem que estar 100%, né? (licenciando da 5ª etapa).

E também eu acho que tu deveria ser um professor prático, assim de tocar também. Porque isso empolga muito o teu aluno, quando ele vê. Não só na aula de instrumento, numa aula em grupo, quando ele vê que tu sabe tocar as coisas, é uma coisa que ele olha e: bah, olha ali! Sempre tem. Tem muito. E daí eu acho que tu tem que estar sempre se atualizando, estudando. Não existe diferença de tu, ah, ser um solista lá e tu não estudar mais porque tu só é um professor na escola. Eu acho que tu vai estudar igual, claro, não vai estudar com o foco de tu tocar lá no palco. Mas tu vai estudar com o foco de que tu vai ter que estar tocando sempre. Tu é um professor de música, é prático. Não tem como tu dizer que é uma coisa muito teórica. E daí, depois, visando o que tu vai fazer na vida, por exemplo: ah, eu passei num concurso pra dar aula na faculdade de uma cadeira teórica. Bah, não vou ficar estudando instrumento, né? Não é tanto

assim. Ali depende do que tu vai depois escolher ou vai aparecendo, daí tu vai moldar as tuas coisas, mas eu acho que, se tu gosta mesmo de música, nunca deveria deixar de ouvir ou de tocar ou de estar sempre em contato, eu acho. (licencianda da 7ª etapa).

A forte tradição disciplinar do curso e a multiplicidade que caracteriza o campo da educação musical nos ajudam a entender a diversidade de aspirações ou “possibilidades” profissionais vislumbradas pelos licenciandos. Entretanto, essa diversidade também está relacionada aos desejos, interesses e necessidades dos próprios licenciandos e, mais que isso, à dificuldade de prever ou prescrever tudo que irá acontecer no futuro, por mais que exista um percurso curricular a ser cumprido na licenciatura. Além disso, previsões ou prescrições precisas podem levar ao “estreitamento do presente” (ver LARROSA, 2001, p. 287), ao fechamento das “possibilidades”.

Sentidos da formação inicial

O ingresso na licenciatura se dá pela busca de formação profissional como professores de música, o que inclui dar continuidade à formação musical, iniciada na infância ou na adolescência. Apesar de a maioria já atuar com o ensino de música, os licenciandos acreditam que o curso possibilita o desenvolvimento ou a apropriação de um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que poderão qualificar sua atuação profissional, sugerindo que a licenciatura pode fazer diferença em relação à profissionalização na área de educação musical. Mas a licenciatura em música não é vinculada a um único espaço de atuação profissional. Eles buscam formação como professores de música, e não necessariamente como professores de música da educação básica ou como professores de instrumento, por exemplo. Para a grande maioria, atuar na educação básica é uma “possibilidade”, mas não a única. É um espaço mais ou menos desejado; por outro lado, é o que traz a possibilidade de emprego estável. Os licenciandos também imaginam a possibilidade de atuação como músicos.

Os licenciandos acolhem e atribuem significado àquilo que vêm vivenciando no curso, e enfatizam, principalmente, o desenvolvimento de habilidades como refletir, saber explicar e fundamentar aquilo que fazem. Obviamente, há aspectos a aperfeiçoar, mas as experiências formativas na licenciatura, seja no campo da música seja no da docência, lhes vêm sendo significativas em direção ao preparo profissional, tanto que muitas das ideias dos licenciandos encontram ressonância no projeto pedagógico do curso e também na literatura da área de educação musical.

Eles escolheram a licenciatura em busca do grau, que dá acesso aos concursos públicos; de uma formação profissional, porque querem ser professores de música; ou de melhor preparo para dar aula, caso se tornem professores. Como “oportunidade”, escolha profissional ou como algo “inevitável”. De qualquer forma, têm claro que se trata de um curso de formação de professores de música, e sinalizam que há coisas a aprender –e esperam que o curso de licenciatura os ajude a aprendê-las–, mostrando disposição e desejo de ampliar suas ideias e

práticas, ou de explicar, fundamentar ou melhor entender aquelas que já construíram. Um dos depoimentos exemplifica essa percepção:

Como eu dou aula, eu acho que isso atrapalha também, dar aula. Acho que ser professor atrapalha um pouco. [...] Eu tenho que estar sempre cuidando com essa história de não pensar que eu já sei, sabe? Porque se tu vem [para o curso], se tu pensa que já é um professor e vem aqui e fica na aula, tu vai aprender o que, então? (licenciando da 5ª etapa).

Por outro lado, afirmam que não vão “aprender tudo” e que o curso é uma “construção”, como observou umas das licenciandas que já havia concluído outro curso de graduação.

Já é o meu segundo curso universitário, né? Então eu sei que a faculdade não é um milagre, que põe dentro da tua cabeça e fecha e tal, e tu sai sabendo tudo. É uma construção. (licencianda da 1ª etapa).

O depoimento a seguir é particularmente relevante para entender como os licenciandos concebem sua formação inicial:

Eu acho que a faculdade é uma autoformação, né? Eu acho que muito depende de mim. Não o que o curso faz comigo, mas o que que eu faço com o curso. Eu acho que a licenciatura dá uma base legal, te dá meios. Tem muita coisa que a gente vê, que é dado, que, se eu me interessar realmente, eu vou ter que ir atrás depois, vou ter que ler de novo, vou ter que ir na bibliografia, né? (licenciando da 5ª etapa).

Como explica Warschauer (2005), a autoformação não significa autodidatismo, aprender sozinho ou “prescindir do formador”:

A autoformação é um “trabalho sobre si mesmo” para desenvolver a implicação pessoal e social. Portanto, não significa o individualismo no ensino. É, pelo contrário, uma construção permanente de seu poder de agir, emancipando-se da dependência dos outros, mas na relação com eles, pois não se trata de auto-suficiência. (WARSCHAUER, 2005).

Na perspectiva da autoformação, a formação “pertence a quem se forma” (WARSCHAUER, 2005). É por isso que, para Nóvoa (2001), “ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio”. Toda formação é, portanto, autoformação.

Considerações finais

A formação de professores de música é tema complexo e, obviamente, não pretendi esgotar a discussão neste trabalho. Acredito, entretanto, que os depoimentos dos licenciandos aqui apresentados podem nos ajudar a refletir sobre a formação inicial de professores de música. Esses depoimentos trazem um pouco das experiências, desejos, objetivos, necessidades e incertezas dos licenciandos.

Mas também exemplificam a capacidade dos licenciandos tanto de refletir sobre suas experiências formativas quanto de teorizá-las¹⁹, incluindo o próprio curso de licenciatura. Essas reflexões e teorizações, me parece, nos permitem melhor compreender os sentidos da formação inicial e o papel dos formadores, aqueles a quem se atribui a tarefa de “ensinar” aos licenciandos.

Embora trilhado com o outro, a formação é um percurso individual, iniciado muito antes do ingresso na licenciatura, construído a partir de experiências diversas e orientado por interesses, desejos e necessidades também diversos. Cada aluno, portanto, faz um curso. É com essa diversidade de percursos, e também de interesses, desejos e necessidades, construídos e alimentados ao longo do caminho, que deve lidar um curso de licenciatura; com as diferenças entre alunos que buscam a licenciatura com o objetivo não de serem formados, mas de se formarem professores de música.

O sujeito se forma a si próprio, mas não o faz sem o outro. Portanto, não se trata de abrir mão de projetos pedagógicos ou de currículos, mas de reconhecer que aquilo que, como formadores, ensinamos só faz sentido se feito pensando no outro e, principalmente, com o outro. Ensinar não é mera transmissão de conteúdos, embora seja ação que não se realize sem conteúdos nem sem algum tipo de transmissão. “Ensinar é uma ação orientada a outros e realizada com o outro”, o que implica um processo de comunicação e, também, dedicação, zelo, cuidado em relação ao aluno, “uma preocupação pela pessoa do aluno e pelo que ele pode chegar a ser” (BASABE; COLLS, 2010, p. 144, p. 146, tradução minha). “O ensino envolve, pois, um encontro humano. Porque ensinar é, em definitivo, participar no processo de formação de outra pessoa, tarefa que só pode ser feita em um sentido pleno com esse outro” (BASABE; COLLS, 2010, p. 146, grifo das autoras, tradução minha).

Espero que os dados apresentados neste trabalho possam contribuir para pensarmos os cursos de licenciatura em música não somente a partir dos licenciandos ou para eles, mas, principalmente, com os licenciandos.

Referências

- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Educação básica: campo de atuação profissional em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., São Paulo, 2008. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. p. 1-8. 1 CD. / ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, n. 24 p. 45-53, set. 2010. / ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 49-56, set. 2005. / BASABE, Laura; COLLS, Estela. La enseñanza. In: CAMILLONI, Alicia. (Org.). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 125-161. / BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 35-41, mar. 2004. / BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 87-95, set. 2001. / BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 17-24, mar. 2003. / BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola –Licenciatura e música– Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, n. 7, p. 41-

¹⁹ Agradeço ao Prof. José Alberto Salgado e Silva, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por chamar minha atenção para a capacidade de teorização dos licenciandos, durante o XX Congresso da Anppom, em 2010.

48, set. 2002. / BRASIL. Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. / BRITO, Márcia Regina F. de. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão de opção dos estudantes pelas Licenciaturas. *Avaliação*, n. 12, p. 401-443, set. 2007. / CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004. / COMGRAD. Comissão de Graduação em Música. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música*. Porto Alegre, julho de 2004. Texto digitado. / CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. *Diário Oficial da União*, Brasília: Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002. / DEL-BEN, Luciana. Formar o professor/formar-se professor: idéias de licenciandos para pensar a licenciatura em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Anppom, 2010. v. 1. p. 1-6. / DEL-BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hódie*, v. 5, n. 2, 65-89, 2005. / DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 29-32, mar. 2003. / DEL-BEN, Luciana et al. Saberes pedagógicos ou específicos? Uma discussão sobre os saberes no campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Abem, 2006. p. 652-659. / DINIZ, Lélia Negrini; DEL-BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 27-37, set. 2006. / DUVEEN, Gerard. Introdução – O poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-28. / ESPÍNDULA, Daniel Henrique Pereira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 3, p. 357-367, set./dez. 2004. / GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. / GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 87-92, mar. 2003. / HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 53-56, mar. 2003. / HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina. C. C.; ARAÚJO, Rosane Cardoso. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, n. 15, p. 49-58, set. 2006. / HIRSCH, Isabel Bonat. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. / JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p. 17-44. / KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 57-62, mar. 2003. / KLEBER, Magali de Oliveira; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. *Revista da ABEM*, n. 23, p. 75-83, mar. 2010. / KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, ano 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000. / LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, CARLOS. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295. / LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Cartas de licenciandos em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 63-68, set. 2008. / LOURO, Ana Lúcia de Marques e. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. 2004. Tese (Doutorado em música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. / MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, n. 22, p. 57-66, set. 2009. / MATEIRO, Teresa Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 33-38, mar. 2003. / MATEIRO, Teresa; TÊO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, n. 9, p. 89-95, set. 2003. / o sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. Tese (Doutorado em música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. /

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. / NEVES, Hirlândia Milon. *Implementar uma instituição de formação musical: uma história do Conservatório de Música Joaquim Franco, Manaus/AM*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. / NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, n. 142, mai. 2001. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml> Acesso em 23 fev. 2011. / NUNES, Helena de Souza. A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica. *Revista da ABEM*, n. 23, p. 34-39, mar. 2010. / OLIVEIRA, Alda. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 93-99, mar. 2003. / PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, n. 23, p. 25-33, mar. 2010. / PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, n. 16, p. 49-56, mar. 2007. / PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, n. 9, p. 81-88, set. 2003. / QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 83-92, set. 2005. / RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2003. / REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 59-67, set. 2002. / RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 39-45, mar. 2003. / SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 107-109, mar. 2003. / SOUZA, Jusamara. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. / SOUZA, Jusamara. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Rudolf-Dieter Kraemer. *Comentário. Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 49, abr./nov. 2000. / SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. *Anais...* Salvador: 1997. p. 13-20. / SOUZA, Jusamara et al. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre, *Série Estudos*, n. 6, 2002. / TARTUCE, Gisela Lobo B.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Alberi de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010. / WARSCHAUER, Cecília. A quem pertence a formação? *Revista Educação*. [2005] Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=10616> Acesso em 23 fev. 2011.

Formação de professores de música

Possibilidades e desafios

Maria Isabel Montandon

Introdução

Nos meus vários anos como formadora de professores, dentro e fora da universidade, costumo perguntar para meus alunos em nossos primeiros encontros: por que vocês ensinam da maneira como ensinam? As respostas vêm, geralmente, de três formas: 1) porque assim que eu aprendi; 2) porque a escola onde dou aulas diz que tem que ser assim; 3) por que não conheço outras opções.

Essas respostas indicam um desconhecimento sobre o que é ensinar e aprender música, e o que significa ser um profissional professor. Indicam também uma subserviência a crenças, valores, modelos, práticas e concepções forjadas por outras pessoas, em outros lugares e outros tempos, adquiridas de forma inconsciente, pela ausência de uma formação que os capacite a ter conhecimento e consciência sobre o que são e fazem. Se em todas as profissões há necessidade de formação, por que não para ensinar música?

As temáticas de formação docente e formação de formadores vêm tomando cada vez mais espaço e relevância nas discussões e pesquisas como uma condição para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, sabemos da histórica pouca importância dada à profissão de professor/a, tratada, muitas vezes, como “sub-profissão” ou de menor importância, sustentando uma concepção de docência onde, “para ensinar, basta saber o conteúdo”. Essa crença é especialmente presente entre os professores universitários das várias áreas, que encaram o conhecimento pedagógico –ou a suposição do que fazem dele– como “algo” que não lhes diz respeito. Messina, citada por Vaillant (2003) chama a atenção para a ausência de políticas de formação de formadores, o que tem acarretado problemas de qualidade no desempenho e na aprendizagem dos estudantes.

Assim, sem uma formação para exercerem sua profissão, muitos docentes acabam por “fazer como aprenderam” e a perpetuar um modelo tradicional de formação, qual seja, o da racionalidade técnica, onde o professor tem o papel de transmitir conteúdos e metodologias aprendidas (conscientemente ou não), que, por sua vez, serão replicados pelos alunos em suas práticas profissionais, ignorando as mudanças nas pessoas e no mundo.

No campo da música, é comum a formação do/as aluno/as como instrumentistas, regentes ou compositores, mas, a atuação como professores, em uma relação ambígua entre o que escolhem como identidade profissional e o que acabam fazendo como atuação profissional. Essa idéia parece ainda persistir em algumas pessoas e está presente em muitos currículos escolares, que se preocupam com a formação do músico, mas não com a dos professores de música. Dessa forma, perpetuam a idéia de que “basta saber tocar

para saber ensinar”, o que, como observa Penna (2007), “parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente, como expressa o ditado popular ‘quem não sabe, ensina’”. É por isso que continuamos a replicar, inconsciente e acriticamente, crenças, valores, estratégias, materiais e ideologias advindas de modelos tradicionais, em uma cadeia repetitiva colonizadora, excludente e limitadora de formas de pensar e agir (ver, por exemplo, Medeiros, 2018; Queiroz, 2017).

Com o movimento de valorização da docência, especialmente a partir da década de 80 do século passado, percebe-se a ampliação das pesquisas e discussões sobre formação e profissionalização docente²⁰, incluindo os temas de saberes docentes, formação do professor crítico reflexivo, a profissionalização docente, dentre outros. Essas discussões têm sido trazidas para a área de formação de professores de música, gerando diferentes pesquisas e discussões, com o objetivo de entender “a natureza e características do conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que são mobilizados pelo professor de música em seu trabalho docente.” (Hentsche, Azevedo e Araújo, 2014), e as diversas possibilidades de propostas formativas para professores de música no Brasil.

Formação de professores de música no Brasil

No Brasil, a formação de professores se dá em cursos superiores, denominados de Licenciatura²¹. Os cursos para formação de professores de música se estabelecem oficialmente no ensino superior em 1971 (Lei 5.692/71), como “Educação Artística”. No entanto, essa proposta de formação tinha um caráter polivalente: em quatro anos, os estudantes deveriam se formar como professores de artes plásticas, teatro e música.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Base Nacional (Lei 9394/96) os cursos de formação de professores voltam a ser específicos em suas áreas – Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No entanto, se no curso superior a especificidade de formação é legitimada, muitas secretarias de educação, exigem, ainda, um professor polivalente em sua atuação.

Uma outra característica dos cursos de formação de professores no Brasil era o formato denominado de “três mais um”. Isso porque, nos primeiros três anos, a formação nos cursos de música (instrumentista, cantor, compositor e regente) era comum ou praticamente comum e, somente no último ano, incluíam-se disciplinas pedagógicas. Essa formação pedagógica como “apêndice” do curso de músico era inconsistente e desvinculada da formação da área específica.

²⁰ Ver, por exemplo, os trabalhos Clemon Gauthier e Maurice Tardif sobre os saberes docentes; Kenneth Zeichner e Donald Schön sobre a formação reflexiva de professores, dentre outros.

²¹ No Brasil, os cursos para formação de professores em nível superior são chamados de Licenciaturas. Os demais cursos, (formação de profissionais diversos como dentistas, engenheiros, músicos em geral, etc.), são denominados Bacharelados. Os cursos de formação de professores (ou cursos de Licenciatura), no Brasil, duram entre 4 e 5 anos.

As diretrizes curriculares lançadas em 2002²² estabelecem grandes mudanças para os cursos de Licenciatura, colocando 800 horas de práticas docentes como eixos estruturantes ao longo do curso. A inserção do licenciando em seu contexto real de trabalho, reforçando a relação entre teoria e prática e ensino superior e básico, e a articulação entre disciplinas específicas e pedagógicas deram uma estrutura e identidade ao curso de formação de professores, fortalecendo seu valor e status dentro das universidades, não mais como “apêndice” dos cursos de Bacharelado. Durante os anos de 2003 a 2011 (Governo Lula), houve um substancial investimento em programas e projetos de apoio à formação docente inicial e continuada. Citamos, como exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, o Programa de Consolidação de Licenciaturas - Prodocência, o Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR, e a grande expansão da Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltada para cursos de Licenciatura.

As discussões, conhecimento e reflexões sobre a qualidade do ensino de música no Brasil têm sido ampliadas sobremaneira com o aumento da oferta de cursos de pós-graduação e por meio dos encontros e iniciativas da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, e a divulgação em revistas especializadas, seminários, fóruns e congressos. Integrando as ações na América Latina, há também os encontros e ações do Fórum Latinoamericano de Educação Musical - FLADEM.

Embora os cursos de Licenciatura em Música²³ sejam caracteristicamente o local de formação inicial para professores de música, muitas têm sido as discussões para qualificação dos mesmos. A dificuldade de mudanças no formato tradicional dos cursos, influenciados pelo chamado “modelo conservatorial” (Vieira, 2000; Pereira, 2012) que tende a perpetuar ações, programas, repertórios e maneiras de ensinar, a ausência de formação pedagógica de muitos professores, currículos monoculturais, apenas da diversidade cultural, musical, étnica, social de nosso país, a fragmentação das disciplinas, são alguns dos desafios,

Por outro lado, a divulgação de novas iniciativas, a abertura dos cursos para diversos estilos e práticas musicais além da música erudita, e as discussões e pesquisas sobre formas e materiais alternativos de ensinar e aprender têm contribuído para a adequação de projetos pessoais e ensinos de músicas mais em acordo com os múltiplos contextos onde o ensino de música pode acontecer. Na Universidade de Brasília, por exemplo, o projeto pedagógico do curso prevê a possibilidade de percursos diferenciados para os alunos, a valorização de suas experiências e preferências musicais, e o desenvolvimento musical e pedagógico concomitantes. Na formação pedagógica, a proposta é partir da reflexão e desconstrução de “mitos” e crenças, o conhecimento de tendências e possibilidades

²² Resolução CNE/CP no. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução CNE/CP 2, DE 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

²³ Há várias denominações para estes cursos: Licenciatura em Educação Musical, Licenciatura em Música, dentre outros. Há ainda alguns cursos em Licenciatura em Instrumentos Musicais.

didáticas, e a observação das relações entre pessoas e músicas, sempre na relação prática-teoria em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, formais e informais. Um dos desdobramentos dos trabalhos com os alunos tem sido a produção de materiais pedagógicos para o ensino de instrumentos ou/e vozes, ou para aulas denominadas como “teóricas”, incluindo composições e arranjos para aulas individuais ou em grupos, e o desenvolvimento de projetos didático-pedagógicos próprios, para diferentes contextos de ensino, além da execução de recitais diferenciados e criativos.

Desafios para propostas de formação

Discussões e propostas sobre a qualidade da formação inicial e continuada²⁴ de professores de música no Brasil tem sido constante nos encontros da área, nas reformas curriculares, e na produção científica sobre o temas²⁵. Para tais discussões, há que se considerar algumas premissas: 1. de que se trata a educação ou pedagogia musical, 2. a diversidade, multiplicidade e multidimensionalidade da pedagogia musical; 3. a ausência de formação pedagógica dos formadores; 4. mitos e modelos ancorados no chamado “modeloconservatorial”; 5. a formação de uma identidade profissional autônoma. A ideia é pensarmos nas seguintes questões:

Que formação daria conta, hoje, dos novos desafios profissionais e dos diversos campos de trabalho do professor de música?

Mesmo nos espaços tradicionais de ensino de música, que pedagogias e epistemologias deveriam ser revistas e reestruturadas diante dos novos perfis e das novas demandas dos alunos?

Que referências os professores de música têm para avaliarem suas práticas didático-pedagógicas? Como percebem os impactos e desdobramentos de suas propostas em sala de aula? Que conhecimentos têm para promoverem inovações e mudanças ao longo dos anos de trabalho docente?

A definição de Kraemer (2000) sobre educação ou pedagogia tem sido considerada pelos professores como referência. Para o autor, a pedagogia da música “ocupa-se com as relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação” (Kraemer, 2000, p. 51).

Essa definição amplia o conceito de educação musical ou de pedagogia musical, ao considerar os vários espaços (formais e informais), objetivos e atores que participam desse processo. Além disso, legitima as diversas maneiras de se transmitir e apropriar de saberes, incluindo uma gama de músicas e

contextos que não eram considerados antes. A pedagogia musical é, portanto, múltipla: social, musical, cultural e etnicamente diversa, e multidimensional, dependendo dos objetivos, funções e papéis que exerce para diferentes pessoas e lugares. Assim, os ensinamentos e aprendizagens dentro e fora das escolas, incluindo as escolas especializadas (conservatórios e escolas de música) são todos espaços legítimos de ensino e aprendizagem musical. Por isso, uma formação de professores de música deve ser flexível o suficiente para oferecer percursos formativos diferenciados para que os futuros professores possam fazer escolhas e exercer com autonomia sua profissão.

Um dos grandes desafios para a formação de professores de música é o formato tradicional dos cursos superiores de música no Brasil e mesmo em outros lugares da América Latina. (Penna, 1995; Mateiro, 2010; Pereira; Queiróz, 2017; Vieira, 2000). A resistência à implementação dos cursos de formação de professores e as negociações dos programas e currículos de formação têm sido, muitas vezes, tensas. O chamado “modelo” ou “formato” conservatorial persiste nas ações, concepções e propostas curriculares, “naturalizado” como o único modelo de formação musical. Como observa Penna (1995), prevalece ainda nas escolas de música, o conservatório «que está tanto fora quanto dentro de nós, quer em nossa prática ou em nossa formação, quer nos compêndios didáticos ou nos modelos que adotamos” (p. 140). É o que Pereira chama de “*habitus conservatorial*” (2013), que, ao ser incorporado nos agentes, cria disposições que orientam as práticas, as percepções e os significados musicais, fazendo com que as tentativas de mudanças curriculares tenham sempre “caráter periférico e cosmético”. Com isso, “mudanças” seriam sempre “atualizações das práticas tradicionais”. Isso é reforçado pela ausência de formação de muitos professores, que, em sua prática, autenticam modelos tradicionais de ensino.

De acordo com Arroyo (1999), para ensinar música não é suficiente saber somente música ou saber somente ensinar, mas a interseção entre as várias disciplinas que se referem ao estudo da educação e das músicas, por exemplo, a Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, combinadas à Sociologia da Música, Etnomusicologia, Teoria Musical, Musicologia, Performance dentre outros campos de conhecimento. Nesse sentido, não basta a superposição de conteúdos pedagógicos ao conhecimento musical tradicional – a pedagogia musical deve ser construída na constante relação entre conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógicos. Essa concepção é compartilhada por Gainza, que vê a necessidade de uma sólida preparação musical e pedagógica para os futuros professores, para que eles sejam capazes de escolher e decidir, além de serem flexíveis e criativos, assegurando o que ela chama de “humanização da pedagogia musical” (GAINZA, 2013).

O que se propõe é uma formação docente construída a partir da pesquisa e da reflexão crítica sobre as concepções e ações naturalizadas na docência em música, em uma constante relação entre as diversas práticas, teorias e conhecimentos já construídos. Formação docente não é aprender uma série de «métodos» e prescrições a serem «aplicadas» em sala de aula – ou como

²⁴ Formação Inicial refere-se à formação universitária. Formação continuada pode se referir a cursos depois do Bacharelado ou Licenciatura, o que incluiu a especialização, mestrado e doutorado.

²⁵ Ver, por exemplo, os temas de vários encontros da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM e a produção de pesquisa sobre o tema, nas Revistas da ABEM e nos cursos de pós-graduação.

observa Concha Molinari (1999), imitar metodologías que “dan buen resultado”, e nem memorizar uma série de teorias educacionais desvinculadas da prática. Como esclarece Del Ben (2003)

Estamos argumentando a favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional; de uma concepção de professor como agente, como prático reflexivo que constrói suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes, e não como mero reproduzidor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas; de uma nova concepção de formação por parte dos formadores de professores, que supere o modelo da racionalidade técnica; da necessidade de definirmos um repertório de conhecimentos profissionais em educação musical, a partir das particularidades ou regularidades da área. Falamos em tomada de decisões, escolhas, reflexividade, construção da identidade do professor, da sua trajetória profissional, entre tantos outros (Del Ben, 2003, p. 31)

O Brasil é conhecido por ser um país musical, com imensas variedades de estilos e formas de se criar e aprender a fazer música. Por outro lado, somos, ainda, importadores de “métodos” de ensino de música, mostrando que o caminho da autonomia e criatividade para futuros professores depende dos percursos formativos que iremos oferecer. Espero que meus alunos, ao final do curso e durante suas vidas profissionais, tenham respostas mais interessantes para justificar suas ações didático-pedagógicas.

Bibliografia

ARAÚJO, Rosane C. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese de Doutorado. PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2005. / CONCHA MOLINARI, Olivia. Professor de música o professor de instrumento? Música histórica o Música contemporânea? Conservación o cambio?. *Rev. music. chil.*, Santiago, v. 53, n. 192, p. 75-77, jul. 1999. Disponível em https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27901999019200006&lng=es&nrm=iso. Consultado em 09 abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27901999019200006>. / DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 29-32, mar. 2003. / KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000. / MATEIRO, Teresa. Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Professorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 14, n. 2, 2010, pp29-40. / PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: Um retrato do habitus conservatorial*. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. / ----- . Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 90-103, 2014. / PENNA, Maura. Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.). *Da camiseta ao Museu – O ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Editora UFPB, 1995. / QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da Abem*, Londrina, v.25, n.39, p. 132-159, jul.dez. 2017. / VAILLANT, Denise. Formación de formadores. Estado de la práctica. Buenos Aires: Preal, 2002. Consultado em 28 de março de 2019 de http://www.oei.es/historico/docentes/formacion_formadores_estado_practica_vaillant.pdf 2003. / VIEIRA, L. B. A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará. 2000. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Unicamp, 2000.

