

O MORRO E O SONHO – MÚSICA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Cecília Cavalieri França

Escola de Música da UFMG

O MORRO

Falas de sala de aula, curso de Licenciatura em Música, UFMG, 2009:

- O que as crianças do morro ouvem?
- Tiros.

Cenas de sala de aula, Escola Municipal, Rio de Janeiro, 2010:

Um professor experiente, carioca experimentado, passa uma semana agachado com seus alunos no salão de um lindo casarão cravado aos pés de uma favela, controlando o pânico e os gritos das 150 crianças - algumas, apavoradas, temendo pelos seus familiares.

O SONHO

Música: arte dos sons, linguagem das emoções, experiência estética que prescinde de palavras. *Formação:* processo (e produto) de dar forma, constituir, educar, instruir, aperfeiçoar, desenvolver. *Educador:* aquele que promove o desenvolvimento individual e social da criança; que instrui e aperfeiçoa suas faculdades humanas.

O MORRO E O SONHO

Representar a música neste painel é uma grande responsabilidade, tamanhos os desafios que cercam o casamento entre música e educação. Precisamos discutir a relação, entender por

que devemos nos ocupar em fazer e ensinar música, corrigir distorções históricas que acarretaram danos irreparáveis, dialogar, aprender mutuamente e traçar estratégias comuns para formação docente.

Possivelmente, metade dos participantes deste evento chegou aqui ouvindo música nos seus aparelhos de celular, MP3 ou similar. Por que ensinar música, uma prática social universal, unânime, tão antiga quanto o próprio homem, que canta, dança, assovia, bate palmas, marcha, celebra, diverte-se, acalma-se, anima-se, chora e ri ao longo de toda a sua vida? Se a música faz parte da rotina das pessoas, por que espremê-la numa grade curricular já tão concorrida? Bem, pelo mesmo motivo que valida a inclusão das demais disciplinas como química, física ou matemática. Disciplinas escolares são sistematizações de práticas humanas e representam diferentes maneira de nos relacionarmos com o mundo, de compreendê-lo e nele intervir. Valendo-se do senso comum ou do conhecimento tácito e intuitivo, cozinheiras praticam química quando testam o fermento dos bolos; motoristas praticam física quando desaceleram para dobrar a esquina; camelôs praticam matemática quando negociam com o freguês. Mas o propósito da educação formal é avançar além do senso comum através das várias janelas pelas quais o conhecimento se manifesta. Música é uma dessas janelas, uma área de conhecimento que avança muito além do que julga o senso comum.

Atividades rotineiras como ouvir música, decorar, cantar e dançar envolvem habilidades sensoriais, perceptivas, físicas, cognitivas e expressivas altamente refinadas. Com base nos avanços tecnológicos dos exames de neuroimagem, a Neurociência qualifica a música não como algo periférico, eventual ou decorativo, mas como uma atividade essencial da vida humana, fruto de uma longa adaptação evolutiva. Genes “musicais” podem ter sido selecionados no decorrer da evolução graças aos benefícios trazidos por essa prática na promoção do bem-estar, da reprodução e da sobrevivência da nossa espécie (Trehub, 2003). Pesquisadores acreditam que a música seja uma fonte primordial de prazer para o nosso cérebro. A ela são creditadas nossas primeiras memórias, registradas já na vida intra-

uterina, e também as últimas lembranças, aquelas que permanecem quando todas as outras já se dissiparam.

Hoje, computadores monitoram ao vivo e a cores o cérebro de músicos em funcionamento, revelando as regiões devotadas ao processamento musical. Sabe-se que diferentes centros neurais processam diferentes tipos de informações sonoras. A prática musical afeta tanto a morfologia quanto a fisiologia cerebral, tornando o cérebro do indivíduo praticante diferente dos daqueles que não o fazem (Pascual-Leone, 2003). Schlaug (2003) descobriu que a metade anterior do corpo caloso é significativamente maior em músicos, especialmente naqueles que começaram o treinamento musical antes dos sete anos de idade. Sabe-se também que quanto mais diversificada a prática musical, mais abrangentes e consistentes as conexões entre diferentes regiões corticais (Altenmuller, 2003). Há duas décadas, Gardner (1983) defendia o *status* da música como um tipo específico de inteligência, uma competência relativamente autônoma que se desenvolve espontaneamente na primeira infância. Mas se a predisposição à música é inata, o papel do ambiente é cultivá-la. Inúmeras habilidades se desenvolvem espontaneamente nos primeiros anos de vida. Mas a partir dos anos escolares, o ritmo desse desenvolvimento declina se não houver o devido estímulo do ambiente.

Correntes de filosofia e sociologia também endossam a prática musical na formação do indivíduo. Música é uma forma simbólica peculiar (Swanwick, 1994), com sua forma específica de articulação, reflexão e exposição de idéias e significados. Ela é um campo do conhecimento no qual a expressão é múltipla, o que permite à criança exercitar a criatividade, tomar decisões e exercer sua autonomia. Além dos ganhos musicais propriamente ditos, existem outros inegáveis no que tange à capacidade de abstração, percepção, imaginação, comunicação e socialização. Certamente, por meio da música inauguram-se novas possibilidades de expressão simbólica para o indivíduo, modos de dar forma à percepção subjetiva do mundo, de conhecer a si mesmo e construir outros mundos possíveis, imaginários.

A música se revela, ainda, como forte elemento de construção, manifestação e re-significação da identidade do indivíduo (Frith, 1996; MacDonald; Hargreaves; Miell, 2002). A partir da música que se ouve - ou se pratica – podem-se desfiar biografias e autobiografias, visitar memórias e resgatar, para muitos, impressões do próprio “eu”. Torres (2003), em sua tese de Doutorado, discorre a respeito da construção de (auto)biografias musicais de alunas de um Curso de Pedagogia e de como tais memórias são implicadas em sua prática pedagógica. Jovens assumem o gosto musical (e também a rejeição) quase como uma bandeira de time de futebol. Gostar de tal banda, tal cantor ou estilo fazem-no parte de uma tribo, onde só entram afins. O problema é que, muitas vezes, tais escolhas não ocorrem por opção, mas por falta de opção. O “gosto” é moldado pela indústria cultural, que cria e repete fórmulas banais que se tornam *hits* que grudam na memória, a qual, por sua vez, passa a rejeitar modelos que demandem uma escuta consciente e autônoma. Quando o leque de opções de escuta se abre, amplia-se o horizonte estilístico. As escolhas passam a ser qualificadas.

Se a atividade musical cotidiana, além de prazerosa, pode render tantos dividendos, o que dizer da prática mais sistemática e diversificada, que contemple a criação musical, a escuta variada, o entendimento dos diferentes processos de produção musical, das funções da música em diferentes contextos e espaços, a experiência de tocar um instrumento (ainda que feito de sucata), de ser parte de um grupo musical, de opinar, escolher, crescer dentro de um universo sonoro ilimitado? Ecoando Delors (2004), todo aluno merece a oportunidade de aprender a ser, conviver, conhecer, fazer, desenvolver habilidades e competências, dominar linguagens, compreender fenômenos, construir argumentações, solucionar problemas *em música*. Dentro do currículo, ela dialoga com todas as outras áreas do conhecimento, pois toda peça musical é um produto social, cultural, temporal, contém relações matemáticas, espaciais, acústicas, permitindo incursões pela história, geografia, religião e cultura.

Mas ensinar música na contemporaneidade, quando episódios

de “morto-vivo” deixaram de ser brincadeiras de criança e se tornaram sobressaltos de vidas reais, é uma experiência que desafia os limites pedagógicos, psicológicos e criativos do educador mais preparado. Que música, que formação e que educador esses tempos demandam?

A ESPADA E A LEI

Começamos pelo educador. A LDB 5692/1971 sugeria que o valente polivalente dominasse as várias linguagens artísticas a ponto de ensiná-las. A expressão “ensino de Arte” na Lei 9394/96 ainda guarda reminiscências da anterior, e pouco repercutiu na inclusão da música no ensino. Persistem a indefinição, a ambigüidade e possibilidade de diferentes interpretações (Penna, 2008b, p.127), p. Na prática, Arte é quase sinônimo de artes visuais. No ensino médio, a situação é ainda mais crítica, pois Arte figura de forma inespecífica como disciplina “potencial” da área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (Brasil, 1999). Um dos reflexos de determinações tão genéricas e descomprometidas pode ser percebido nas provas do ENEM, que tocam apenas tangencialmente a nossa disciplina e propagam impressões equivocadas sobre o conhecimento da área, limitadas ao reconhecimento da função e do valor da arte em sua diversidade cultural. As duas questões das provas do ENEM que foram anuladas em 2009 ignoram as dimensões perceptivas, práticas e criativas da música e superestimam aspectos conceituais; uma delas é calcada no senso comum e, a outra, consiste de um imbróglio matemático em tornos de compassos e divisão rítmica que não tem nada de musical!

Mas há esperança! Graças ao trabalho do Grupo de Articulação Parlamentar “Quero educação musical na escola”, que reuniu milhares de artistas e educadores de todo país, foi homologada em agosto de 2008 a Lei 11.769, que tornou a música “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do ensino de Arte (Art. 26, § 6º), determinação que deve ser cumprida até o ano de 2012 (Art. 3º). Embora a aprovação da lei tenha sido uma vitória, a música ainda permanece como conteúdo,

não como disciplina, e “subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes” (Penna, 2008b, p.133). A decisão sobre a modalidade artística continua sendo delegada às escolas. Por vezes, as áreas concorrem entre si; em outras, a opção por uma ou outra é balizada pela oportunidade ou disponibilidade de tal profissional, e nem sempre substanciada no projeto pedagógico das escolas.

Mais lenha para a fogueira: o parágrafo único do Art. 62, que dizia: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”, foi vetado. O veto, além das implicações práticas, revela a celeuma de equívocos que cercam as concepções sobre música e educação. A LDB em vigor recomenda que os anos iniciais do Ensino Fundamental estejam a cargo de unidocentes, indivíduos que, durante toda a infância e adolescência, percorreram sistematicamente os caminhos da matemática, das ciências, da geografia, da literatura, mas não os da música. Esta esteve presente, sim, nas festinhas, celebrações, homenagens e horas cívicas. Como adorno, não como área do conhecimento. Como coadjuvante no processo de alfabetização, não como protagonista. Como meio de controle, não de reflexão. Como atividade de repetição mecânica, cantada, não de criação e crítica – o que de melhor ela poderia oferecer a uma personalidade em desenvolvimento? Que oportunidade os membros daquela geração (e que hoje atuam no ensino fundamental) tiveram de experimentar a música como forma de conhecimento, como sistema simbólico, como processo e produto criativo único em sua natureza não conceitual? Se a música está oficialmente ausente dos currículos há duas décadas, quem irá, agora, ensiná-la? Músicos sem formação pedagógica ou pedagogos sem formação musical? Pela justificativa do relator do veto, tanto faz: ambas as alternativas são aceitáveis. Vejamos as razões apresentadas por sua Excelência:

“No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais

atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.” (DOU, 19 de agosto de 2008).

Obrigada pela resposta, Excelência: músicos sem formação pedagógica, sejam eles autodidatas ou formados nos bacharelados em instrumento (mesmo que a LDB 9.394 determine a obrigatoriedade do diploma de Licenciatura). E mais:

“Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.” (DOU, 19 de agosto de 2008).

Copiado, Excelência, pedagogos sem formação musical também são elegíveis. Então, como ficamos: banalizamos a música ou banalizamos o processo educacional? As justificativas do senhor relator são uma falácia, um atestado de desconhecimento, desconsideração e desrespeito com a nossa área, com a música, com a educação, com os profissionais envolvidos e com as crianças. O estabelecimento de “formação específica para a transferência de um conteúdo”, tem precedentes, sim, senhor: o ensino médio demanda especialistas formados nas modalidades artísticas específicas (Brasil, 2006b). Unidocentes e especialistas em educação musical (licenciados em música) têm atuado em segmentos distintos: os primeiros, na educação

infantil e ensino fundamental I, e os últimos, no ensino fundamental II e médio. Se os unidocentes não tiveram a oportunidade de desenvolver competências para ensinar música, que os licenciados em música sejam convocados – pelo menos, por enquanto! Mas seria necessário um exército deles, e nem temos um destacamento! Mesmo que se multiplicassem as vagas dos cursos de Licenciatura em Música ainda haveria um *déficit* enorme. Tal argumento – este, sim, procedente – não foi mencionado pelo relator do tal veto.

Determinações legais podem resultar inócuas se não forem ouvidas as recomendações dos estudiosos, se não considerarem o micro universo das escolas e se não forem tomadas medidas que criem condições para sua efetivação. A Lei não será consolidada sem diálogo, sem flexibilidade, sem concessões. Tampouco, sem investimento em recursos humanos e materiais, como alerta Sobreira (2008). Regulamentações deverão ser feitas localmente, nos conselhos estaduais e municipais. Cada sistema educacional decidirá de que forma administrar as questões colocadas na lei: fundamentos, objetivos, conteúdos, carga horária, qualificação profissional. Será necessário negociar o disputadíssimo espaço da grade para fazer caber mais uma atividade. Talvez, seja premente enfrentar a ampliação da jornada escolar, já prevista na LDB. Será necessário realizar um diagnóstico prévio que inclua levantamento das atividades já realizadas em escolas públicas e privadas, da vocação de cada localidade, da previsão do número de egressos dos cursos de Licenciatura nos próximos anos. O caminho é instalar fóruns de discussão permanentes nos âmbitos político, educacional e social, construir políticas que promovam a formação dos profissionais e sua garantam sua efetivação via concursos. Não vamos nos contentar com uma caricatura de educação musical. É permitido a alguém que mal distingue os pontos cardeais ensinar geografia? Ou matemática, àquele cujo conhecimento não avance além operações básicas? Por outro lado, de que valeria um exímio violinista numa sala com 30 crianças dispostas a usar o arco do violino como espada?

FORMAÇÃO MUSICAL DO EDUCADOR, FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO MÚSICO

Quais são as perspectivas? Dentro de dez a quinze anos uma geração terá sido educada musicalmente na escola, o que projeta um cenário totalmente diferente do atual: generalistas com antecedentes musicais. Em curto prazo, podemos traçar estratégias de transição. Por exemplo: inicialmente, o especialista dá aula e o generalista observa; num segundo momento, o especialista treina o time de generalistas de uma escola e estes passam a conduzir algumas atividades e dar continuidade a uma unidade de ensino; finalmente, o especialista supervisiona e o generalista assume as aulas. De toda forma, o maior impacto da obrigatoriedade do ensino de música se dará sobre os cursos de Pedagogia, aos quais caberá oferecer uma formação musical inicial, a princípio, e eventualmente, a formação pedagógico-musical que capacite os educadores do Ensino Fundamental I (nos segmentos subseqüentes, é indispensável a participação do licenciado em música).

O tema tem sido amplamente discutido na literatura da área de educação musical. Werle e Bellochio (2009) realizaram um mapeamento dos trabalhos a respeito da música na educação básica nas publicações da Associação Brasileira de Educação Musical. Dos trabalhos encontrados, 70% têm como tema a formação inicial ou continuada dos unidocentes (p.34). Outros enfocam a formação continuada, cursos para professores em serviço e a repercussão destes na atuação dos docentes. Dois pontos são recorrentes nos trabalhos: a necessidade de parcerias entre professores especialistas e não especialistas e a necessidade de se promover a formação musical e pedagógico-musical dos professores já atuantes (p.33). Poucos cursos do país contemplam a formação musical em suas grades curriculares. Figueiredo (2004, p.58) investigou a presença da música em 19 cursos de Pedagogia e constatou que a maioria deles oferece apenas uma disciplina de artes com carga horária média de 60 horas, conservando a ideia da polivalência. Na maioria dos cursos, a música não aparece sequer entre as optativas. Por outro lado, desde 1984 o curso de

Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (RS) inclui em sua grade curricular 90 horas/aula em disciplinas obrigatórias de música.

Outras frentes de trabalho incluem programas de formação complementar, formação continuada, atualização e reciclagem. A articulação entre formação e a atuação é essencial (Sobreira, 2008; Penna, 2008a) para suprir necessidades específicas e promover o debate sobre os desafios da prática. Diversos programas de educação continuada acontecem no âmbito das universidades. Na UFMG, o Projeto Maria Fumaça, coordenado por mim, em 2006 incluiu um curso de extensão de 60 horas para educadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e cursos de curta duração em diversos contextos (França, 2006). Souza, Hentschke e Wolffenbuttel (2004) também relatam experiências de um Curso de Formação Continuada em Música em Porto Alegre no ano de 2003, com 120 horas de duração. Queiroz e Marinho (2007, p.73-74) realizaram um curso na Universidade Federal da Paraíba com oficinas temáticas envolvendo aspectos conceituais, práticos, teóricos, criativos e performáticos, com o objetivo de apoiar o trabalho dos unidocentes. Figueiredo (2004b) relata resultados positivos de cursos para educadores sem educação musical prévia que, por meio de atividades simples, puderam compreender “vários aspectos musicais”. Beineke (2004, p.39) apresenta a proposta do NEM (Núcleo de Educação Musical) da UDESC, que promove a inserção da música em escolas, produção de material didático, formação continuada de professores em serviço, e políticas de absorção dos licenciados.

Embora a licenciatura em música prepare profissionais para a educação básica, a maioria dos egressos tem atuado em escolas especializadas, seja por motivações financeiras ou pela falta de concursos para a habilitação específica. Precisamos trabalhar no sentido da construção de uma identidade na qual o educador musical se reconheça. Concordo com Penna (2008b, p.145; 155): a educação musical precisa “reconhecer a escola regular de ensino fundamental e médio como *um espaço de trabalho seu*” e comprometer-se com ele para que seu valor na educação de todos possa ser reconhecida e valorizada. Precisamos negociar, também, para que os editais

dos concursos para professores contemplem as várias modalidades artísticas. Grossi (2007, p.43) observa que as provas dos concursos têm uma perspectiva generalista e não contemplam conhecimentos próprios das licenciaturas. Qual o sentido, então, das habilitações específicas? Neste momento, músicos e pedagogos precisam cooperar, aprender juntos, pensar estratégias e empreender ações conjuntas. Como aponta Figueiredo (2004, p.60), “especialistas e generalistas poderiam ser preparados para entender a escola nas suas múltiplas perspectivas”. Autores defendem a aproximação entre os Cursos de Licenciatura em Música e os de Pedagogia (Bellochio, 2002; Bellochio et al, 2006). Temos muito a aprender com “professores não especialistas em música, mas especialistas no ensino de crianças” (Werle; Bellochio, 2009, p.30).

Por outro lado, além do repertório de saberes pedagógicos, educacionais, disciplinares e práticos, que Tardiff (2002, p.49) chama de “cultura docente em ação”, o valente unidocente deverá desenvolver competências em música. Isso significa, como em Fleury e Fleury (2000), “saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades” musicais. A formação pedagógico-musical também é apoiada por fundamentos filosóficos, estéticos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos e metodológicos específicos. A própria gestão da aula de música é diferente das demais disciplinas, pois os conteúdos são concretizados “através de comportamentos tais como cantar, bater palmas, gesticular e movimentar-se” (Russell, 2005, p.77). Que saberes e habilidades definem competência em educação musical?

MULTIPLICIDADE DE SABERES, MULTIPLICIDADE DE CENÁRIOS

O território musical é muito vasto. Há inúmeras maneiras de se envolver efetivamente com a música: da banda de rock à orquestra sinfônica, dos brinquedos cantados à improvisação de jazz, da percussão com galões de água ao canto coral, o cardápio é variadíssimo. Multiplique-o pela pluralidade de contextos e cenários e

possíveis e ... ficamos perdidos. A legislação ajuda pouco, ou talvez, comprometa-se pouco. Os PCNs são genéricos; as LDBs, lacônicas. Mas sugerem que os conteúdos sejam específicos aos contextos; os repertórios e modalidades, afeitos às diversidades regionais.

Se existe um corpo de saberes e competências em música, cabe a nós, especialistas da área, explicitá-los. Apenas para localizar o leitor não-músico, segue uma listagem de conteúdos, um esboço plausível, mas não exaustivo, de conteúdos musicais. Dos elementos da duração do som: pulso, ritmo, acento, duração relativa de curto e longo, andamento (rápido/lento), acelerando e desacelerando, regularidade e irregularidade, compasso, figuras rítmicas, divisão rítmica, padrões rítmicos. Das alturas: grave e agudo, subida e descida, melodia, escala, intervalo, acorde, modo, funções harmônicas básicas. Da intensidade do som: fraco, forte, crescendo, decrescendo, poluição sonora, ecologia sonora e acústica. Silêncio! Os timbres: corporais, vocais, do cotidiano e da natureza, instrumentais, alternativos, construção de instrumentos, grupos instrumentais. Textura: muito, pouco, solo, vários. Estrutura: começo, meio e fim, igual e diferente, repetição e contraste, surpresa e monotonia, variação, frases, seções, introdução, desenvolvimento, *coda*, acompanhamento, pedal, *ostinato*, cânone. Estilo e significado: caráter expressivo, cultura, contexto, gêneros, grupos sociais, tradições populares, músicas do mundo, compositores e obras, história da música, mídia, crítica, denúncia. Notação musical: espontânea, gráfica, alternativa, convencional; notas musicais, ordenações, pentagrama, claves, sinais gráficos. Tecnologia: softwares de notação musical, gravação, edição; produção, mercado e profissão. Todos esses conteúdos ocorrem em música de maneira integrada, simultânea, e não linear. Toda obra e experiência musical mobiliza inúmeros elementos ao mesmo tempo. Gostaria de convidá-los a experimentar um mundo de sonoridades, sensações e saberes através de uma canção: *O morro e o sonho* (disponível em www.ceciliacavalierifranca.com.br). Que elementos musicais podem ser apreendidos? O mais lhe chama a atenção? Como são as vozes e como elas se alternam? Quais instrumentos tocam na introdução? Quais as diferenças entre as duas partes ou estrofes? Como é o

caráter e como ele lhe afeta? Que significados a letra sugere? Quer ouvir de novo? Por quê?

A partir da participação ativa por meio da criação, performance e apreciação musicais, o aluno não apenas trava contato com os conteúdos, mas os elabora, re-elabora e sistematiza. Conteúdos e habilidades vão se somando paulatina e cumulativamente por meio de inúmeras modalidades: exploração sonora, criação, arranjo, realização de jogos e brinquedos cantados, parlendas, sonorizações de histórias, performance vocal e instrumental em conjuntos de percussão, improvisação, escuta de diferentes estilos, reflexão, análise, escrita, etc. Vão-se construindo competências básicas (como identificar, localizar, discriminar, representar), operacionais (estabelecer relações, classificar, ordenar, compor, interpretar, justificar) e globais (emitir juízo, analisar, avaliar, criticar, julgar, explicar, generalizar). A complexidade e a quantidade de competências crescem obviamente ao longo da educação básica (mas, também, antes e depois dela). Na educação infantil, estas convergem no sentido da expansão do “conhecimento de mundo da criança, de culturas musicais diferenciadas daquela na qual ele está inserido, criando possibilidades de escuta, produção e execução musical” (Correa; Bellochio, 2008, p.59). No ensino fundamental é necessário dominar conteúdos musicais específicos e começar a sistematizá-los conceitualmente. Em direção ao ensino médio, conteúdos e competências contemplam a compreensão crítica do lugar que a música ocupa nas culturas e à expressão criativa em sociedade. Outros tópicos incluem saúde vocal, cultura midiática, expressão corporal, ecologia sonora, tecnologia aplicada à música e outros.

Idealmente, penso em uma relação entre docente, ensino e competências constituída como na Figura 1.

Enxergo esse diagrama em movimento, com trânsitos de cooperação, reciprocidade, cumulatividade e flexibilidade, nas mãos de educadores, reflexivos, comprometidos, idealistas, abertos a sempre se renovar.

UNICIDADE DOS SERES, UNICIDADE DOS CENÁRIOS

Não há fôrmas nem fórmulas. Existem preceitos, fundamentos, estratégias, mas não receitas. Currículos são desenhados à distância, mas a educação se faz na proximidade de pessoas lidando com pessoinhas: na unicidade dos contextos, lida-se com a unicidade do ser. Que estrutura psíquica e emocional precisa ter um educador vendo o sonho apreendido dos livros sendo assaltado pelas dificuldades diárias! Ele é testado todo o tempo nos seus limites: o calor das salas, o barulho das salas vizinhas, a precariedade do CD *player*, o comportamento inadequado de alguns alunos, as necessidades especiais de outros. Para esse professor, teorias educacionais críticas e reflexivas esvaem-se em poeira retórica. Onde a condição primeira é ficar vivo, a formação primeira deve ser a humana (e como as artes são eficientes nessa tarefa!). A maior competência em jogo talvez seja a sócio-afetiva: saber olhar nos olhos, sentar ao lado, tocar os cabelos (e, ocasionalmente, os piolhos), exercitar o acolhimento, a paciência e o amor. Saber adaptar-se, enxergar oportunidades, reconhecer o sonho mesmo através da rudez do cenário. E dançar conforme a música.

REFERÊNCIAS

ALTENMULLER, E. How many music centers are in the brain? In I. PERETZ e R. ZATORRE (Org). *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, p. 396-409, 2003.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, v.10, p.35-41, 2004.

BELLOCHIO, Cláudia R. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.7, p.41-48, 2002.

BELLOCHIO, Cláudia R. et al. Laboratório de educação musical: programas de formação musical e pedagógico-musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2003, Florianópolis. Anais... João Pessoa: ABEM, 2006, p.786-789. 1 CD-ROM.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 9 jul.2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 9 jul.2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases (1996). Sanção da Lei nº 11.769. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 19.ago.2008. Seção 1, p. 1-2.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. Estratégias empresariais e

formação de competências. São Paulo: Atlas, 2000.

FRANÇA, Cecília C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, v.15, p.67-79, 2006.

FRITH, Simon. Music and identity. In: HALL, Stuart; GAY, Paul du. *Questions of cultural studies*. London: Sage, 1996, p.108-117.

GARDNER, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press, 1983.

GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. *Revista da ABEM*, v. 16, p.39-47, 2007.

MACDONALD, R., HARGREAVES, D. e MIELL, D. *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p.1-20.

PASCUAL-LEONE, A. The brain that makes music and is changed by it. In I. Peretz e R. Zatorre (Org). *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, 396-409, 2003.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, n.19, p.57-64, 2008a.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008b.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo M. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, n.17, p.69-76, 2007.

RUSSELL, Joan. *Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de*

música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. Revista da ABEM, v.12, p.73-88, 2005.

SCHLAUG, G. (2003). The brain of musicians. In I. Peretz e R. Zatorre (Org). The Cognitive Neuroscience of Music (p.366-381). New York: Oxford University Press.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Revista da ABEM, n.20, p.45-52, 2008.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane; WOLFFENBUTTEL, Cristina R. Música para professores. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SWANWICK, Keith. Musical knowledge: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Peirópolis: Vozes:2002.

TORRES, M. Cecilia A.R. Identidades musicais de alunas de pedagogia : música, memória e mídia. Tese de Doutorado. UFRGS, 2003.

TREHUB, Sandra. Musical predispositions in infancy: an update. In I. Peretz e R. Zatorre (Org). The Cognitive Neuroscience of Music (p.3-20). New York: Oxford University Press, p.3-20, 2003.

WERLE, Kelly e BELLOCHIO, Cláudia R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. Revista da Abem, v.22, p.29-39, 2009.