UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA PRODUÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM (1991 A 2003)

Gilka Martins de Castro Campos

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Mirza Seabra Toschi

Goiânia 2005

GILKA MARTINS DE CASTRO CAMPOS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA PRODUÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM (1991 A 2003)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mirza Seabra Toschi Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Monique Andries Nogueira

Golânia 2005

GILKA MARTINS DE CASTRO CAMPOS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA PRODUÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM (1991 a 2003)

Dissertação defendida e aprovada em 13 de maio de 2005, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof^a Dr^a Mirza Seabra Toschi Presidente da Banca

Prof. Dr. Sérgio/Luiz Ferreira de Figueiredo

Prof. Dr. Valter Soares Guimarães

AGRADECIMENTOS

A toda minha família, pelo amor e compreensão durante este longo tempo de espera.

À minha orientadora, Mirza Seabra Toschi, pelo apoio constante e pela amizade que surgiu e ficará para sempre.

À minha co-orientadora Monique Andries Nogueira, amiga-irmã de sempre e de todas as horas.

A Deus, por tudo.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	80
INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I	
A TEMÁTICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PERSPECTIVAS	
ATUAIS	
1.1. Donald Schön e o profissional reflexivo	12
1.2. A formação do professor dentro do modelo da racionalidade técnica	19
1.3. A formação do professor dentro do modelo reflexivo e artístico	21
1.4. Kenneth M. Zeichner e o professor como prático reflexivo	23
1.5. Pontos de divergência entre Zeichner e Schön	29
CAPÍTULO II	
A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM:	
HISTÓRICO E PRODUÇÃO	31
2.1. O contexto político social brasileiro	31
2.2. O cenário da educação brasileira em fins dos anos 80: a luta	
pela LDB	33
2.3. A área da educação musical se organiza: o surgimento da ABEM	40
2.3.1. A Educação Artística no currículo escolar nas décadas de 70 e 80	45
CAPÍTULO III	
ANÁLISE DA PRODUÇÃO DA ABEM	55
3.1. Categorização dos artigos	57

A) Ação Docente	59
B) Profissionalização Docente	59
C) Relação Teoria e Prática	60
D) Estágio Supervisionado	60
E) Análise de currículo	61
F) Multidimensionalidade de Atuação do Músico e do Professor de música	61
G) Formação de Professores	62
3.2. Artigos Sobre Formação de Professores	64
3.3. Artigos que trazem Schön e Zeichner em suas Referências	
Bibliográficas	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	121

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo que teve por objetivo verificar como o conceito de professor reflexivo tem interferido nas discussões sobre formação do professor de música no Brasil, usando como referência as publicações da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM. Para isso tomei como referenciais teóricos as abordagens de Donald A. Schön e Kenneth M. Zeichner para o conceito de professor reflexivo. Sendo a ABEM a associação que congrega o maior número de educadores musicais brasileiros, bem como uma das mais representativas na América Latina e sabendo do alcance e importância de suas publicações para a área de Educação Musical, foram escolhidos para esta análise todos os volumes da Série Fundamentos, todos os anais dos Encontros Nacionais da entidade e todos os números da Revista publicados dentro do recorte de tempo que vai desde a fundação da Associação. em 1991, até à realização do 12º Encontro Nacional, em outubro de 2003. Todos estes artigos foram lidos, resumidos e categorizados para, em seguida, se proceder à análise daqueles que tratavam da formação de professores e em especial os artigos que traziam Schön e Zeichner em suas Referências Bibliográficas. Tendo Schön e Zeichner como referenciais para o conceito de professor reflexivo, o trabalho apresenta o pensamento destes autores, relata e contextualiza a criação e a história da ABEM e faz o levantamento dos artigos publicados por esta Associação, focando sua análise sobre aqueles que tratam da formação de professores. Ao final desta análise evidenciou-se que a temática da formação de professores é mais presente nos últimos dois anos do período delimitado para este estudo. Mas, ao se considerar o número de volumes e autores publicados pela ABEM, conclui-se que este tema necessita ainda ser mais enfatizado, mais refletido e colocado em discussão para verificar sua contribuição à formação do professor de música. A perspectiva crítico-reflexiva (tal como é abordada por Zeichner e Schön) está presente, ainda que de maneira tímida, levando a questionar qual o alcance e a interferência que as teorias e conceitos a ela subjacentes têm realmente alcançado no meio acadêmico musical.

ABSTRACT

This research had the goal to determine the effect of the concept of reflexive teacher has had in the education of music teachers in Brazil. using as references the publications by Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). I especially relied on teaching of Donald Schön and Kenneth M. Zeichner, ABEM is the association that embraces the biggest number of brazilian music teachers, along with being one of the most representative in South America. Its publications are very important for the Music Education, so I chose for this analysis all the volums of Série Fundamentos, all issues of Revista da ABEM published in the period between 1991 (foundation of ABEM) and 2003 (12o. National Congress of ABEM). All of these articles were read, summarized and classified and after, I began the analysis of those articles refering to teacher's education and especially, the articles that presented Schön and Zeichner in their bibliografies. This research presents the thoughts of these authors, the history of ABEM and makes a classification of articles published by this association, with a focus on teacher's education articles. In completing this work, I realized that there has been a sharp interest in this topic of the teacher's education in the last two vears of the periodo of analysis. But, when we think about the number of works and authors published by ABEM, we conclude that this topic must receive more emphasis, research and discussion. The pespective critical-reflexive (as it is approached by Schön and Zeichner) is present, but in a fragile way: because of this, we can ask if this theorical perspective has actually interfered in musical academic circles.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem sua origem em minhas inquietações como professora que trabalha com a formação de professores de música no Curso de Educação Musical – Licenciatura – Habilitação em Ensino Musical Escolar, na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Este curso tem por objetivo formar o professor de música que atuará no ensino Básico.

Ao refletir sobre a maneira como esta formação acontece e é analisada hoje pelos docentes, no que diz respeito à concepção do professor como um profissional reflexivo, e em especial para a área da Educação Musical, no que concerne à Associação Brasileira de Educação Musical — ABEM, surgiu o questionamento: como estará o conceito de professor reflexivo interferindo nas discussões sobre formação do professor de música no Brasil?

A ABEM congrega grande número de professores de música de todo o Brasil, sendo a mais significativa representante do pensamento pedagógico-musical no país. A ABEM foi criada em 1991 e desde seu primeiro ano de existência promove encontros nacionais, sempre com um expressivo número de participantes de todas as regiões do país. Tem publicado regularmente os Anais desses encontros, além da Revista e da Série Fundamentos da Educação Musical. Tais publicações têm grande circulação no meio acadêmico musical e consistem preponderantemente em relatos de pesquisas e artigos referentes à educação musical.

Levando em consideração a importância desta Associação para a área de Educação Musical e a atual discussão sobre a formação de professores reflexivos, tomei por referência as suas publicações para fazer a análise que poderá ajudar a compreender como esta discussão tem acontecido no meio musical.

O conceito de *professor reflexivo* tem sido utilizado e generalizado em larga escala no meio educacional brasileiro, especialmente no que se refere à formação de professores. Entretanto, nem sempre a sua compreensão e/ou utilização tem sido coerente com o seu real significado — ou significados.

Neste trabalho investiguei como o concelto de professor reflexivo tem interferido nas discussões atuais sobre formação de professores de música no Brasil, tendo por referência os artigos publicados pela ABEM — Associação Brasileira de Educação Musical em suas publicações, ou seja: os anais de seus encontros, a Série Fundamentos e a Revista da ABEM, de 1991 a 2003¹.

Para tanto foi necessário reunir todos os volumes das três séries, o que demandou algum trabalho uma vez que os mesmos não são disponibilizados em livrarias, lojas ou bibliotecas. Recorri a colegas que possuíam alguns volumes que me faltavam e ao site da ABEM para adquirir outros exemplares. Todos os volumes foram lidos mais de uma vez e tiveram seus artigos analisados, resumidos e categorizados em palavras-chave, para em seguida proceder ao recorte dos artigos referentes à formação de professores. Além desses artigos, foram selecionados aqueles que traziam em suas referências bibliográficas livros e/ou artigos de Schön e Zeichner para a realização de uma análise mais aprofundada, visando a compreensão do quanto o pensamento desses autores estava presente ou não no conteúdo de tais artigos.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro deles abordei a temática da formação de professores segundo a perspectiva crítico reflexiva. Para isso, expus o conceito de professor reflexivo, seus pressupostos e características conforme as abordagens de dois grandes representantes desta perspectiva, Donald Schön e Kenneth Zeichner. No segundo capítulo foi feito um histórico da ABEM, contextualizando-a dentro do cenário político-social brasileiro. Posteriormente, realizou-se o levantamento bibliográfico de todos os artigos publicados pela ABEM que tratam da formação de professores de música, bem como dos artigos que trazem Schön e Zeichner em suas Referências Bibliográficas, para então verificar a influência, presença ou ausência do

O recorte de tempo foi feito levando em consideração o ano de criação da ABEM (1991) e a realização do 12º Encontro Nacional da Associação (2003), já que o 13º Encontro aconteceu no Rio de Janeiro em outubro de 2004, quando este trabalho já estava na etapa de análise dos dados.

pensamento destes autores no meio acadêmico musical. Análise é apresentada no terceiro capítulo.

No decorrer do trabalho surgiram questionamentos referentes à atuação da ABEM no que tange às políticas nacionais para a formação de professores. Refleti sobre como esta associação poderia e/ou deveria participar de forma mais ativa nas discussões e debates sobre esta formação de modo a interferir concretamente na formulação de tais políticas, ou na elaboração de currículos das Licenciaturas em Música junto às instituições formadoras de professores de música.

Longe de tentar responder ou solucionar estas questões, uma vez que o objetivo do presente trabalho é a verificação da presença e/ou interferência do conceito de professor crítico-reflexivo na produção da ABEM tal como Schön e Zeichner o apresentam, as mesmas são aqui apresentadas apenas como um ponto de interrogação entre tantos outros a que este estudo pode conduzir. As indagações são frutos da pesquisa realizada e aqui apresentada e da inquietação constante que me move no meu trabalho de professora de música, formadora de novos professores de música. Ficam para reflexão e como indagações que motivem novas pesquisas e estudos que levem à procura de novas respostas, de novas atitudes e, quem sabe, de novas possibilidades para a formação de futuros docentes de música.

CAPÍTULO I A TEMÁTICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PERSPECTIVAS ATUAIS

Neste capítulo trato da abordagem do professor reflexivo, uma vez que optei pelo estudo da formação do professor de música. Para isso, exponho o conceito de professor reflexivo, seus pressupostos e características conforme as abordagens de dois grandes representantes desta perspectiva, Donald Schön e Kenneth Zeichner.

1.1. Donald Schön e o profissional reflexivo

Donald Schön² é considerado o principal formulador do conceito de professor reflexivo. Em seu livro *Educando o profissional reflexivo* (2000), ele afirma que existe uma crise de confiança no conhecimento profissional que se reflete na prática profissional: há distanciamento entre pesquisas e teorias científicas e as questões, necessidades e problemas cotidianos da sociedade. Os profissionais enfrentam o dilema da escolha entre os problemas teórico-científicos e os problemas práticos, de interesse humano.

Schön acredita que esse dilema – que ele denomina de dilema entre o rigor e a relevância – tem origem em duas fontes: a idéia de um conhecimento profissional rigoroso que se baseia na racionalidade técnica e a consciência da existência de zonas de práticas nebulosas e indeterminadas que fogem ao alcance daquele conhecimento. A racionalidade técnica, que é uma epistemologia

²Donald Schön é norte-americano, formado em Filosofia na Universidade de Yale e é Mestre e Ph.D. também em Filosofia pela Universidade de Harvard. Estudou ainda na Sorbonne e no Conservatoire Nationale, em Paris, França. Foi presidente da Organização para a Inovação Social e Técnica e posteriormente, professor de Estudos Urbanos e Educação no Instituto de Tecnologia de Massachusets-M. I.T. (EUA), até 1998. Dentre várias participações ativas em grande número de organizações profissionais, destaca-se a sua participação como membro da Comissão sobre o ano 2000 da Academia Americana de Artes e Ciências e da Comissão sobre Sistemas Sociotécnicos do Conselho Nacional de Pesquisa.

da prática com base na filosofia positivista pragmática, afirma que os profissionais solucionam problemas instrumentais e para isso selecionam meios técnicos que se mostrem mais adequados para finalidades específicas. As teorias e técnicas utilizadas pelos profissionais, por sua vez, derivam do conhecimento sistemático, preferencialmente o conhecimento científico.

Entretanto, os problemas dificilmente se apresentam como estruturas definidas e bem delineadas e sim como estruturas caóticas, indeterminadas. Se quiserem problemas bem delineados, os profissionais precisarão construí-los de acordo com as teorias e técnicas que lhe são familiares. Ao fazê-lo, os profissionais escolhem e nomeiam os aspectos que irão observar, num processo em que, na verdade, apresentam uma visão de mundo. Um processo ontológico, portanto. Aqui, Schön deixa claro que "o problema da definição de problemas não é bem definido" (2000, p. 16).

Schön refuta o princípio da racionalidade técnica e a formação profissional assentada em currículos normativos que privilegiam a ciência seguida de sua aplicação, para, em último lugar, apresentar sua aplicação prática por parte dos alunos atrayés de estágios. Segundo este autor, os currículos seguem a visão da educação médica³ que hierarquiza os conhecimentos dentro da sequência ciência básica/ciência aplicada/habilidades técnicas e prática cotidiana. Estes currículos, no entanto, não possibilitam aos profissionais assim formados solucionar situacões práticas cotidianas que apresentam singularidades e/ou conflitos de valores: as "zonas indeterminadas da prática". Dentro desta perspectiva, o professor é um técnico especializado que executa e aplica regras desenvolvidas dentro do conhecimento sistemático, científico e concebe-se a formação de professores como desenvolvimento de capacidades técnicas e competências.

³ Atualmente o próprio ensino médico tem feito a crítica a este esquema hierarquizado. Propostas inovadoras e importantes como o Método da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) vêm ganhando força inclusive no Brasil. No Método da Problematização, os problemas são identificados pelos alunos a partir da observação da realidade, para serem analisados e estudados visando encontrar soluções que devem ser aplicadas visando a transformação desta realidade. Já a Aprendizagem Baseada em Problemas — PBL se apresenta como proposta curricular em que problemas de ensino elaborados por uma equipe de especialistas são apresentados aos estudantes para que estes formulem objetivos de aprendizado a partir da discussão do problema proposto, busquem novas informações através de estudo individual e voltem a rediscutir o problema à luz destas novas informações. Na PBL, a comissão que elabora os problemas o faz visando cobrir todos os conhecimentos essenciais do currículo. Autores como Berbel e Soares têm trabalhado esta temática.

De acordo com Schön, as escolas profissionais da universidade moderna baseiam-se na racionalidade técnica porque

quanto maior for a proximidade de alguém à ciência básica, maior o seu status académico. O conhecimento geral e teórico desfruta de uma posição privilegiada. (...) O estatuto relativo das várias profissões está muito correlacionado à medida que conseguem apresentar-se como profissionais rigorosos do conhecimento de base científica e incorporar, em suas escolas, uma versão do currículo profissional normativo (2000, p.19-20).

Apoiando-se em Dewey, que valoriza a experiência e a reflexão na experiência e em Luria e Polanyi, que trabalham com o conceito de conhecimento tácito, Schön propõe uma epistemologia da prática sobre a qual deve se basear a formação profissional, tomando como referencial o que denomina de tradições desviantes da formação artística, as quais implicam em um tipo de aprender fazendo. De acordo com Schön, estas tradições contêm as características de um praticum reflexivo, isto é, um mundo virtual da prática no qual o futuro profissional tem mais condições de refletir na e sobre sua prática. Neste "mundo virtual", o aluno pode errar, experimentar, repetir ou mesmo tentar novamente de outras formas, tudo isto monitorado por um instrutor que lhe acompanha e o envolve num diálogo de palavras e de ações (desempenhos).

Esta nova proposta de Schön para o processo de formação profissional baseada em uma outra racionalidade apóia-se em algumas idéias centrais para a compreensão da prática reflexiva: conhecer-na ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, idéias que se relacionam com o que ele chama de prática do talento artístico.

Schön define talento artístico como

um exercício de inteligência, uma forma de saber, embora possa ser diferente em aspectos cruciais de nosso modelo-padrão de conhecimento profissional (...) e podemos aprender muito sobre ele [o talento artístico] através do estudo cuidadoso das *performances* mais competentes (2000, p.22).

De acordo com este autor, "há um núcleo central de 'talento artístico' inerente à prática dos profissionais que reconhecemos como mais competentes" (2000, p.22). Este talento artístico seria aquela competência que faz com que os profissionais consigam dar conta das zonas indeterminadas da prática profissional e é por nós reconhecido na performance de profissionais destacados, dos quais se afirma serem mais "perspicazes", "intuitivos", "talentosos" ou até mesmo serem "artistas".

Abro aqui um parêntese. Na área de Artes existe hoje uma forte crítica à concepção do artista como um gênio de talento especial. Esta visão é considerada por muitos teóricos da arte como uma visão restrita do trabalho do artista, pois se o seu trabalho é baseado no talento ou no gênio, pode-se prescindir do conhecimento e da pesquisa. O talento artístico vem atrelado à noção do artista como gênio, aquela pessoa diferente, exótica e com uma intuição altamente desenvolvida que lhe confere uma enorme capacidade criativa. Segundo Kneller (1978), "a idéia do gênio nasceu no fim do Renascimento, quando foi aplicada aos poderes criadores de homens como da Vinci, Vasari, Telésio" (p. 35). Esta idéia persistiu até mesmo após o século XVIII e ainda no século XX havia a idéia de que ao artista bastavam talento, emoção e algum domínio técnico (que poderia ser desenvolvido proporcionalmente ao seu maior ou menor talento). Entretanto, a estas afirmações autores como Ernst Fischer (1987) rebatem dizendo que o trabalho do artista não pode ser reduzido a talento e emoção. Sobre o modo de trabalhar do artista, este autor afirma que

não devemos nos enganar quanto a isso: o trabalho para um artista é um processo altamente consciente e racional, um processo ao fim do qual resulta a obra de arte como realidade dominada, e não -- de modo algum -- um estado de inspiração embriagante. (p.14)

Para Fischer, só consegue ser artista aquele que domina, controla e transforma a experiência em memória, a memória em expressão e a matéria em forma. O artista deve saber tratar e transmitir a emoção e para isso ele "precisa conhecer todas as regras, técnicas, recursos, formas e convenções com que a natureza — esta provocadora — pode ser dominada e sujeitada à concentração da arte" (p.14). Mais que talento, portanto, a arte pressupõe técnica e conhecimento:

a tensão e a contradição dialética são inerentes à arte: a arte não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser construída, precisa tomar forma através da objetividade (p.14).

Embora esta concepção do artista como uma pessoa dotada de extremo talento tenha evoluído, como bem o demonstra Fischer, a crença no gênio e em talentos especiais para as artes e especialmente para a música ainda é presente atualmente. Algumas conseqüências deste pensamento foram e ainda são sentidas entre os profissionais da área (artistas e professores de arte). A este respeito fala Tourinho (1996):

Esta idéia do artista como um ser especial tanto serviu para nos diferenciar como para nos marginalizar. Sendo especial, entenderam que o artista deverla receber certos privilégios, mas, ao mesmo tempo, poderia também prescindir de outros. A educação foi — e às vezes ainda o é — um dos "privilégios" que muitos aceitaram como dispensável ao artista. (p.72)

E se ao artista não basta apenas o talento, o que dizer do professor de Arte? A sua preparação deve ser tão exigente quanto a preparação dos professores de outras áreas, uma vez que, de acordo com Fusari e Ferraz (1992), "a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de arte" (p.49). Portanto, tanto ao professor quanto ao artista são exigidas competências racionais. É preciso, então, tomar cuidado com esta metáfora do profissional como artista, para que a mesma não se limite à visão restrita do trabalho do artista baseado apenas no talento e na intuição. Mas voltemos a Schön.

Este autor não concebe o talento artístico como sendo inerentemente misterioso, ao contrário. O talento artístico é rigoroso em seus próprios termos e como já foi citado anteriormente, é um exercício de inteligência e uma forma de saber sobre o qual muito pode ser aprendido ao se estudar cuidadosamente performances mais competentes.

De acordo com o que foi exposto, Schon valoriza a prática profissional, considerando-a como um momento privilegiado de construção do conhecimento que se dará pela reflexão, análise e problematização desta mesma prática, bem

como o reconhecimento do conhecimento tácito encontrado pelos profissionais neste ato.

Este conhecimento, que se revela nas ações inteligentes — performances públicas ou privadas, segundo Schön — é tácito e implícito e está na ação, não a precede. É um processo dinâmico que envolve seqüências de consciência, apreciação e ajuste. De acordo com Schön,

é esse ajuste e essa expectativa seqüenciais, essas continuas detecção e correção de erro que nos levam, em primeiro lugar, a chamar a atividade de 'inteligente'. Conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos convertemos em conhecimento-na-ação" (2000, p.32).

Cabe aqui a distinção entre conhecer-na-ação e conhecimento-na-ação. Conhecer-na-ação é definido por Schön como o tipo (ou tipos) de conhecimento por nós revelado em nossas ações inteligentes, executadas de forma capaz e espontânea. Ou seja, o ato de conhecer está na ação e, como foi dito anteriormente, é um processo dinâmico que não necessita de palavras ou de verbalizações para que aconteça. Na verdade, Schön afirma que somos incapazes de explicitarmos verbalmente nossas performances, em virtude da própria dinamicidade do processo de conhecer-na-ação.

Entretanto, ao observarmos e refletirmos sobre nossas ações podemos descrever o saber tácito implícito nelas. Nossas descrições são variadas e esta variedade está diretamente relacionada aos nossos propósitos e às linguagens de que dispomos para realizá-las. Para Schön, estas descrições são construções que tentam

colocar de maneira explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais, pelo menos em um certo aspecto, elas provavelmente distorcerão. Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os 'fatos', os 'procedimentos' e as 'teorias' são estáticos (2000, p. 31).

Pode-se dizer, então, que existe uma certa incoerência entre o conhecimento tácito, implícito nas ações e a sua descrição (ou descrições). Quando descrevemos o conhecimento mobilizado em nossas "atividades

inteligentes", convertemos a "qualidade dinâmica de conhecer-na-ação" (2000, p.32) em conhecimento-na-ação.

Este conhecimento, entretanto, por si só, é insuficiente quando o profissional se depara com situações e/ou problemas novos, inusitados. Ele então procura outras possibilidades de solução, refletindo sobre o problema que deve solucionar ao mesmo tempo em que tenta solucioná-lo. Segundo Gómez, "é fácil verificar que, na vida cotidiana, freqüentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que actuamos" (1992, p.104). É a este componente do pensamento prático que Schön denomina de reflexão-na-ação: pensar o que fazemos enquanto ainda fazemos, refletir no meio da ação, quando ainda podemos interferir na situação. Este processo, assim como o processo de conhecer-na-ação, pode ser desenvolvido sem que haja necessidade de verbalizar o que está sendo feito. Para Gómez, este processo é de riqueza extraordinária na formação do profissional prático, sendo mesmo "o melhor instrumento de aprendizagem" pois, "no contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem" (1992, p.104).

O profissional, portanto, vai construindo um repertório de experiências que será requisitado e mobilizado sempre que situações similares se lhe apresentarem, constituindo-se aí um conhecimento prático. Entretanto, este conhecimento pode vir a ser insuficiente, uma vez que outras situações podem surgir, para as quais este conhecimento não propicie uma solução, ou seja: este conhecimento é superado pelo novo problema ou situação. Neste momento, o profissional precisa procurar as possíveis explicações, investigar as causas das origens desta situação e contextualizá-la. Tem-se aqui a reflexão sobre a reflexão-na-ação, também chamada por Gómez de reflexão crítica (reportando-se a Habermas). Para este autor, a reflexão sobre a reflexão-na-ação pode ser considerada

como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos de sua própria acção. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores" (GÓMEZ, 1992, p.105).

Para Schön, ao refletirmos sobre a *reflexão-na-ação*, produzimos sobre ela uma boa descrição verbal. Aqui fica claro que, no caso do professor, ao refletir *na* ação e *sobre* a reflexão-na-ação, ele se coloca na posição de um investigador, na verdade *torna-se* um pesquisador em sala de aula.

Estes três processos: conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação são complementares e garantem uma intervenção prática racional, constituindo o pensamento prático do profissional. Vemos que Schön valoriza uma prática reflexiva na formação dos profissionais que lhes dê condições de agir e responder às situações de incerteza, singularidade e conflito, as zonas de práticas indeterminadas.

Para que essa capacidade de refletir possa ser desenvolvida nos estudantes e futuros profissionais, Schön defende a elaboração de currículos através dos quais seja possível realizar um ensino prático reflexivo desde o início da formação e não como ocorre nos currículos normativos, nos quais a prática só acontece no final, nos estágios.

1.2. A formação do professor dentro do modelo de racionalidade técnica

De acordo com Gómez (1992), o modelo da racionalidade técnica tem predominado na grande maioria das instituições de formação de professores. Segundo o autor, neste modelo estabelece-se uma hierarquía muito clara entre o conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da prática profissional, que se baseiam em três pressupostos amplamente difundidos:

- A convicção de que a investigação acadêmica colabora para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis;
- A convicção de que o conhecimento profissional que se ensina nas instituições de formação de professores de fato prepara o aluno para as exigências e os problemas da realidade da sala de aula;
- A convicção de que existe uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem, tal como ocorre na ligação hierárquica e linear entre o conhecimento científico e suas aplicações técnicas.

Entretanto, evidencia-se cada vez mais o distanciamento entre o mundo da teoria produzida pela academia e o mundo da prática, parecendo

mesmo que ambos nem chegam a se encontrar. Além disso, as teorias e o conhecimento científico têm um campo de ação extremamente restrito para enfrentar e solucionar problemas e situações de singularidade e de incerteza, sendo mais adequados para situações e aspectos comuns e convergentes do cotidiano escolar.

Para Gómez (1992), é no profundo distanciamento entre teoria e prática que se situa o fracasso mais significativo e generalizado dos programas de formação de professores pautados pela racionalidade técnica. Dentro da lógica desta racionalidade, o espaço destinado ao ensino prático situa-se no final do currículo profissional normativo, quando os alunos já podem lançar mão do conhecimento técnico e suas normas de aplicação. Dentro desta perspectiva, a prática é reduzida a uma racionalidade instrumental, em que a atividade do professor (assim como a de qualquer outro profissional) limita-se à aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas à solução de problemas.

Schön distingue, dentro da racionalidade técnica, dois tipos de situações práticas e dois diferentes tipos de atos de conhecer a ela apropriados:

- Situações familiares onde o profissional consegue solucionar problemas através da simples aplicação de regras, técnicas e procedimentos do conhecimento profissional. Nestes casos, pode-se considerar tais situações como treinos rotineiros automaticamente realizados pelos profissionais experientes (treinamento técnico).
- Situações incomuns, não familiares, onde os problemas não estão claramente definidos, o que faz com que as características da situação não apresentem uma equivalência óbvia às teorias e técnicas disponíveis. "Neste caso, a prática converte-se num processo de treino para utilizar o método científico (investigação) na resolução de novos problemas e no alargamento do conhecimento profissional" (GÓMEZ, 1992, p.109). Neste tipo de treinamento parte-se do princípio de que há uma resposta certa para qualquer situação. Ou, seja, existe uma resposta certa para cada problema, mesmo para aqueles que são inesperados e o ideal para se treinar a utilização do método científico para a solução de tais problemas é a prática.

Embora sejam situações práticas com diferentes tipos de atos de conhecer a elas apropriados, estes atos não se originam e/ou conduzem à

reflexão e sim a treinos para respostas aos problemas (rotineiros ou inusitados) enfrentados pelos profissionais.

1.3. A formação do professor dentro do modelo reflexivo e artístico

Schön propõe uma epistemologia da prática alternativa que se baseie na reflexão-na-ação; uma prática reflexiva através da qual o professor consiga responder aos problemas e situações de singularidade, incerteza e conflito. Buscando uma educação profissional adequada a esta epistemologia, volta sua atenção ao exame cuidadoso do talento artístico (o qual cumpre um papel central na descrição da competência profissional) e afirma que as escolas superiores devem aprender a partir de tradições divergentes ou desviantes da educação para a prática, tal como ocorre em ateliês de arte e de projetos, nos conservatórios de música, de dança e na preparação de atletas, por exemplo, onde a ênfase recai sobre a instrução e a aprendizagem através do fazer.

Um exemplo interessante e que pode ilustrar o que Schön propõe como epistemologia da prática é o que pode acontecer nas oficinas de música; aulas de caráter prático onde o aluno aprende fazendo. Em uma oficina de música, o professor conduz experiências de pesquisa sonora e criação de estruturas musicais, ambas realizadas coletivamente pelos alunos sob sua orientação e supervisão. A pesquisa pode surgir de uma dúvida, questão ou tema de interesse levantado pelos alunos ou pelo professor. A partir da definição do tema a ser trabalhado, o professor propõe a realização da pesquisa sonora e orienta o grupo na condução e realização da mesma. Com o material coletado (sons gravados ou realizados pelos alunos, objetos, materiais diversos que produzam som a partir de categorias que podem ou não ser previamente escolhidas em sala de aula) os alunos passam a improvisar, experimentar e estabelecer estruturas sonoras, composições musicais, definindo padrões, repetindo-os ou abandonando-os, corrigindo e melhorando a composição coletiva. O professor acompanha de perto este processo ajudando os alunos a solucionarem os impasses e dúvidas que surgem, opinando e respondendo aos questionamentos, sugerindo possibilidades novas para o desenvolvimento do trabalho e questionando os alunos quanto aos resultados e efeitos

pretendidos/obtidos durante o trabalho. Geralmente, os trabalhos são apresentados, gravados/filmados e a seguir ouvidos/assistidos pelos alunos. Neste momento, eles têm a oportunidade de se ouvirem/assistirem e como espectadores, avaliarem o seu próprio desempenho, que poderá ser retomado ou não, partindo-se então para outras propostas de novos trabalhos.

Pode-se perceber na oficina de música que "a experimentação, o fazer música com os alunos é primordial" (CAMPOS, 1988, p.27). Durante todo o processo de criação em uma oficina de música, há um constante ir e vir da prática à reflexão e da reflexão de volta à prática, configurando-se aí um movimento de reflexão na ação e sobre a ação tal como vemos no pensamento de Schön.

Para este autor, uma vez que não existe um conhecimento profissional, com uma única solução correta para cada novo problema decorrente da prática, o profissional competente — neste caso, o professor competente, age refletindo-na-ação, experimentando, inventando, corrigindo, comportando-se mais como um pesquisador do que como um especialista. Diante do inesperado que a nova situação lhe oferece, ele repensa seu processo de conhecer-na-ação de tal forma que vai além, ultrapassa as regras, fatos, teorias e procedimentos disponíveis, construindo o seu próprio conhecimento profissional que não apenas incorpora, mas também transcende o conhecimento oriundo da racionalidade técnica.

Segundo Schön,

na base dessa visão da reflexão-na-ação do profissional está uma visão construcionista da realidade com a qual ele tida — uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional (p.39).

Assim, Schön defende a idéia de que a educação profissional deveria refazer seu projeto, combinando o ensino da ciência aplicada com a instrução, no talento artístico da reflexão-na-ação.

Neste modelo de formação do professor como artista reflexivo, a prática não ocupa o último lugar do currículo, ela é o centro, o eixo do central do currículo. É o lócus privilegiado da aprendizagem, onde se constrói o pensamento prático do professor. Convém lembrar que a prática é encarada como um ponto

de partida que desencadeará uma reflexão séria sobre todas as questões educativas, desde as rotinas até as teorias, devendo ser entendida, portanto, como um processo de *investigação na ação*.

Schön afirma que o pensamento prático do profissional não pode ser ensinado, entretanto, pode ser aprendido, o que faz com que as intervenções do professor formador (ou instrutor, como ele denomina) sejam mais como uma instrução do que como um ensino. Isto é possível através da pratica, na qual aluno e professor mantêm um diálogo reflexivo com a situação problemática e um com outro, uma reflexão conjunta e recíproca, o que faz com que um ensino prático reflexivo seja uma experiência de grande intensidade interpessoal.

O professor ou tutor, encarregado desta formação prática e teórica do futuro professor, é uma figura importantíssima neste processo. A este respeito Gómez (1992) nos diz que ele

deve ser capaz de actuar e reflectir sobre a sua própria acção como formador. Deve perceber que a sua intervenção é uma prática de segunda ordem, um processo de diálogo reflexivo com o aluno-mestre sobre as situações educativas. (...) Na perspectiva de um ensino reflexivo que se apóia no pensamento prático do professor, a prática e a figura do formador são a chave do currículo de formação profissional dos professores. (1992, p.113)

1.4. Kenneth M. Zeichner e o professor como prático reflexivo

Zeichner⁴ trabalha com formação de professores desde 1970 e dá a este trabalho um forte caráter social e político. Já no final desta mesma década ele utiliza o termo *professor prático reflexivo*⁵ e em sua concepção do professor como um prático reflexivo, a dimensão sócio-política, bem como os aspectos éticos e morais da prática deste profissional são analisadas e levadas em conta durante sua formação. O próprio Zeichner atribui este caráter de sua concepção ao fato de, ao longo de toda sua vida como estudante ou como professor nos

⁴ Kenneth M. Zeichner foi professor do ensino básico na Filadélfia e em Nova York. Em 1970 começou a trabalhar com formação de professores e dirigiu o Urban Teaching Center num projeto que envolveu quatro escolas elementares e a Syracuse University. Desde 1976 dedica-se à formação de professores em Madison, na Universidade de Wisconsin.

O significado do termo *professor refiexivo* tem sido alvo de grande polêmica, principalmente devido ao seu uso frequente nos projetos de reformas de sistemas educativos. Zeichner, entretanto, toma ciaro que a origem da expressão *pratica reflexiva* está em Dewey e afirma que grande parte da produção deste autor, que foi dirigida aos professores no princípio do século XX, ainda permanece relevante na década de 90.

diferentes níveis em que atuou, ter enfrentado situações em que as mazelas sociais eram muito presentes. Sem reflexão profunda por parte dos professores muito pouco se poderia fazer nestes contextos e a comunidade, e os pais, além dos próprios professores, também tiveram papéis importantes. E por isso mesmo, ele não acredita que o ensino e/ou a formação de professores possam ou devam ser neutros.

Zeichner considera relevantes a produção de Dewey e de Schön na construção do conceito de professor prático reflexivo. Foi Dewey, no início do século XX, quem elaborou uma distinção entre o ato humano reflexivo e o ato humano rotineiro (que se guia pelo impulso, pela tradição e pela autoridade). Se a realidade educacional é percebida de forma rotineira pelo professor, esta percepção pode se constituir em uma barreira que lhe impede de experimentar novas alternativas ou novos pontos de vista. Sem reflexão, os professores não questionam a realidade cotidiana de suas escolas e esforçam-se apenas no sentido de procurar meios eficazes que lhes possibilitem atingir objetivos propostos e soluções prontas para seus problemas. Soluções definidas por outras pessoas que não os próprios professores. Para Dewey,

a ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; envolve intuição, emoção; não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. (apud GERALDI, MESSIAS e GUERRA, 1998, p. 248).

O pensamento de Schön, segundo o entendimento de Zeichner e Liston, é relevante principalmente ao propor a reflexão na ação e sobre a ação de ensinar, "produzindo uma espiral de apreciação, ação, reapreciação que adiciona textura e substância à compreensão de Dewey" (apud GERALDI et alii, 1998, p.248).

Para Zeichner, criamos saberes quando pensamos no ensino cotidiano, além do saber na ação que vamos acumulando no decorrer do tempo. Na medida em que nos deparamos com os diferentes problemas e impasses pedagógicos que se nos apresentam, estamos teorizando, criando teorias práticas sobre a maneira de compreender valores educacionais. Para este autor, tanto a teoria

pessoal de um professor sobre um determinado problema ocorrido em sala de aula quanto as teorias criadas na universidade sobre este mesmo problema são igualmente valorizadas.

Uma proposta de formação de professores que se apóia na reflexão sobre a prática traz consigo algumas implicações que devem ser assumidas. A primeira delas é que, ao se constituir uma nova prática, o professor necessariamente precisará refletir não somente sobre sua experiência de vida escolar, como também sobre seus valores, crenças, posições pessoais. A formação docente é, na verdade, um processo que se inicia muito antes da formação inicial: ela se inicia através da experiência de vida e prossegue durante toda a carreira docente, sendo que o professor é o responsável por seu próprio desenvolvimento. A reflexão deve não só partir como também se alimentar da contextualização sócio-política e cultural e, para que se estabeleça uma relação dialógica, não deve (e não pode) ser um processo individual, mas coletivo.

Zeichner chama a atenção para o fato de que ninguém se opõe ao conceito de ensino reflexivo, mas só faz sentido pensar em profissionais reflexivos no ensino se o fazemos dentro do contexto de atividade e conflito que constituem o mundo real da sala de aula. Ele observa que o termo professor reflexivo tem sido usado dentro das reformas educativas de forma vaga e tem produzido o que chama de ilusão do desenvolvimento docente através da reflexão.

Quatro falsos conceitos de professor reflexivo e de prática reflexiva que levam à ilusão do professor reflexivo são criticados por Zeichner:

- 1. O professor reflexivo ou a prática reflexiva consiste no professor universitário auxiliar os professores do ensino básico e/ou secundário a refletirem sobre seu trabalho. Zeichner afirma que não há rompimento com a racionalidade técnica através desta prática e além do mais, os méritos da produção desta reflexão permanecem com o professor universitário que, supostamente, fez a reflexão.
- 2. A reflexão se dá sobre as questões técnicas do ensino. Novamente o ensino é convertido em uma atividade meramente técnica. A racionalidade técnica é mantida e o professor fica excluído dos processos em que se definem as finalidades da educação.

- 3. A reflexão acontece individualmente. Este conceito leva a uma forma equivocada de compreensão individualizada do próprio trabalho. Para Zeichner, a reflexão é um ato dialógico que deve ser entendido como prática social. Uma prática coletiva através da qual os professores se apóiem e dêem suporte para o crescimento uns dos outros, construindo assim, comunidades de aprendizagem.
- 4. Os professores são os responsáveis diretos por sucessos e insucessos, defeitos e ganhos resultantes do trabalho pedagógico na escola. Além de atribuir uma carga muito pesada aos professores, este falso conceito leva à individualização de responsabilidades, desconsiderando outros fatores presentes como a estrutura das escolas, contextos sócio-políticos e culturais e sistemas de ensino, o que, no entender de Zeichner, cria um processo de stress docente. No caso do Brasil, estes fatores adquirem um peso ainda maior, a meu ver, uma vez que os professores de nossas escolas públicas trabalham em condições aviltantes, em muitos casos: os baixos salários que obrigam os professores a trabalhar em mais de uma escola (acarretando grande sobrecarga de trabalho); o grande número de alunos por turma; a precariedade de grande parte das escolas (infraestrutura, material de apoio pedagógico, funcionários capacitados) e até mesmo a falta de segurança (dentro da escola e nos seus arredores).

Em oposição a esses falsos conceitos, Zeichner formula três princípios que devem ser acionados conjuntamente no intuito de "manter sua perspectiva emancipadora do professor como crítico reflexivo" (TOSCHI, 1999, p. 88): primeiramente, o professor deve centrar sua prática reflexiva tanto no seu exercício profissional quanto nas condições sociais, políticas e econômicas em que a mesma ocorre; ele também não deve perder de vista a dimensão política de seus atos, reconhecendo, portanto, que pode direcioná-los a objetivos democráticos e emancipatórios; e, como já foi dito anteriormente, entender a prática reflexiva como uma prática social, coletiva, dialógica, enfim.

Fica evidente que, se para Zeichner uma das dimensões do trabalho pedagógico é a reflexão, a compreensão deste trabalho só é possível se as condições de sua produção forem consideradas durante esta mesma reflexão. Cabe ressaltar que Zeichner reconhece a existência de questões técnicas na

formação de professores, entretanto, estas não devem ser dissociadas das questões morais, pois os professores devem refletir, desde a formação, sobre as consequências e os objetivos de seu ensino.

Uma vez que estes professores vivem e atuam (ou atuarão) em uma sociedade marcada pela discriminação (de classes, cor, gênero, etc.) o formador de professores tem por obrigação, segundo Zeichner, colocar as questões políticas e sociais como o centro do seu programa, para que estes futuros professores se conscientizem do quanto suas práticas de ensino e seu cotidiano são afetados por estas dimensões e que suas decisões poderão contribuir para manter as coisas como estão ou poderão mudá-las.

Zeichner compreende, pois, que a contextualização sócio-política

manifesta-se nas relações entre as práticas pedagógicas com o seu contexto, nas condições sociais e políticas das relações de poder presentes nas definições curriculares, e nas 'condições sociais de trabalho dos professores' (...) Essas condições têm que ser levadas em consideração. Mais do que isso, elas precisam ser objeto de reflexão docente para que possam ser transformadas para constituir uma nova prática. (apud GERALDI et alii, 1998, p. 266)

Uma prática que acaba por interferir na sociedade com o objetivo de torná-la mais igualitária, mais justa. Esta prática é denominada por Zeichner de reconstrucionismo social, ou melhor, está afiliada à tradição do reconstrucionismo social⁶ que, segundo este autor, "... tenta fazer os professores pensarem sobre a dimensão política e social, além de outras dimensões da sociedade" (ZEICHNER, 1997, p.1, apud GERALDI et alii, 1998, p. 245).

Dentro desta perspectiva, Zeichner confere à pesquisa um lugar de destaque, em especial a pesquisa-ação. Ele trabalha pesquisa-ação tanto com alunos da graduação quanto com professores dos diferentes graus de ensino (desde o ensino fundamental e médio até a pós-graduação) e o grande diferencial em sua proposta é que nela os professores não são o objeto das pesquisas, são

⁶ Zeichner ressalta a importância de que sejam considerados os elementos das diferentes tradições das práticas reflexivas, quais sejam: a acadêmica, com sua ênfase na reflexão sobre as disciplinas, o pensamento e a compreensão do aluno; a de eficiência social, com ênfase nas estratégias de ensino sugeridas pela investigação; a desenvolvimentista que enfatiza a reflexão do professor sobre os alunos e seus interesses, pensamentos e desenvolvimento; e por último, a reconstrucionista social, à qual se filia.

os sujeitos. Os professores são os produtores do conhecimento, eles são os pesquisadores, têm voz ativa e têm seus saberes respeitados.

A pesquisa-ação é um instrumento de desenvolvimento profissional para o professor reflexivo. Para Zeichner, ela deve apresentar três dimensões: o já citado desenvolvimento profissional, a prática político-social e a visibilidade do conhecimento gerado pelos professores. Este autor acredita que, ao utilizar a pesquisa-ação em seus programas de formação de professores, está possibilitando aos futuros professores que estes avancem de questões meramente técnicas para questões de relevância política e social, onde haja busca por justiça e igualdade social. Para isso, é necessário que esta preocupação esteja explicitada nos programas de formação, caso contrário, o que acontece é a ilusão da reflexão e a presença das falsas concepções de professor reflexivo, como já foi visto anteriormente.

Zeichner considera fundamental que a pesquisa-ação seja realizada em grupo, sugerindo o que chama de "coletivos de estudo" para que se supere a tendência individualista e assim os professores se apóiem mutuamente. Ele fala também da tensão existente entre os professores e os acadêmicos no que se refere às pesquisas conduzidas por ambos. Segundo este autor, ambos os grupos rejeitam as pesquisas uns dos outros: os professores por considerarem o conhecimento produzido pela pesquisa acadêmica irrelevante para sua prática cotidiana na escola; os acadêmicos, por considerarem as pesquisas dos professores banais e irrelevantes para seus trabalhos. Cria-se assim um impasse, um fosso que separa acadêmicos e professores.

Zeichner trabalha no sentido de superar esta divisão, afirmando que os critérios aplicados às pesquisas dos professores não devem ser os mesmos aplicados às pesquisas acadêmicas. Ele propõe que, para os primeiros, os critérios de legitimação devem ser: de clareza, relacionado à sistematização e articulação das idéias expressas; subjetividade, relacionado à voz e a presença do professor no seu trabalho; validade dialógica, onde a reflexão se dá através do diálogo dentro da pesquisa.

Fica evidente que Zeichner não propõe uma giorificação acrítica das pesquisas dos professores, pois considera que tanto os professores como os pesquisadores acadêmicos podem produzir pesquisas boas ou más (aqui

entendidas como acríticas, ou que venham legitimar práticas de ensino antidemocráticas e/ou prejudiciais aos alunos). Sua proposta afirma a necessidade de que haja respeito pelo saber dos professores, principalmente por parte dos pesquisadores acadêmicos.

1.5. Pontos de divergência entre Zeichner e Schön

Embora considere o pensamento de Schön de grande relevância para a construção do conceito de professor reflexivo, Zeichner tem opiniões diferentes deste autor em pontos importantes. Para Geraldi et alii (1998), Zeichner chega mesmo a superar as proposições de Schön.

Zeichner discorda de Schön quando este considera a reflexão como um ato individual. Ora, para Zeichner a reflexão é um ato dialógico e considera que esta diferença entre seu pensamento e o de Schön reside no fato de que este último desconhece a realidade da escola pública, além de não trabalhar com a formação de professores. De acordo com Zeichner, a reflexão, tal como Schön a propõe, acaba por reforçar a supervalorização do professor como indivíduo, levando a algumas das falsas concepções criticadas por Zeichner, já abordadas neste trabalho.

Para Schön, a reflexão do professor é parte de um trabalho em que a análise da prática da sala de aula acontece mais tarde, a posteriori e de um ponto de vista interno. Mas para Zeichner, esta análise deve ir além da sala de aula. Para ele, esta análise deve incluir e/ou estar vinculada às condições de produção do trabalho pedagógico e à possibilidade de interferência do professor na sociedade, visando a sua transformação. Ao ignorar o contexto institucional e conceber a prática reflexiva de modo individualista, o enfoque de Schön assume um caráter reducionista para Zeichner.

Pode-se perceber aqui outro traço distintivo entre Schön e Zeichner, que é o forte caráter político e a dimensão emancipadora na prática do professor reflexivo, presentes apenas no pensamento deste último. De acordo com Toschi,

Schon faz uma análise mais micro, centrada no cotidiano da escola, na sala de aula, na relação professor/aluno enquanto Zeichner amplia para além da escola, entendendo que a função de professor deve incluir em

seu conteúdo reflexivo, a interferência na sociedade com o intuito de tomá-la mais justa, solidária e decente. (1999, p. 94)

Segundo Zeichner e Liston (1993),

A prática reflexiva competente pressupõe tanto um meio institucional que conduza a uma orientação reflexiva como uma definição de papel que valorize a reflexão e a ação coletivas dirigidas não somente à modificação das interações dentro da aula e da escola, como também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais gerais. (p.103)⁷

Concordando com Zeichner (apud GERALDI et alii,1998), quando afirma que uma das dimensões do trabalho pedagógico é a reflexão e que a compreensão deste trabalho só é possível se as condições de sua produção forem consideradas durante esta mesma reflexão, questiono-me, enquanto educadora musical, como o conceito de professor reflexivo está sendo produzido nos cursos de formação de professor de música no Brasil.

A compreensão desta questão será objetivada no decorrer deste trabalho, mediante análise das publicações da ABEM, considerando ser esta a mais significativa representante do pensamento pedagógico musical no país.

⁷ A tradução deste trecho foi feita por mim.

CAPÍTULO II A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM: HISTÓRICO E PRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo consiste em relatar as origens e a atuação da ABEM — Associação Brasileira de Educação Musical, uma vez que serão estudadas as publicações dessa entidade de Educação Musical. Para uma melhor compreensão das motivações que levaram à criação da ABEM, faz-se necessária uma breve retrospectiva do panorama político social brasileiro a partir da década de oitenta até o final do governo Collor, bem como uma exposição sucinta do cenário educacional brasileiro no final deste mesmo período, com destaque para a luta pela criação da nova LDB, lei que iria reorganizar a educação brasileira, num período de discussões em que a ABEM estava em formação.

2.1. O contexto político social brasileiro

A década de oitenta teve início sob os auspícios da abertura do regime político autoritário instalado no país na década de sessenta e debaixo das escuras e pesadas nuvens da crise econômica brasileira. Em 1979, o então presidente João Batista Figueiredo concede a anistia política e, em 1980, os primeiros exilados políticos anistiados retornam ao país. Este retorno propicia uma renovação do cenário político-social brasileiro, uma vez que muitos destes ex-exilados reassumiram suas funções em universidades e instituições públicas onde trabalhavam antes do exílio. Outros se lançaram na vida pública, sendo eleitos e vindo a ocupar cargos e funções relevantes na política brasileira (dentre os quais podemos citar inclusive o ex-presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, ex-professor da USP).

A partir de 1981 um ciclo de crise econômica gerado durante a ditadura militar leva o país à recessão, acentuando e aprofundando a desigualdade da distribuição de renda e agravando o quadro de miséria social. Em 1982 são restituídas as eleições diretas para governadores e a palavra de ordem é a "transição democrática". Economicamente, o Brasil é obrigado a recorrer ao Fundo Monetário internacional, em razão do aumento exacerbado de sua dívida interna e externa.

As eleições diretas para governadores dos estados desencadearam um processo de agravamento da crise política, uma vez que, em sua maioria, os governadores eleitos pelo voto direto eram oposicionistas ao governo central — fruto de eleições indiretas. Em razão disso, há uma crescente perda de legitimidade do governo central na condução da redemocratização do país.

Assim, em 1984, eclode o movimento das "Diretas Já", que tinha por objetivo restabelecer as eleições diretas para Presidente da República, através da aprovação da emenda Dante de Oliveira, em tramitação no Congresso Nacional. Grandes mobilizações da sociedade civil contra a ditadura e comícios enormes foram realizados em todo o país desde o final de 1983 até abril de 1984, tendo a participação dos partidos de oposição (PMDB, PT, PDT) e liderados pelo deputado Ulisses Guimarães. Entretanto, uma crise política nos bastidores do Congresso Nacional levou à derrota desta emenda e a eleição ocorreu no Colégio Eleitoral em janeiro de 1985. Tancredo Neves e José Samey foram eleitos, instituindo assim a "Nova República". Tancredo Neves, entretanto, morreu antes mesmo de assumir a Presidência, sendo empossado então o seu vice, José Sarney. Durante o governo de José Sarney foi instalada, no Congresso Nacional, Constituinte, com a importante missão de elaborar a nova Carta Magna brasileira, a Constituição Federal, aprovada e promulgada em 1988.

No ano seguinte a "Nova República" entra em declínio. Coincidentemente tem início a reorganização da nova ordem mundial cujos marcos históricos são a queda do Muro de Berlim e o fim da Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética. O processo de globalização é acentuado pela crise do Leste Europeu. Novas tecnologias surgem, contribuindo e interferindo de maneira definitiva no processo de produção e nas formas de organização do processo de trabalho e, conseqüentemente, nas relações de produção e na

economia mundial. O neoliberalismo comanda a nova racionalidade nascente e é neste contexto que ocorrem as primeiras eleições diretas para a Presidência da República no Brasil, após mais de vinte anos do golpe militar de 1964.

"social-democrata" e idealizou um plano de governo da reconstrução nacional (em perfeita sintonia com a tendência neoliberal) que pretendia implantar um "Brasil Novo". Entretanto, Collor tinha um estilo autoritário muito parecido com o estilo do antigo Regime Militar. Além disso, suas ações governamentais desorganizaram o Estado e a sociedade civil. Assim, o primeiro presidente eleito pelo voto direto em mais de vinte anos, tomou posse em março de 1990 para ser retirado do poder em 1992, após intensas manifestações da sociedade civil em todo o país e através do processo de *impeachment* instalado pelo Congresso Nacional. Assume a Presidência da República o vice-presidente eleito, Itamar Franco.

Durante o governo de Itamar Franco é criado o Plano Real pelo então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, que nas eleições seguintes veio a tornar-se Presidente da República, eleito pelo voto direto. Ao final de seu primeiro mandato foi reeleito por mais quatro anos.

2.2. O cenário da educação brasileira em fins dos anos 80: a luta pela LDB

Pode-se dizer que o legado da ditadura Militar para a educação brasileira nos anos oitenta encontra-se nas Leis 5.540/68 (reforma universitária) e 5.692/71 (LDB), ambas com orientação eminentemente tecnicista baseada na teoria do capital humano, impostas por um governo autoritário e que estava longe de atender às necessidades e anseios dos educadores brasileiros.

Estas Leis, formuladas e implantadas sem a participação dos educadores, introduziram modificações na organização educacional brasileira objetivando a continuidade da ordem socioeconômica vigente e ajustando a educação à ruptura política ocorrida em 1964, o que consistiu um duro golpe nas aspirações e expectativas populares de transformação desta mesma ordem socioeconômica. Assim, em meados da década de 70, iniciou-se um processo crescente de críticas à situação educacional do país, com os educadores

mobilizando-se e se organizando em associações, o que se tornou mais intensificado ao longo da década de 80.

Saviani (2000) caracteriza a organização dos educadores no referido período em dois vetores distintos: um primeiro que se caracteriza pela preocupação com o significado social e político da educação e que seria representado por entidades de cunho acadêmico-científico como a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, criada em 1977), o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade, criado em 1978) e a ANDE (Associação Nacional de Educação, fundada em 1979). Segundo Guimarães (2001),

por esta via, o estudo da formação do professor se deu no interior do grande movimento de revisão da Didática, especificamente na definição de seu estatuto epistemológico e de denúncia da sua neutralidade política, passando-se de uma perspectiva instrumental para busca de alternativas que norteassem a formação profissional. Neste mesmo contexto aumentaram as pesquisas sobre a sala de aula, sobre a especificidade do trabalho do professor, sobre seu compromisso e competência, ou abordando características do aluno que freqüentava a escola pública, entre outros. (p. 66)

Guimarães também chama a atenção para o predomínio das ciências auxiliares da educação – notadamente da Psicologia e da Sociologia, além da Filosofia – apesar do aumento da produção pedagógica e didática mais consistente. Segundo este autor, neste período houve uma "tendência não só nacional de dar aos estudos da educação caráter de muita especialização, ora determinados pelo enfoque da Sociologia, ora da História ou Psicologia" (p.66).

O segundo vetor, de acordo com Saviani, seria caracterizado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, de caráter reivindicativo, representado por entidades sindicais espalhadas pelos Estados brasileiros e articuladas nacionalmente pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação) e pela ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior). Guimarães, comenta que esta é a via

da militância, com os traços bem nítidos da organização dos profissionais em associação de caráter científico e político (não partidário), especificamente constituída para uma produção que se tomasse referência para a formação do professor. Este processo se deu (...) através da constituição de um Comitê Nacional Pró-formação do

Educador, da sua transformação em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARFCE) e, por último, da constituição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). (p. 67)

Tanto um vetor como o outro, tiveram atuações fundamentais em todo o processo de mobilização dos educadores no que tange à política educacional brasileira de modo geral e em particular na elaboração do capítulo referente à Educação na nova Constituição e da nova LDB, como veremos adiante.

No final da década de 70 aconteceram as primeiras greves, que voltaram a se repetir (cada vez mais frequentemente e com maiores durações) ao longo de toda a década de 80 e também de 90. Ficava cada vez mais evidente a necessidade de se modificar por completo a educação nacional e, consequentemente, a necessidade de uma nova legislação para a educação. Com a instalação da Nova República e a elaboração da nova Constituição Federal surgia a oportunidade desejada.

Antecipando-se aos próprios constituintes, os educadores organizados e mobilizados realizaram a IV Conferência Brasileira de Educação, em agosto de 1986, na cidade de Goiânia, com o tema central "A educação e a constituinte". Em sua assembléia de encerramento foi aprovada a *Carta de Goiânia*, com propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referente à educação⁸.

Em 1987, os professores iniciaram o movimento para a elaboração de uma nova Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Congressos e eventos⁹ enfocaram o tema, bem como publicações da área, como a *Revista da ANDE*, que dedicou um de seus volumes totalmente ao tema da nova LDB (*Revista da ANDE* nº13, julho de 1988).

A Constituição Federal foi promulgada em 05.10.1988 e em dezembro do mesmo ano foi apresentado à Câmara dos Deputados o primeiro projeto de

⁹ X Reunião Anual da ANPEd (Salvador, maio de 1987), XI Reunião Anual da ANPEd (abril de 1988), V Conferência Brasileira de Educação (Brasília, agosto de 1988), entre outros eventos.

Segundo Saviani (2000), previa-se nesta carta a manutenção do artigo que definia ser competência da União a legislação sobre diretrizes e bases da educação nacional. Ainda de acordo com este autor, a mobilização dos professores garantiu a incorporação quase total dos pontos da Carta de Goiánia ao texto da Constituição.

LDB, pelo deputado Octávio Elísio (PSDB-MG)¹⁰. O próprio deputado Octávio Elísio apresentou três emendas ao projeto, que após a apreciação da Comissão de Constituição, Justiça e Redação, foi aprovado pela mesma em 29.06.1989. Em março deste mesmo ano foi constituído na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, um Grupo de Trabalho da LDB, coordenado por Florestan Fernandes (PT-SP), tendo Jorge Hage (PSDB-BA, à época) como relator.

Além da anexação ao projeto original de sete propostas alternativas à de Octávio Elísio, o relator Jorge Hage considerou ainda incontáveis sugestões, as mais variadas e das mais diversas fontes e locais, evidenciando empenho em estabelecer uma metodologia aberta e democrática de elaboração de uma lei dentro do Congresso Nacional. A este respeito afirma Saviani (2000):

De início importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta manteve-se mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, CBCE...(p. 57).

Ao longo de todo o ano de 1989 foram promovidos encontros, debates e discussões sobre os pontos polêmicos do substitutivo em construção pelo relator e, entre maio e junho de 1990, iniciou-se o processo de negociação e votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. Em 28 de junho, o texto foi aprovado unanimemente, transformando-se então no substitutivo da Comissão, sendo conhecido como "substitutivo Jorge Hage". Enquanto o projeto da LDB tramitava na Câmara, no Senado surgiram algumas iniciativas paralelas que foram impedidas graças à atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, negociações, discussões e um acordo entre o Senador Marco Maciel (PFL-PE)¹¹ e Jorge Hage.

O Senador Marco Maciel assumiu o compromisso de que nenhuma votação sobre esta matéria seria votada na Comissão de Educação do Senado antes da entrada do projeto de LDB que estava em tramitação na Câmara dos Deputados.

Interessante ressaltar que o projeto apresentado pelo deputado Octávio Elísio estava constituído pelo texto Integral da proposta esboçada por Saviani no artigo *Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um Inicio de Conver*sa (Revista da ANDE, nº 13, pp.5-14, julho de 1988), cujo Título IX - Dos recursos para a educação foi ampliado de 7 para 19 artigos, sendo esta sua única alteração.

11 O Senador Marco Maciel assumiu o compromisso de que nenhuma votação sobre esta matéria

Entretanto, com as eleições de outubro de 1990, o contexto político e a correlação de forças já não eram os mesmos. Se até aqui o controle do processo de discussão e votação da LDB havia sido garantido pela articulação dos partidos progressistas, agora eram os partidos mais conservadores que conduziam este processo. As relatorias das comissões de Educação e de Constituição e Justiça foram entregues respectivamente para a deputada Ângela Amin (de Santa Catarina) e para o deputado Edevaldo Alves da Silva (de São Paulo), ambos do PDS. Para a comissão de Finanças indicou-se Luís Carlos Hauly (PMDB-PR e depois PST-PR).

Em janeiro de 1991, já devidamente aprovado nas Comissões de Justiça e Redação, de Educação Cultura e Desporto, de Finanças e Tributação, o projeto-substitutivo da LDB foi encaminhado à Mesa da Câmara dos Deputados. Enfrentando negociações, manobras contrárias e grandes dificuldades, o projeto voltou às comissões técnicas e o ano de 1991 terminou sem que se conseguisse sucesso: o projeto não retornou à Câmara.

Como não houve avanço neste processo durante todo o primeiro semestre do ano seguinte, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, juntamente com alguns deputados 12, encaminha ao Presidente da Câmara o requerimento de urgência-urgentíssima (cujas assinaturas foram previamente coletadas, preventivamente!), para que o mesmo fosse votado em agosto. Entretanto, uma sucessão de fatos dominou o cenário político nesta ocasião, impedindo que isso ocorresse: a Comíssão de Educação não obteve quorum em nenhuma de suas convocações, pois já se estava no mês de julho; era período de eleições; estava correndo a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) de P. C. Farias. Além de tudo isso havia ainda o movimento pelo impeachment de Collor, que acabou ocorrendo em 29 de setembro de 1992. Desta forma, só em novembro deste mesmo ano é que se conseguiu aprovar o já citado requerimento e a consequente votação do projeto da LDB, assim como das emendas de plenário e dos relatórios das três Comissões, mantendo-se os mesmos relatores já citados. Só em 13 de maio de 1993 o projeto-substitutivo da lei para a educação nacional brasileira foi aprovada na Câmara dos Deputados.

¹² Deputados Celso Bernardi (PDS-RS) e Ubiratan Aguiar (PMDB-CE).

Deste momento em diante o processo correria no Senado da República, o qual funcionaria como instância revisora e por isso mesmo esperavase que sua tramitação fosse rápida nesta Casa. Foi designado para a relatoria na Comissão de Educação o senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB-CE). À semelhança do deputado Jorge Hage, o senador Cid Sabóia promoveu audiências públicas, procurando ouvir representantes do governo, dos partidos e das entidades educacionais, mantendo ainda um canal de interlocução com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A participação de várias entidades educacionais era maciça. As expectativas eram orquestradas por debates e discussões acalorados.

Daí resultou um novo substitutivo ao Projeto de Lei, o qual procurava preservar a estrutura do projeto aprovado na Câmara e incorporava também alguns aspectos do Projeto de Lei do Senado (nº 67 de 1992), cujo autor era o senador Darcy Ribeiro¹³. Este substitutivo, juntamente com o parecer do senador Cid Sabóia, teve sua aprovação na Comissão de Educação do Senado somente em 30 de novembro de 1994, para ser encaminhado ao Plenário desta Casa em 12 de dezembro deste mesmo ano.

Mais uma vez mudava o cenário da política brasileira, alterando toda a correlação de forças e interesses. Com a instalação do governo Fernando Henrique Cardoso e a abertura da nova legislatura em fevereiro de 1995 o projeto da LDB sofreria um duro golpe. De acordo com Saviani (2000),

¹³ Em maio de 1992, diante do quadro político que ora se apresentava, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) deu entrada na Comissão do Senado a um projeto de LDB de sua autoria, assinado também pelos senadores Marco Maciel e Maurício Correa (PDT-DF), tendo como relator o senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP). Aqui se iniciava uma outra luta pela LDB, uma vez que o projeto do Senador Darcy Ribeiro - ao excluir a participação dos educadores na sua elaboração - vinha na contramão de tudo o que os movimentos de educadores haviam defendido e conseguido. Embora afirmasse que sua proposta pretendia desengessar a educação brasileira, o projeto de Darcy Ribeiro concedia liberdade ao Poder Executivo para a formulação de políticas educacionais que fossem convenientes aos seus círculos mais próximos e isso sem qualquer mecanismo de controle por parte da sociedade organizada. Para grande surpresa dos que estavam empenhados nesta luta pela LDB, Darcy Ribeiro conseguiu a aprovação de seu projeto na Comissão de Educação do Senado em 02.02.1993, tendo apenas três votos contrários e agora com o senador Cid Saboya como relator, cujo parecer foi favorável. Entretanto, após algumas "manobras políticas" por parte dos que defendiam o Projeto da LDB da Câmara, o Projeto do senador Darcy Ribeiro voltou à Comissão de Educação do Senado para ser novamente apreciado. o que não chegou a ocorrer.

logo de inicio ficou evidenciada a posição contrária do novo governo tanto no que diz respeito ao projeto aprovado na Câmara como ao substitutivo Cid Sabóia, então tramitando no Senado. Tal posição se manifesta quando, apenas iniciada a nova Legislatura, o senador Beni Veras (PSDB-CE) apresenta requerimento solicitando o retorno do projeto de LDB à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. (p.159)

Ora, a relatoria do projeto nesta Comissão ficou a cargo de ninguém mais, ninguém menos que Darcy Ribeiro, o qual completou esta manobra regimental ao emitir seu parecer em 21 de março de 1995 onde alegou inconstitucionalidade de vários artigos do projeto e apresentou o seu próprio Substitutivo. Esta inesperada reviravolta provocou a reação imediata dos educadores. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública juntamente com parlamentares que apoiavam suas posições lutaram pela aprovação imediata da LDB-Substitutivo Cid Sabóia e pela retirada do Substitutivo Darcy Ribeiro. Este, por sua vez, apresentou sucessivas versões de seu substitutivo, procurando amenizar resistências através da incorporação de emendas e diminuir assim o mal-estar provocado por sua manobra regimental. Em sua versão final o texto correspondia tanto às expectativas da iniciativa privada quanto às do próprio MEC (Ministério da Educação e Cultura).

Após ser aprovado no Senado o projeto retornou à Câmara dos Deputados, onde foi designado como relator o Deputado José Jorge (PFL-PE). A despeito de toda a movimentação do Fórum e das manifestações ocorridas em todo o país — passeatas, paralisações, caravanas a Brasília — em 17 de dezembro de 1996 o Relatório José Jorge ao Substitutivo Darcy Ribeiro contendo o texto final da LDB foi votado e aprovado na Câmara dos Deputados, com 349 votos a favor, 73 contrários e 4 abstenções. E em 20 de dezembro do mesmo ano, após a sanção presidencial, era promulgada sem vetos¹⁴ a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº9.394/96.

Chegava ao fim a desgastante e demorada luta pela nova lei de educação brasileira. Se para os empresários do ensino e para o MEC o resultado

¹⁴ Saviani (2000) chama a atenção para a ausência de vetos, o que é um fato raro na história de nossa política educacional. Este autor recorda que isto também ocorreu com a lei 5.692/71, promulgada durante o governo autoritário do general Emílio Garrastazu Médici. No caso da nova LDB, Saviani afirma que este fato se explica em virtude de que esta Lei satisfez a iniciativa privada tanto quanto ao MEC, o qual recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos, o que foi feito.

final foi positivo, não é possível dizer o mesmo para os educadores brasileiros. Foram oito anos de debates, negociações, lutas e expectativas que, através de um processo democrático ajudaram a construir um projeto de LDB mais próximo das aspirações progressistas, mas que, no entanto tiveram um desfecho frustrante. Segundo Bonach (1997), a LDB "cidadā" foi trocada, substituída por uma LDB "encomendada por FHC", através de uma votação que desmereceu e rechaçou todo o processo democrático anteriormente construído.

Para Toschi (1997), esta lei

apresenta-se como um pacote de normas que oferecem ao atual governo as bases e conteúdos que seu plano político-educacional precisa para se sustentar, sepultando de vez a oportunidade de o Congresso Nacional e a sociedade brasileira terem aprovado a lei de discussão mais democrática que o parlamento brasileiro já viveu.

Concordando com esta autora, devo afirmar que esta foi a lei possível no momento histórico vivido pelo país à época destes acontecimentos. Ainda que não seja a lei desejada, elaborada de acordo com os princípios, metas e anseios dos educadores, é esta lei que hoje legitima a política educacional brasileira e que já tem provocado mudanças na educação do país. E se esta lei não incorporou dispositivos que apontassem de maneira clara e objetiva na direção da transformação da estrutura educacional brasileira, que se encontra tão deficiente, pelo menos não impede que isso possa vir a ocorrer. Para tanto, é necessário que os educadores permaneçam atentos e mobilizados, empenhados "no encaminhamento das questões educacionais em sintonia com as necessidades de transformação" (SAVIANI, 2000).

2.3. A área de educação musical se organiza: o surgimento da ABEM

A Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, foi fundada em 22 de agosto de 1991 em Salvador – Bahia. É uma associação nacional que congrega professores de Educação Musical de todos os níveis (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior) assim como professores particulares, de conservatórios e de escolas de música. Desde 1995 está integrada à International Society for Music Education – ISME, à qual representa no Brasil. Suas origens, no

entanto, encontram-se ligadas à ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, criada em 1989, a partir da realização do Simpósio Nacional Sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil (SINAPEM).

Conhecido como SINAPEM, este Simpósio foi realizado em João Pessoa – Paraíba, no ano de 1987, e aconteceu em dois módulos realizados com um intervalo de seis meses entre cada um (de 12 a 16 de janeiro e de 6 a 10 de julho), tendo sido promovido pelo Departamento de Música da Universidade Federal da Paraíba. O projeto deste evento, bem como sua coordenação, estiveram a cargo da Prof^a. Dr^a. Ilza Nogueira e contou ainda com o apoio da Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC) e ainda do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Além dos representantes das agências e instituições citadas, foram convidados a participar do simpósio representantes da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), pesquisadores da área, músicos, artistas, regentes de orquestras e professores entre outros, o que evidenciou uma tentativa de abrangência considerável em termos de representatividade.

O encontro teve por objetivos buscar uma redefinição da estrutura do ensino musical no Brasil e a institucionalização da pesquisa musical nas Universidades, a partir de um levantamento da situação da área de música no país, o qual aconteceu dentro das discussões realizadas. Questões como o ensino de música e currículo em nível de 1º e 2º graus, ensino e currículo de ensino superior e pesquisa e pós-graduação em música foram amplamente discutidas. Uma necessidade e ao mesmo tempo anseio da área tornou-se claro neste momento: uma sociedade científica que congregasse as pessoas e os interesses da área de música, discutisse estratégias e encaminhasse propostas, representando a área junto ao Ministério da Educação e Desporto MEC, CAPES e demais instituições ligadas à cultura e educação. Esta necessidade foi elaborada como proposta ao final dos trabalhos, juntamente com outras recomendações e deliberações decorrentes das discussões e debates ocorridos.

Os resultados e recomendações do SINAPEM foram amplamente divulgados entre educadores e instituições de ensino musical. Documentos e anteprojetos resultantes deste simpósio foram encaminhados aos setores competentes do MEC, Ministério da Cultura — MinC, CAPES e ainda a algumas Secretarias Estaduais de Educação (Bahia e Paraíba). As recomendações para o ensino musical de 1º a 3º graus não obtiveram resposta. No que diz respeito à pesquisa e a pós-graduação, entretanto, as recomendações do SINAPEM concretizaram-se com o apoio do CNPq e da CAPES, através de um convênio multinstitucional para o intercâmbio na área de música, assinado por oito Instituições de Ensino Superior (Universidade de Brasília, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade do Rio de Janeiro).

Além deste convênio, a proposta de criação de uma associação foi abraçada pelo CNPq, o qual convidou um grupo de pós-graduados em Música — uma mestra e sete doutores¹⁵ — para se reunirem em Brasília. Após três dias de discussões assessoradas pelo CNPq, estava criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), inclusive com um estatuto próprio. No mesmo ano de sua criação (1989), a ANPPOM realizou seu primeiro encontro nacional, na Universidade Federal da Bahia.

A ANPPOM tinha quatro sub-áreas bem delineadas dentro de uma subdivisão interna que ainda persiste: educação musical, musicologia, composição e práticas interpretativas. Destas quatro, a área de educação musical era a que tinha maior representatividade, tanto em participação quanto em número de doutores, com uma liderança muito forte como sub-área desta associação. Segundo a professora Alda de Oliveira, da Universidade Federal da Bahia, evidenciou-se a necessidade de ampliação e aprofundamento de um fórum

Durante entrevista a mim concedida, o professor Raimundo Martins observou que, em função da preocupação em ver representadas neste grupo as diferentes regiões do país, a presença de uma mestra foi admitida. Participaram deste grupo os doutores Manuel Veiga (BA), Itza Nogueira (PB), Alda de Oliveira e Jamary de Oliveira (BA), Estércio Marquez Cunha (GO), Cristina Guerling (RS), Raimundo Martins (RS) e a mestra Cristina Magaldi (AL). Pode-se notar também a preocupação com a titulação dos participantes, que se justifica em função da intenção de estabelecer vínculos com agências como a CAPES e o CNPq. Mais tarde esta preocupação estará igualmente se fazendo notar na ABEM.

de debates e discussões onde fossem apresentados novos trabalhos brasileiros na área de educação musical, onde a área pudesse compartilhar problemas e soluções sobre o ensino de música, estimulando e divulgando a produção de novos conhecimentos desenvolvidos por pós-graduados — no exterior e no Brasil — aos professores da rede, consolidando, assim, a área de música como um todo no país. Nascia aí a idéia de uma associação que congregasse os educadores musicais brasileiros.

Tomando o estatuto da ANPPOM como modelo, a professora Alda de Oliveira elaborou um estatuto para o que viria a ser a Associação Brasileira de Educação Musical e iniciou um trabalho de "convencimento" de outros professores quanto à necessidade de criação de uma associação de educadores musicais. A professora Alda de Oliveira solicitou ao professor Piero Bastianelli (professor de violoncelo na UFBa) que desenhasse uma logomarca para a ABEM. Conseguiu também o apoio do então diretor da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Paulo Costa Lima, para que se organizasse um evento específico para a criação da ABEM, dentro dos Seminários Internacionais de Música, tradicionalmente realizados em Salvador. Foi durante o IX Seminário Internacional de Música, o I Simpósio Brasileiro de Música e a VII Semana de Educação Musical, em 22 de agosto de 1991 que se fundou a ABEM, cuja assembléia de criação contou com grande número de fundadores. Segundo a profa Alda de Oliveira, este número consta da ata de fundação16, registrada por ela em cartório na cidade de Salvador, Bahia, conforme microfilmes. Nesta primeira assembléia, a referida professora foi eleita como primeira presidente da ABEM para exercer um mandato de dois anos. Chamo a atenção para a ação catalisadora da professora Alda de Oliveira em todo o processo de criação e fundação desta Associação, não apenas pelo fato de ter conseguido reunir a área e ser eleita a primeira presidente, como também por ter sido reconduzida a um novo mandato.

A ABEM foi então a primeira das sub-áreas da ANPPOM a se organizar como uma sociedade científica, realizando seu primeiro encontro anual na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 3 a 7 de agosto de 1992. Todos os encontros, desde este primeiro até o décimo segundo, realizado

¹⁶ Uma cópia desta ata encontra-se anexada ao final deste trabalho.

na cidade de Florianópolis em outubro de 2003, tiveram seus anais editados 17. Aliás, uma das características da Associação é o seu projeto editorial que até aqui, segundo o professor Raimundo Martins¹⁸ (primeiro presidente do conselho editorial da ABEM), tem sido bem sucedido. Além dos anais, a ABEM tem quatro volumes já editados de uma série intitulada "Fundamentos da Educação Musical", além de nove volumes da "Revista da ABEM". Segundo este professor, este foi um projeto grande e importante porque rapidamente deu credibilidade à Associação, uma vez que esta se reunia anualmente, registrava o que acontecia e publicava, socializando o conhecimento aí produzido. Também são enviados semestralmente aos associados os informativos da Associação, contendo notícias e atualizações sobre a área de Educação Musical. Além das publicações, a ABEM tem um site no qual veicula informações sobre a Associação, sua diretoria, suas publicações, além de notícias sobre seus eventos e sugestão de links relacionados à área de Educação Musical, entre outros itens19.

Desde sua fundação, a ABEM sempre teve como objetivos primordiais a realização de encontros que propiciassem a apresentação, a discussão e a divulgação de trabalhos de pesquisa da área de educação musical, a promoção e a integração dos professores visando a consolidação da área de Educação Musical e de Música no Brasil. Segundo a professora Alda de Oliveira afirma em e-mail a mim endereçado²⁰, a Associação não tem "propósitos sindicalistas" e objetiva, antes de mais nada, a consolidação da área e a promoção do conhecimento. Talvez resida aqui a razão para o não envolvimento da Associação em questões referentes à política educacional brasileira, tais como as discussões sobre a LDB, políticas para formação de professores e outras. A ABEM foi criada com o intuito de ser uma associação científica e como tal, valorizou e enfatizou a pesquisa e a produção de conhecimento bem como a titulação de seus membros, o que lhe rendeu o apoio do CNPq logo em seu início.

Neste ponto creio ser importante voltarmos um pouco para entender com mais clareza as motivações para o estabelecimento destes objetivos. Para

²⁰ Ver cópia do e-mail em anexo, ao final deste trabalho.

¹⁷A partir do XI Encontro os anais foram lançados em CD, já disponibilizados durante a realização

dos mesmos.

18 Depoimento dado pelo Prof. Dr. Raimundo Martins em entrevista a mim concedida em sua residência, na cidade de Goiânia em 14/04/2000. ¹⁹ Ver cópia da página de abertura do site em anexo, no final deste trabalho.

tanto, é necessário conhecer um pouco da história da disciplina de Artes na educação brasileira.

2.3.1 - A Educação Artística no currículo escolar nas décadas de 70 e 80

Quando da realização do SINAPEM, encontrava-se em vigor a Lei 5.692/71 — Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. A partir da promulgação desta lei, a Arte passou a ser incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, sendo considerada não como uma disciplina, mas sim como "atividade educativa". Abriu-se então um novo mercado para os professores que não eram, em sua grande maioria, habilitados e, conseqüentemente, não dominavam as linguagens artísticas agora incluídas nas atividades. Muitos professores de desenho e de trabalhos manuais assumiram as aulas de Educação Artística, após a realização de cursos de curta duração.

Foram então criados Cursos Superiores de Educação Artística oferecendo, inicialmente, cursos de curta duração — as Licenciaturas Curtas — todos com o objetivo de capacitar os professores a ministrarem esta "atividade"²¹. Tais cursos, porém, não estavam preparados para proporcionar uma formação adequada aos professores e as Licenciaturas Curtas apresentavam um caráter preponderantemente técnico.

A lei começou a revelar-se inaplicável pois, apesar de considerar a Arte importante na formação do indivíduo, não conseguia superar as dificuldades para sua efetivação na prática. Eis alguns dos pontos críticos desta situação:

 a polivalência: como os professores poderiam ministrar aulas sobre todas as linguagens artísticas incluídas no conjunto das atividades da Educação Artística (música, artes plásticas, teatro)? Deveria um professor habilitado para teatro conhecer e dominar a linguagem da música a ponto de estar apto a

²¹ Segundo o Parecer nº540/77 (CFE/CE, 1º e 2º Graus), alguns dos componentes previstos no artigo 7º da lei 5.692/71 — dentre os quais a Educação Artística — "são como um fluxo que deve percorrer todas as ações educativas, e intenções subjacentes a todas as experiências propiciadas pela escola aos seus educandos (...) enunciados assim não correspondem a campos de conhecimentos, a 'matérias' portanto (...) São antes 'preocupações' essenciais, que foram do legislador e devem ser dos educadores". Ao tratar especificamente da Educação artística, este Parecer reitera que a mesma não é uma matéria e deve se desenvolver por atividades e sem qualquer preocupação seletiva. (Parecer nº540/77 — CFE/CE, 1º e 2º Graus)

ministrar seus conteúdos? De tal situação decorreu que inúmeros professores abandonaram suas linguagens específicas na tentativa de assimilar as demais, o que se deu de forma superficial. A consequência mais imediata foi a baixa qualidade das aulas;

- a formação do professor: tanto do regente de classe quanto do professor habilitado em Educação Artística. As Licenciaturas Curtas, como já foi dito anteriormente, não ofereciam bases conceituais e tinham um caráter técnico, além do simples fato de que em dois anos era impossível fornecer uma formação mais sólida aos professores;
- a carga horária da disciplina: o conteúdo a ser ministrado englobava quatro linguagens artísticas ricas e extensas (música, artes plásticas, artes cênicas e desenho geométrico) e a carga horária para cumpri-lo era escassa;
- o caráter de indefinição quanto à Educação Artística como atividade ou disciplina.

Além disso, era comum as aulas de arte serem distribuídas visando completar as cargas de professores das mais diferentes áreas (o que aliás é freqüente ainda hoje nas escolas da rede estadual em Goiás). Instala-se assim uma crise na Educação Artística, a qual gera grande insatisfação entre os profissionais da área. Esta insatisfação leva à retornada das idéias da Arte-Educação (ou Educação pela Arte), trazidas dos Estados Unidos e Europa para o Brasil na década de 40 e que se encontravam circunscritas às escolas de Arte.

Desta maneira, na década de 1980, o movimento de Arte-Educação ganha corpo no Brasil, em função da necessidade que os professores compromissados com a valorização do ensino da Arte e com o reconhecimento da Arte como área de conhecimento, sentem de se conscientizarem e se organizarem como profissionais. Proliferam então, as escolas especializadas em música, artes plásticas, dança e teatro e, de certa forma, a Arte-Educação contrapõe-se à Educação Artística oficial, num primeiro momento. Pode-se dizer que se estabelece aqui uma divisão: de um lado a Educação Artística com seu caráter técnico e oficial e que, segundo Biasoli, parecia "preocupar-se apenas com os aspectos da expressão individual, com técnicas as mais diversas possíveis, esquecendo-se de aprofundar o conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas" (1999, p. 87); e de outro, a Arte-

Educação com uma proposta mais emancipadora de formação integral, no sentido do desenvolvimento global do indivíduo (expressão das individualidades, visão crítica do mundo, pensamento flexível e divergente, fruição estética) e que também discute a ação profissional e política do professor, pressupondo a sua revalorização.

Num segundo momento, acontece uma mobilização maior de grupos de professores de Arte, tanto do ensino regular como das escolas de arte:

O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. As idélas e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no país por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuíto de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte (Brasil, 1997, p.30).

Este é, pois, o pano de fundo sobre o qual acontece o SINAPEM, em fins da década de 80. Em sua primeira fase, com duração de trinta horas, focalizou-se a problemática do Ensino Musical de 3º grau, tema que foi trabalhado por um grupo de dez congressistas convidados.²² Das discussões realizadas nesta etapa resultaram quatro propostas e/ou documentos:

- uma solicitação junto ao MEC/SESu de criação de um Comitê Assessor para a área de música, representativo das distintas regiões culturais do país;
- a estruturação de um convênio multilateral entre Instituições de Ensino Superior, sob interveniência da CAPES, com a finalidade de estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa e extensão entre as Instituições participantes;
- 3. a proposta de criação da Sociedade Musical Brasileira de Educação e Pesquisa. Esta proposta foi enviada a todas as Sociedades Musicais com o propósito de congregar as sociedades de pesquisa já existentes, estimular o surgimento de novas sociedades congêneres e atuar efetivamente na política de pesquisa musical brasileira junto às agências financiadoras, além de influir

²² Alda Oliveira de Jesus (UFBa), Ana Lúcia Altino Garcia (UFPe), Aylton Escobar (ASMG), Edmar Ferretti (UFU e UFGo), Gerardo Parente (UFRN), Jamary Oliveira (UFBa), Marisa B. Rezende (UFPe), Orlando V. Leite (UNB), Paulo Affonso de Moura Ferreira (UNB) e Raimundo Martins (UFRGS).

- no direcionamento das linhas de pesquisa musical no Brasil, buscando assim atender às carências do panorama de nossa cultura musical;
- 4. um anteprojeto de modificação curricular das cinco habilitações profissionais de música vigentes à época, acrescentando-se a estas a estruturação de outras habilitações profissionais²³. Este anteprojeto foi enviado às Instituições de Ensino Superior.

É interessante notar que este encontro parece ter sido a única mobilização dos educadores da área de Música com o objetivo de interferir na política educacional brasileira e o ensino de música. E isso num período de efervescentes movimentações dos educadores brasileiros com respeito à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases. Parece mesmo haver sintonia entre os educadores musicais e os demais educadores brasileiros.

Entretanto, esta mobilização parece ter cessado quando da criação da ANPPOM pois, durante todo o longo e tumultuado processo de elaboração e aprovação da atual LDB, a área de Música e seus representantes aparentemente permaneceram afastados das principais discussões e manifestações que então ocorreram.

Como já foi dito no início deste capítulo, duas destas propostas foram atendidas, quais sejam: a criação do convênio entre as Instituições de Ensino Superior e a criação da Sociedade Musical Brasileira de Educação e Pesquisa, batizada como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM.

Mesmo não tendo sido concretizada, é sobre a quarta proposta que desejo me estender um pouco mais. O documento, intitulado "Proposta de Reestruturação para o currículo mínimo dos cursos de graduação em música", considerava que a estrutura curricular vigente, vista "como uma multiplicidade de cursos, de um lado, e valendo-se de categorias demasiadamente amplas, de

As cinco habilitações profissionais eram: instrumento, canto, licenciatura em música, composição e regência e arte lírica. O SINAPEM propôs em seu anteprojeto que os cursos de graduação em música passassem a ser oferecidos sob a forma de Bacharelado ou Licenciatura com habilitações. No Bacharelado seriam oferecidas 24 habilitações (canto, composição, clarinete, contrabaixo, cravo, fagote, flauta doce, flauta transversal, harpa, oboé, órgão, percussão, piano, regência coral, regência orquestral, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola, violão, violino, violoncelo) e na Licenciatura, 16 (educação musical, canto, clarinete, flauta doce, flauta transversal, oboé, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, viola, violão, violino, violoncelo).

outro" (SINAPEM, 1987, p.53), acabava mascarando e dificultando o planejamento e administração acadêmicas. Afirmava também que, a despeito da diversidade de habilitações, a formação requerida do músico era basicamente a mesma, sendo que o enquadramento dos cursos àquela época dificultava o preparo de instrumentistas e cantores e alongava desnecessariamente a formação de compositores e regentes. Já no caso do preparo musical dos licenciados, este era considerado insuficiente, necessitando ser ampliado.

Segundo a Resolução nº10, de 10 de outubro de 1969 (aprovada pelo Parecer nº323/70), que fixava os mínimos de conteúdo e duração do curso de Música, a duração mínima para Instrumento, Canto e Arte Lírica seria de 1.620 horas-aula (ministradas no mínimo em três anos letivos e no máximo em cinco); para Licenciatura em Música, 2.160 horas-aula (ministradas no mínimo em quatro anos letivos e no máximo em seis); e para Composição e Regência, 3.240 horasaula (ministradas no mínimo em quatro anos letivos e no máximo em oito). De acordo com a proposta do SINAPEM, os cursos de Música deveriam ser oferecidos sob a forma de Bacharelado ou Licenciatura com habilitações - 24 habilitações propostas para o Bacharelado e 16 para a Licenciatura. Enquanto a Resolução fixava apenas duas matérias para o tronco comum dos cursos (Estética e História das Artes) e excluía a matéria Música de Câmara do elenco de matérias específicas do curso de Instrumento, o SINAPEM propunha três matérias para o tronco comum: Prática de Música, Literatura e Estruturação Musical e História da Música, sendo que a Prática de música deveria incluir as disciplinas referentes a instrumento suplementar (ao menos um), prática de conjunto (música de câmara, orquestral ou outros), improvisação, técnica vocal e canto coral.

O SINAPEM procurava resgatar em sua proposta justamente o que havia sido excluído pela Resolução vigente, a Prática de Música, tanto para os bacharelandos quanto para os licenciandos, além de equiparar a carga horária mínima de ambos os cursos (em todas as suas modalidades) em 2.160 horas, "integralizáveis num mínimo de quatro e num máximo de sete anos". Para a Licenciatura, especificamente, procurava corrigir a deficiência no preparo dos futuros professores, ampliando o leque de possibilidades ao oferecer dezesseis

habilitações ao invés de apenas uma²⁴.

Pela proposta do SINAPEM, a habilitação em Educação Musical, além das matérias do tronco comum e das matérias pedagógicas em educação exigidas para todas as Licenciaturas, incluía em sua parte específica as seguintes matérias: Metodologia do Ensino de Música, História e Filosofia da Educação Musical, Música para as Escolas de 1º e 2º Graus, Música e Aprendizagem.

Destaca-se ainda, no documento elaborado pelo SINAPEM²⁵, a recomendação individual feita pela professora Sandra Loureiro de Freitas dos Reis (UFMG), segundo a qual a disciplina *Filosofia da Arte* deveria ser incluída entre as disciplinas obrigatórias dos cursos, incluíndo em sua ementa: "teorização de conceitos sobre o belo, estilística e morfologia: noções de psicologia e sociologia da arte e estudos sobre a função sócio-política da música." De acordo com esta professora, "tal disciplina propiciaria a reflexão aprofundada a nível filosófico, psicológico e social sobre todo o conteúdo dos diversos cursos, influindo, assim, decisivamente, na formação de um profissional consciente da importância e função de seu trabalho no contexto sócio-político-cultural" (SINAPEM, 1987, p.61).

É evidente a preocupação dos participantes deste Simpósio com a formação do professor de música que ministra a disciplina Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus. Esta preocupação se mostra claramente em todas as recomendações deste documento e creio que reflete com precisão não só a situação de descontentamento da área como também uma disposição de mudança e de interferência e/ou participação direta na política educacional brasileira. Ao incluir a recomendação individual citada anteriormente, os

²⁴ A legislação vigente estabelecia apenas a *Licenciatura em Educação Artística*, enquanto o SINAPEM propunha a *Licenciatura em Música com habilitações em: Educação Musical, Canto, Clarinete, Flauta Doce, Flauta Transversal, Oboé, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Viola, Violão, Violino e Violoncelo, fazendo a devida ressalva quanto a outras habilitações que viessem a se fazer necessárias. É interessante observar que só recentemente esta proposta concretizou-se, coincidentemente na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, que passou a oferecer, a partir do ano letivo de 2000 três habilitações para o Curso de Licenciatura em Música ali oferecido, subdivididas em: Canto, Ensino Musical Escolar e Instrumento Musical (Clarineta, Contrabaixo, Fagote, Flauta Transversal, Piano, Trombone, Viola, Violão, Violino e Violoncelo). Curiosamente, ao se comunicar esta experiência no Encontro Regional da ABEM, realizado de 22 a 24 de agosto de 2000 em Brasilia-DF, a notícia provocou admiração e aprovação entre os presentes, sendo tida mesmo como uma atitude de vanguarda, conforme relataram as professoras Fernanda Albernaz (na ocasião diretora regional da ABEM-Centro Oeste) e Ana Guiomar Rego em reunião do Conselho Diretor desta Unidade Académica.

²⁵ A cópia deste documento pode ser encontrada no Anexo, ao final deste trabalho.*

participantes do SINAPEM demonstram o desejo e a necessidade de que o professor de Música seja um cidadão crítico e consciente, indo além do necessário preparo técnico e domínio da linguagem musical. Embora tenha sido entregue em mãos do então Presidente do Conselho Federal de Educação, Professor Fernando Afonso Gay da Fonseca, por representantes de várias Instituições de Ensino Superior, esta proposta nunca obteve resposta, não tendo sido sequer apreciada.

Com a criação da ANPPOM, as questões referentes aos currículos dos cursos e à formação de professores parecem ter ficado adormecidas. O grupo que se reuniu em Brasília a convite do CNPq elaborou conjuntamente o estatuto da Associação, iniciando um trabalho de valorização e incrementação da pósgraduação em Música no Brasil. Com um caráter eminentemente científico, esta Associação estabeleceu como finalidades e objetivos o incentivo à pesquisa em Música, a congregação dos cursos brasileiros de pós-graduação na área bem como o estímulo a uma maior integração destes cursos, da pesquisa e dos pósgraduados, a promoção de reuniões científicas e artísticas visando à divulgação e o intercâmbio de trabalhos e estudos na área de Música, entre outros. Visava ainda a atuação junto às agências de coordenação e financiamento de pesquisa e pós-graduação do país e do exterior no interesse de seus associados, viabilizando recursos para a consecução de suas finalidades através da realização de acordos, convênios ajustes e outros instrumentos jurídicos com instituições nacionais e estrangeiras, públicas ou privadas.

Estas finalidades e objetivos justificam-se não apenas pelo fato de ser esta uma Associação de pós-graduação, mas também pela situação da Pós-Graduação em Música no Brasil à época da criação da ANPPOM (o que aliás justifica o próprio surgimento desta Associação): existiam apenas três cursos de Mestrado em todo o país. O primeiro a ser instalado foi o da UFRJ, em 1980, com concentrações em Composição e Práticas Interpretativas. O segundo foi instalado também na cidade do Rio de Janeiro em 1982, no Conservatório Brasileiro de Música (uma escola de caráter privado) com concentrações em Educação Musical, Musicologia e Etnomusicologia. Também em 1987, surgiu o terceiro Mestrado, agora na UFRGS, com concentrações em Educação Musical e Práticas

Interpretativas. Não existia nenhum programa de doutoramento em Música no país.

Concomitantemente, retornavam ao país em fins da década de 80 os primeiros mestres e doutores em música pós-graduados no exterior²⁸. Estes pós-graduados depararam-se com um panorama pobre na área musical em termos de quantidade de cursos de pós-graduação oferecidos, conseqüentemente, de pouca produção científica. Havia muito pouco ou quase nenhum incentivo à pesquisa em Música, reflexo tanto da escassez de programas de pós-graduação quanto da desvalorização da área de Arte como um todo e da Música especificamente, bem como da ausência de uma política educacional que reconhecesse e contemplasse as necessidades da área. Ao propor seus objetivos e finalidades, a ANPPOM procurou fortalecer e valorizar a Música como área de conhecimento, abrindo espaço para a pós-graduação e a pesquisa em Música no Brasil ao estabelecer um canal de comunicação e articulação com agências e instituições como a CAPES, CNPq e o MEC.

Não se pode ignorar a importância da ANPPOM para a área de Música no Brasil e o quanto esta associação fez pela pós-graduação e pela pesquisa em Música. É significativo o crescimento do número de programas de pós-graduação e a busca pelos mesmos em todo o país. Pode-se dizer o mesmo em relação à ABEM e a área de Educação Musical: o crescimento da área — em quantidade e qualidade — é inequívoco.

Como "filha" da ANPPOM, a ABEM também se revestiu de um caráter eminentemente científico, estabelecendo como finalidades e objetivos a promoção da educação musical, o incentivo à atualização dos profissionais em educação musical, a congregação de associações regionais e dos professores de Música, "visando a integração, discussão e divulgação dos conhecimentos nas diversas especialidades da área". A valorização de uma reunião anual para divulgação dos trabalhos da área. A valorização da pós-graduação é evidente e está presente inclusive no estatuto da Associação, onde só se consideram

²⁶ O professor Ralmundo Martins afirmou, durante entrevista a mim concedida, que foi o primeiro doutor em Educação Musical a voltar para o Brasil e o primeiro doutor do Instituto de Artes da UFRGS.

²⁷ Estatuto da ABEM. Capítulo II: Das Finalidades e Objetivos, artigo 2, letra E.

elegíveis para presidente e vice-presidente sócios efetivos²⁸ que possuam o título de Doutor e para a diretoria os sócios efetivos pós-graduados. A organização estrutural e funcional da ABEM, prevista em seu estatuto, segue o mesmo modelo proposto pelo estatuto da ANPPOM, o qual foi tomado por modelo, como foi dito anteriormente.

Tal qual a ANPPOM, a ABEM não se preocupou — pelo menos inicialmente — com questões referentes à política educacional brasileira, especificamente com questões referentes à formação de professores, currículos e programas dos cursos de Licenciatura em Educação Artística/Música ou ainda com o espaço e tratamento dado à disciplina Educação Artística/Música dentro da legislação de ensino no país (ela própria, um fruto da política...).

Sua preocupação, sua atenção, concentrou-se na produção científica, ou melhor, no desenvolvimento e divulgação desta produção, seja através de sua divulgação na forma de palestras, debates e/ou painéis (promovidos durante seus encontros nacionais e/ou regionais), seja através de suas publicações. Os objetivos das publicações eram — e ainda são — dar o devido reconhecimento da relevância dos trabalhos dos pesquisadores da área e a consolidação do processo de informação científica, esperando assim "aumentar a afluência de pesquisadores, aumentar a concorrência pelo espaço de divulgação científica e elevar a qualidade das pesquisas e dos trabalhos da área" (MARTINS, 1993).

Atualmente, a ABEM tem registrados aproximadamente 600 nomes de associados em seu cadastro, não havendo porém nenhuma estatística referente ao número de doutores, mestres ou especialistas. Convém lembrar que o número de associados é flutuante, uma vez que muitos associados não se comunicam com a ABEM (o que dificulta saber se ainda permanecem na condição de associados), além da constante entrada de novos membros.

Desde sua criação até o presente momento, a ABEM tem trabalhado e produzido dentro de seus objetivos e metas estabelecidos. A área de Educação Musical tem hoje espaço e visibilidade incomparavelmente superiores aos que ocupava quando da criação desta Associação e vem se firmando cada vez mais junto a agências e instituições como as Universidades, CAPES e CNPq,

²⁸ De acordo com o Estatuto da ABEM, são considerados sócios efetivos os professores de Música pós-graduados, graduados e pesquisadores em Música.

consolidando-se como área de conhecimento. Seus encontros anuais, reconhecidamente de fundamental importância para o fortalecimento da educação musical brasileira, contam com a participação efetiva dos associados e com um número cada vez mais expressivo de estudantes de licenciatura que procuram se integrar às discussões da área.

Segundo a professora Drª Vanda Lima Bellard Freire afirma no editorial do *Informativo nº* 12 da ABEM (novembro de 2000), no ano de 2001, a ABEM completou dez anos de atividades bem sucedidas com destaque especial para suas publicações, que representam hoje a principal literatura da área no país. Em outubro de 2004 aconteceu na cidade do Rio de Janeiro o 13º Encontro Nacional desta associação, que prossegue ampliando seu campo de atuação e suas publicações.

CAPÍTULO III ANÁLISE DA PRODUÇÃO DA ABEM

Este capítulo mostra o resgate da literatura publicada pela ABEM desde a sua fundação em 1991 até o ano de 2003. O levantamento teve por objetivo investigar como esta produção tem tratado a formação de professores e a partir daí, analisar a concepção de professor e de formação presente no referencial teórico dos trabalhos ali publicados. Pretendeu também identificar se a literatura referente ao professor reflexivo tem estado presente nas produções da ABEM.

O total de volumes publicados e analisados neste trabalho é de 25, assim distribuídos: quatro volumes da Série Fundamentos, nove volumes da Revista e doze volumes dos Anais dos Encontros Anuais, sendo os dois últimos editados em cd-rom. A partir dos anais do IX Encontro as comunicações vieram gravadas em dois disquetes e nos Anais do X Encontro, em cd-rom (os artigos e palestras foram editados em material impresso). As comunicações e relatos de pesquisa, bem como relatos de pólos de pesquisa apresentam-se separadamente dos artigos, colocados logo após estes últimos. Entretanto, a partir do XI Encontro os anais já vêm em cd-rom e não há distinção entre comunicações de pesquisas e artigos, uma vez que todos os textos estão organizados em ordem alfabética, podendo também ser selecionados por autores (igualmente organizados em ordem alfabética).

Para realizar a pesquisa foi preciso conseguir alguns volumes que ainda me faltavam. A única publicação completa que eu tinha era a Série Fundamentos. Dos nove volumes da Revista eu já possuía os cinco primeiros e dos doze volumes dos anais me faltavam ainda os cinco últimos.

Uma vez conseguidos todos os vinte e cinco volumes em questão, procedeu-se a leitura dos mesmos, incluindo-se nesta leitura, além dos artigos e comunicações de pesquisas, as relações de diretorias nacionais, regionais, conselhos editoriais, os editoriais, sumários, dados de publicação e catalogação, resenhas, agradecimentos, enfim, toda e qualquer informação ali publicadas.

Foi feito um resumo para cada editorial, artigo e comunicação de pesquisas com o levantamento de palavras-chave para os mesmos. É importante destacar que nas publicações mais recentes, a maioria dos textos vem acompanhada de resumos e até de palavras-chave. Estes resumos foram aproveitados e em alguns casos - sempre que pareceu necessário para o bom desenvolvimento do trabalho - palavras-chave foram acrescentadas²⁹.

De acordo com Contandriopoulos et alii (1999), a produção de um resumo é a primeira forma de redução de dados, pois "o resumo apresenta uma forma muito geral de estruturação dos dados. Ele reduz a massa de informações sem apoiar-se em princípios precisos de integração" (p. 88).

Os resumos foram organizados por publicação, seguindo a sequência em que os volumes foram editados. Para cada volume foram colocadas informações como o ano de publicação, número do volume, tiragem, diretorias nacionais e regionais, conselhos editoriais, comissões organizadoras (no caso dos anais de encontros), entre outras. Os resumos são apresentados na ordem em que os artigos foram publicados³⁰.

A redação dos resumos possibilitou a necessária redução e estruturação do conjunto de dados e informações obtidos nesta primeira leitura. Para Contandriopoulos et alii (1999),

> com a ajuda de certos princípios organizadores, trata-se, aqui, de ressaltar componentes do discurso (palavras, passagens), no sentido de associá-los com temas de interesse (DE VRIES e MILLER, 1987) para o estudo (p. 88).

Em seguida, todos os resumos e as palavras-chave foram lidos e reorganizados em categorias levantadas a partir destas leituras. Não entraram

²⁹ Esta investigação se constituirá em um outro grande trabalho técnico que ficará à disposição de outros pesquisadores que desejem/necessitem recorrer aos artigos publicados pela ABEM em seus anais, nas Revistas e na Série Fundamentos.
³⁰ Ver exemplos destes resumos no anexo ao final deste trabalho.

nesta etapa os editoriais, resenhas, relatórios de grupos de trabalho, relatórios de diretorias da Associação e atas de Assembléias, tendo permanecido como objeto de estudo apenas os artigos, comunicações de pesquisa e de pólos de pesquisa. Algumas comunicações de pesquisa só apresentavam o título do trabalho e os nomes dos pesquisadores e a ausência de informações sobre as mesmas inviabilizou qualquer análise.

Em seguida serão apresentados dados das análises realizadas. Foi feito o levantamento do número total de textos publicados em todos os volumes, verificando dentro deste universo qual é a porcentagem de comunicações e/ou relatos de pesquisa, das transcrições de palestras e conferências proferidas durante os encontros e/ou artigos escritos para as publicações.

3.1. Categorização dos artigos

Para este trabalho foram levantados de todos os textos publicados nas Revistas, Anais dos Encontros e na Série Fundamentos, desde a fundação da ABEM, em 1991, até o ano de 2003. Todos foram lidos e resumidos, perfazendo um total de 209 páginas digitadas. Palavras-chave foram selecionadas para cada artigo e em seguida foi feita a definição das categorizações para análise dos artigos.

A construção destas categorias, segundo Lüdke e André (1986), é "o primeiro passo nessa análise" e para isso é necessário ao pesquisador várias leituras do material, até que se fique *impregnado* do seu conteúdo. É somente após sucessivas leituras que o pesquisador conseguirá chegar a um conjunto inicial de categorias

que provavelmente serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente. É quando, por exemplo, categorias relacionadas são combinadas para formar conceitos mais abrangentes ou idéias muito amplas são subdivididas em componentes menores para facilitar a composição e apresentação dos dados. (p. 49)

Pude constatar na prática a verdade contida na afirmação destas autoras. No momento da construção das categorias para a análise dos textos foime necessário reler não só os próprios textos como também os seus resumos. Na

verdade, num primeiro momento foram levantadas as categorias iniciais a partir unicamente dos resumos. Entretanto, a compreensão destas categorias não estava suficientemente clara (seu significado e sua função). A partir de novas leituras sobre pesquisa cheguei à conclusão de que estas categorias deveriam ser revistas.

Assim, ao retornar aos resumos e após verificá-los mais detalhadamente, constatei a necessidade de reler os textos e até mesmo de rever a abordagem de alguns destes resumos. Só então foi possível categorizá-los, desta vez de maneira adequada para a realização das análises.

O total de textos lidos foi de 780, assim distribuídos:

- Série Fundamentos (quatro volumes): 71 textos, sendo deste total 15 artigos
 e 56 comunicações de pesquisa.
- Revista da ABEM (nove volumes): 83 textos, sendo deste total 78 artigos e 5
 relatos dos pólos de educação musical.
- Anais dos Encontros (doze volumes): 626 textos, sendo deste total 99 artigos, 42 painéis de pesquisa, 276 comunicações de pesquisa e 209 textos não discriminados entre artigos e comunicações de pesquisa.

Dos 780 textos publicados temos 192 artigos, perfazendo 24,6% do total e 588 comunicações de pesquisa, o que equivale a 75,4% do total de textos.

Ao longo da leitura dos textos alguns fatos curiosos foram constatados, como por exemplo, a publicação de um mesmo artigo mais de uma vez, sem qualquer observação sobre suas republicações. Isto ocorreu com dois artigos diferentes:

- Por um modelo novo, escrito por Oscar Dourado é publicado pela primeira vez como resumo de um artigo nos anais do III Encontro Nacional da ABEM, em junho de 1994 e como artigo na Revista da ABEM número 2, em junho de 1995.
- O modelo atual de educação musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes, escrito por Ilza Nogueira foi publicado duas vezes: a primeira na Série Fundamentos, volume 3, em junho de 1996 e a segunda na Revista da ABEM número 4, em setembro de 1997.

Alguns relatos/comunicações de pesquisa também aparecem mais de uma vez, como é o caso de Associação dos professores de educação musical da

Bahia — Salvador — Bahia, de Elena Pereira Escariz, publicado com este título, como relato dos pólos de educação musical na Revista da ABEM número 1, em maio de 1992 e como resumo nos Painéis de Pesquisa e de Programas Especiais em Música nos Anais do III Encontro Nacional da ABEM, em junho de 1994, com o título Vinte e um anos difundindo a Música através da APEMBA.

Outro ponto a destacar é o fato de que todo o quarto volume da Série Fundamentos, de outubro de 1998, consiste na publicação dos textos completos de 56 comunicações de pesquisas dentre as 75 apresentadas como resumos de comunicações nos anais do VI Encontro Nacional da ABEM em setembro de 1997. A respeito do número de comunicações publicadas neste volume da Série Fundamentos (19 a menos que nos anais do VI Encontro), encontramos no mesmo uma nota de esclarecimento do então editor da ABEM, Joel Luis da Silva Barbosa, comunicando que

estão sendo publicadas integralmente todas as comunicações que chegaram a tempo e em condições de integrar este volume. Oportunamente a ABEM procurará publicar as que não puderam ser incluídas. (1998, p. 2)

As categorias levantadas para a análise dos artigos foram:

- a) Ação Docente, onde foram identificados todos os artigos referentes à prática do professor, ações como ensinar, educar, formar, motivar e avaliar os alunos, entre outras, que mobilizam os saberes do professor (saber da experiência, saber das disciplinas e saber da pedagogia) em sua prática cotidiana. Foram encontrados 76 trabalhos que se enquadraram nesta categoria.
- b) Profissionalização Docente, categoria decorrente da anterior, referente ao aperfeiçoamento da ação docente. Foram encontrados 13 trabalhos. Libâneo (2001)afirma que a principal atividade do professor é o ensino. Como qualquer outro profissional, ele tem uma série de requisitos profissionais que o tornam um professor, denominados por este autor de profissionalidade ou de identidade profissional. No caso do professor, Libâneo relaciona como requisitos o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para que se leve adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas e que "definem e orientam a especificidade do trabalho de

professor" (2001 p. 68). O autor também afirma que "a conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo" (p. 63). *Profissionalização* diz respeito às condições ideais que garantam o exercício profissional de qualidade (formação inicial e continuada, boa remuneração e condições de trabalho). *Profissionalismo* diz respeito

ao desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática, isso significa domínio da matéria e dos métodos de ensino, dedicação ao trabalho, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, respeito à cultura de origem dos alunos, assiduidade, rigor no preparo e na condução das aulas, compromisso com um projeto político democrático. (LIBÂNEO, 2001, p. 63-64)

são profissionalismo. Estas duas noções, profissionalização complementares, mas segundo Libâneo, não se pode lidar com ambas de maneira que a ausência de uma comprometa a outra "irremediavelmente". A construção da identidade dos futuros professores com a profissão, bem como de um quadro referencial teórico-prático tem sido prejudicada pela desvalorização social e pelas más condições de trabalho desta profissão hoje. Para Libâneo, "se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com sua profissão" (p. 65), o que leva à frustração, baixa auto-estima e mal-estar. A construção e fortalecimento da identidade profissional devem fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada. Sem desvalorizar a importância dos cursos de formação inicial para a construção de conhecimentos, valores e atitudes dos futuros professores, ele acredita que é na formação continuada que se consolida a identidade profissional, a qual pode ser desenvolvida no próprio trabalho. Libâneo considera, portanto, que um dos requisitos essenciais para a profissionalização docente reside na melhoria da qualificação profissional através da formação inicial e principalmente, da formação continuada.

- c) Relação Teoria e Prática, com apenas seis artigos.
- d) Estágio supervisionado, com oito artigos.

- e) Análise de currículo, categoria na qual 48 artigos foram encontrados31.
- f) Multidimensionalidade (de Atuação do Músico e do Professor de Música), que se refere aos múltiplos espaços de atuação e desempenho de funções do músico e do professor de música.

A grande maioria dos artigos enquadra-se nesta categoria, no total são 455 textos entre artigos e comunicações de pesquisa. Uma explicação possível para a maior ocorrência de artigos e comunicações de pesquisas nesta categoria podese dever ao fato de que as possibilidades de atuação do músico e do professor de música são muito amplas. Uma vez que os cursos de música existentes no país oferecem várias habilitações (bacharelados em regência coral e/ou orquestral, em canto e/ou em instrumentos, composição, música popular, musicoterapia, licenciaturas em canto, instrumentos e em ensino musical escolar, entre outros) e é muito grande a possibilidade de atuação desse músico, o mesmo pode atuar como professor particular de instrumento ou canto ou ainda lecionar em escolas específicas de música mesmo que não tenha cursado a licenciatura 32. Além disso, o mercado de trabalho tem oferecido novas demandas e espaços de atuação para o educador musical que vão além das escolas de ensino básico. Este fato é tão marcante para a área que chegou a ser o tema do X Encontro Anual da ABEM, realizado em Uberlândia, em outubro de 2001, com o título de Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços, Novas Demandas Profissionais. Freire (2001, p.14) enumera alguns dos diversos espaços e contextos sociais de atuação dos profissionais da música, onde se faz música hoje: "teatros, igrejas, estúdios de gravação, escolas de música, academias de dança, escolas de samba, bumbódromos, estádios, danceterias, boates e ruas". A estes espaços Oliveira (2003, p. 8) acrescenta outros como "ONGs (chamado terceiro setor) e demais espacos alternativos como associações de bairros, creches, casas e cursos de apoio ao idoso e aos portadores de necessidades especiais". Segundo esta autora, "esse mercado de trabalho está em franco desenvolvimento para o educador musical" (idem). Apesar de sua relevância para a área, a multidimensionalidade de atuação do músico e do professor de música não foi a

³¹ As categorias *Relação Teoria e Prática, Estágio Supervisionado e Análise de Curriculo* não se referem ao meu objeto de estudo, por isso não foram aqui detalhadas, como as demais.

referem ao meu objeto de estudo, por isso não foram aqui detalhadas, como as demais.

³² Convém lembrar que as licenciaturas em instrumento e em canto são recentes no país, sendo a UFG uma das primeiras a oferecer esta modalidade de Licenciatura.

categoria priorizada neste trabalho, uma vez que o objeto de estudo selecionado para tanto é a categoria formação de professores.

g) Formação de Professores, a principal categoria a ser trabalhada e que tem como sub-categoria as concepções de formação de professores. Esta é a categoria mais analisada e explorada neste trabalho. Verifiquei aqui como a produção da ABEM tem tratado a formação de professores e analisei se a literatura do professor reflexivo tem estado presente nas produções por ela publicadas. Foram encontrados 69 trabalhos nesta categoria, entre artigos e comunicações. Embora não seja a categoria com maior número de artigos publicados, é a categoria eleita como objeto de estudo para este trabalho.

Para a análise das concepções de formação de professores presentes nos 69 artigos utilizei a classificação de perspectivas organizada por Pérez Gómez (2000). Este autor identificou quatro perspectivas básicas de formação de professores, as quais por sua vez, trazem modelos e enfoques que ajudam a entendê-las. A primeira delas é a perspectiva acadêmica, segundo a qual o professor é considerado como um especialista nas diferentes disciplinas culturais e científicas. O ensino é considerado um processo de transmissão de conhecimentos e aquisição da cultura acumulada pela humanidade. A formação do professor, portanto, é centrada no domínio das disciplinas que o mesmo irá transmitir. Esta perspectiva apresenta dois enfoques: o enciclopédico, que propõe a formação do professor como um especialista em um ou vários ramos do conhecimento acadêmico; e o compreensivo, no qual o professor deve ser um intelectual que compreende de maneira lógica "a estrutura da matéria e que entende de forma histórica e evolutiva os processos e vicissitudes de sua formação como disciplina desenvolvida por uma comunidade acadêmica" (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 355).

A perspectiva técnica é aquela que entende o professor como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico que é produzido por outros, sem participar, entretanto, da produção desse mesmo conhecimento. Dentro dessa perspectiva, dois modelos são apresentados: o modelo de treinamento que, segundo Pérez Gómez, é mais fechado e mecânico e tem como objetivo básico formar no docente "competências específicas e observáveis, concebidas como habilidades de intervenção, as quais são consideradas

suficientes para produzir na prática resultados eficazes almejados" (2000, p. 358); e o modelo de tomada de decisões, que "supõe uma forma mais elaborada de propor a transferência do conhecimento científico sobre a eficácia docente para a configuração da prática" (2000, p. 359). Ou seja, o professor deve aprender não apenas as técnicas de intervenção nas aulas como também saber a ocasião de usar uma ou outra técnica.

A terceira perspectiva apresentada por Pérez Gómez é a prática, segundo a qual o professor é encarado como um artesão, artista ou ainda como um "profissional clínico" que deve desenvolver sua criatividade e sua sabedoria experiencial para enfrentar as situações únicas e imprevisíveis que ocorrem em sala de aula. Traz duas correntes distintas: o enfoque tradicional e o enfoque reflexivo sobre a prática. No enfoque tradicional o ensino é concebido como uma atividade artesanal, e o conhecimento profissional é tácito, pouco verbalizado e teoricamente pouco organizado, estando presente no bom desempenho do docente mais experiente. "Tanto a forma de criar o conhecimento e a cultura profissional como o sistema de transmissão dão a este enfoque um caráter político essencialmente conservador" (p. 364). O enfoque reflexivo sobre a prática aborda a questão da geração de conhecimentos que emergem da prática com um caráter útil e compreensivo com o objetivo de facilitar a sua transformação. "Ao mesmo tempo, e ao pretender o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo, se propõe evitar o caráter reprodutor, acrítico e conservador do enfoque tradicional sobre a prática" (p. 365).

A última perspectiva apresentada por Pérez Gómez é a *perspectiva de* reflexão na prática para a reconstrução social. Nesta, o ensino é concebido como uma atividade crítica e o professor deve ser

um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo (2000, p. 373).

Apresenta também dois enfoques: o enfoque de crítica e reconstrução social, que

define-se claramente partidário da consideração no ensino e na formação do professor/a de valores singulares e concretos, que pretendem desenvolver explicitamente a consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um claro processo de emancipação individual e coletiva para transformar a injusta sociedade atual. Dentro deste enfoque, a escola e a educação do professor/a são elementos cruciais no processo de realização de uma sociedade mais justa. (p. 373-374)

E o enfoque de investigação-ação do professor para a compreensão, segundo o qual a prática profissional do docente é um processo de ação e reflexão cooperativa, uma prática intelectual e autônoma e não meramente técnica.

O professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução de seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão (p. 379) (o grifo é do autor.)

3.2. Artigos sobre formação de professores³³

Como foi dito anteriormente, foram encontrados 69 artigos na categoria Formação de Professores³⁴. A análise referente aos conteúdos dos artigos procurou verificar se a concepção do professor como um profissional reflexivo está presente nos mesmos. Também foram analisadas as Referências Bibliográficas de cada artigo, com o intuito de verificar os autores mais citados e quais artigos recorriam a Schön e/ou Zeichner como suporte teórico.

Dentre estes 69 artigos, 52 são comunicações de pesquisa, equivalendo a 75% do total e 17 são artigos e/ou textos de palestras proferidas em debates, conferências e/ou abertura de encontros, correspondendo a 25% do total de artigos encontrados nesta categoria.

³³ A relação destes artigos está incluída nos anexos, ao final deste trabalho. Os artigos estão separados por publicação. No caso de mais de um artigo por publicação, a ordem não é alfabética e sim cronológica. A ordem alfabética será seguida apenas quando houver mais de um artigo no mesmo volume de uma mesma publicação.

³⁴ Alguns artigos foram enquadrados em mais de uma categoria, dentre estes encontramos 20 que também tratam da formação de professores assim distribuídos: formação de professores e ação docente, 7 artigos; formação de professores e relação teoria e prática, 2 artigos; formação de professores e multidimensionalidade de atuação do músico e do professor de música, 5 artigos; formação de professores e currículo, 5 artigos; formação de professores e profissionalização docente, 1 artigo. Para esta análise, entretanto, só foram selecionados os artigos que tratam exclusivamente da formação de professores, não sendo aqui incluídos os artigos enquadrados em mais de uma categoria, nos quais a temática formação de professores é mais periférica.

Ao proceder a análise dos artigos, percebe-se que, num primeiro momento, a temática da Formação de Professores aparece de forma pontual nas publicações da Associação, especialmente no que diz respeito à formação dos professores que atuam/atuarão na rede regular de ensino.

A preocupação inicial com o *caráter científico* da produção divulgada pela ABEM evidencia-se nos primeiros volumes de suas publicações, tanto na Série Fundamentos³⁵ quanto na Revista e nos Anais dos Encontros Nacionais.

À medida que a área vai se consolidando e a Associação vai se fortalecendo, percebe-se uma mudança de foco nas publicações, embora muito lenta e sutil. Talvez seja mais correto afirmar que o foco vem se ampliando ao longo destes treze anos de existência da ABEM³⁶. A freqüência de artigos, palestras e comunicações abordando a formação do professor de música que deverá atuar no ensino regular aumentou, mas ainda em proporção muito menor em relação a outros temas como musicalização para bebês, psicologia da música e educação musical e cultura, por exemplo³⁷.

Esta mudança pode ser constatada não só através do número de artigos encontrados como pelo aumento de sua freqüência nos últimos volumes das publicações analisadas, senão vejamos:

• Nas Revistas da ABEM, o primeiro artigo sobre formação de professores foi publicado no segundo volume — e foi apenas um artigo. Só no oitavo número aparecem novos artigos enquadrados nesta categoria, num total de quatro artigos. É importante ressaltar que o 8º volume da Revista da ABEM (publicado em março de 2003) foi dedicado à publicação dos textos apresentados nas conferências e fóruns de debates do XI Encontro Anual da ABEM, realizado em Natal — RN, no ano de 2002, que teve como tema Pesquisa e Formação em Educação Musical. Se considerarmos este fato,

³⁵ Esta série limitou-se a quatro volumes e foi suspensa devido ao entendimento de que a Revista da ABEM já cumpria a função de divulgação de pesquisas e artigos da área de Educação Musical, o que tornava a Série Fundamentos uma redundância editorial. Este dado pode ser confirmado no quarto e último volume, onde todos os artigos publicados também o foram nos Anais do 6º Encontro (neste em forma de resumo e na Série, integralmente).

³⁶ A este respeito, verificar a tabela sobre categorização dos artigos incluída nos Anexos.
³⁷ vale notar que a formação de professores de música chegou a ser o tema do XI Encontro Anual, realizado em Natal, Rio Grande do Norte em 2002, intitulado *Pesquisa e Formação em Educação Musical*. O volume número 8 da Revista da ABEM foi dedicado à publicação dos textos das conferências e debates ali realizados.

talvez devêssemos esperar um número maior de artigos dedicados ao tema ora analisado. No volume seguinte, publicado em setembro de 2003, vamos encontrar apenas um artigo.

- Na Série Fundamentos, os três primeiros volumes não trazem nenhum artigo ou comunicação de pesquisa referente à formação de professores. Somente no quarto e último volume da série três artigos são encontrados como comunicação de pesquisa.
- Nos Anais dos Encontros Nacionais da ABEM temos um artigo publicado já no primeiro volume. No terceiro volume foram publicados dois artigos e no quarto volume, três. O quinto volume não traz artigos referentes à formação de professores. No sexto volume são publicados três artigos, exatamente as mesmas comunicações de pesquisa publicadas no quarto volume da Série Fundamentos que, como já foi dito anteriormente, foi dedicado à publicação dos textos completos de 56 comunicações de pesquisas dentre as 75 apresentadas neste VI Encontro Nacional da ABEM. No sétimo volume temos 5 artigos, no oitavo temos 8 artigos e no nono volume temos 5 artigos. A partir do décimo volume observa-se um aumento progressivo de artigos publicados. Temos 7 artigos no décimo volume; 12 artigos no décimo primeiro; e 14 artigos no décimo segundo volume, sendo estes dois últimos volumes editados em cd-rom.

Verificando-se as bibliografias dos artigos aqui analisados, pode-se constatar que apenas quatro incluem Schön em suas referências e Zeichner aparece nas referências de um único artigo. Um artigo traz os dois autores (revista nº8). Constata-se, portanto, que dos 69 artigos incluídos na categoria aqui analisada somente seis trazem Zeichner e/ou Schön em suas referências bibliográficas³⁸. Ou seja, estes autores estão presentes em menos de 9% (exatamente 8.69%) dos artigos referentes à formação de professores.

Esta constatação levou-me a questionar se algum dos artigos enquadrados nas demais categorias traria estes autores em suas referências bibliográficas. Procedi então à verificação das referências de todos os 780 artigos e ao levantamento daqueles que, mesmo não estando categorizados como

³⁸ Estes artigos serão analisados um a um, dentro do recorte proposto no item 3.3 - Artigos que trazem Schön e Zeichner em suas Referências Bibliográficas.

artigos sobre Formação de Professores, recorressem a livros e/ou artigos destes autores, tendo então um novo recorte dentro do estudo aqui apresentado.

Foi feito o levantamento do número de autores citados nas referências bibliográficas de todos os artigos sobre formação de professores, chegando-se ao número de 619 citações. Dentre os autores mais citados temos Jusamara Souza (25 citações), Alda de Oliveira (16 citações) e Liane Hentschke (15 citações). Três autores são citados nove vezes: Keith Swanwick, Maura Penna e Vanda Lima Bellard Freire. E quatro autores são citados oito vezes: Angel I. Pérez Gómez, Cláudia Ribeiro Bellochio, Pedro Demo e Regina Márcia Simão Santos. Juntos esses autores totalizam 115 citações (18,57% do total).

È interessante notar que dentre estes autores mais citados, apenas dois não são da área de Educação Musical (Angel I. Pérez Gómez e Pedro Demo) e igualmente, apenas dois autores são estrangeiros (Keith Swanwick e Angel I. Pérez Gómez). As três autoras mais citadas, Jusamara Souza, Alda de Oliveira e Liane Hentschke, são membros de destaque dentro e fora da ABEM. Jusamara Souza desempenhou as funções de membro do Conselho Editorial e tesoureira em diferentes gestões, além de ocupar o cargo de Presidente da ABEM nas gestões 2001-2003 e 2003-2005. Alda de Oliveira é uma das principais idealizadoras da ABEM, tendo sido sua fundadora e primeira presidente por dois mandatos consecutivos, presidente de Honra (por mais de uma vez) e Membro Honorário, desempenhando ainda a função de Vice-Presidente das gestões 2001-2003, 2003-2005. Liane Hentschke³⁹ foi, em diferentes ocasiões, Primeira Secretária, Segunda Secretária e membro do Conselho Editorial, do qual também foi Presidente por duas gestões consecutivas. Estas três autoras também têm vários artigos publicados nas Revistas, nos Anais dos Encontros da ABEM e nos volumes da Série Fundamentos, alguns inclusive escritos em comum (entre si e com outros autores).

A constatação da predominância de autores brasileiros nas referências dos artigos analisados permite-nos pensar que a pesquisa em Educação Musical no Brasil tem se fortalecido e produzido mais, a ponto de hoje os pesquisadores encontrarem subsídios e referências para seus trabalhos entre os estudiosos de

³⁹ Hentschke foi eleita presidente da ISME, International Society for Music Education, em julho de 2004, sendo a primeira brasileira a ocupar este cargo.

nosso próprio país. Também se pode constatar a baixa freqüência de autores da área de Educação, o que nos leva a refletir sobre o quanto a educação musical tem (ou não) se informado e interagido com as atuais tendências e correntes pedagógicas desenvolvidas na área educacional.

Leis e documentos oficiais (incluindo-se al hinos pátrios, boletins, relatórios, anais, planejamentos docentes e propostas curriculares, entre outros) também estão presentes nas referências, totalizando 47 citações. Apenas três desses documentos (todos os três brasileiros)⁴⁰, entretanto, aparecem mais de uma vez: os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte* (duas vezes), o *Diário do Executivo*, *Legislativo e Publicações de terceiros/MG, Cademo 1, de 12/06/2001* (também duas vezes) e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº* 9394/96 (três vezes). Juntas, essas citações perfazem 14,89 % do total de citações.

Chama a atenção o fato de que o primeiro artigo sobre formação de professores a trazer a LDB 9394/96 em suas referências bibliográficas tenha sido publicado em 2003, na Revista da ABEM nº 8, sete anos após a promulgação da lei! E esta mesma lei será citada novamente nos anais do 10º e 12º Encontros Anuais da ABEM (2001 e 2003, respectivamente). O mesmo se dá com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) — Arte (1997), que também aparece pela primeira vez nos Anais do 9º Encontro Anual (2000) e novamente nos anais do 12º Encontro da ABEM (2003).

Ambos os documentos – LDB e PCN – são extremamente importantes, tanto para a área de Educação Musical quanto no que diz respeito à formação de professores. É curioso que só depois de alguns anos estes documentos sejam fonte de consulta e/ou discussão nos artigos sobre formação de professores publicados pela ABEM, uma vez que norteiam toda a educação brasileira. Acredito que desde o momento em que tais documentos foram colocados em discussão, durante seus processos de elaboração e tramitação, os mesmos deveriam ter sido objeto de estudos e discussões pela área de educação musical. A julgar por sua ausência nas referências dos artigos analisados, pode-se pensar

⁴⁰ Lembro aqui que dentre os artigos analisados encontram-se pelo menos dois estrangeiros: um argentino e um espanhol, razão pela qual destaquei o fato de os documentos mais citados serem brasileiros.

que o assunto não despertou o interesse da área, o que só mais tarde começou a acontecer.

Quanto às concepções sobre formação de professores identificadas nos artigos conforme o referencial aqui proposto, observou-se a predominância da *Perspectiva Prática, com Enfoque Reflexivo sobre a Prática*. Trinta e três textos se enquadraram nesta categoria e quatro na *Perspectiva Prática*, sem que fosse possível identificar em qual dos enfoques – tradicional ou reflexivo sobre a prática – os mesmos se encaixam. Temos, portanto, 37 textos na *Perspectiva Prática*, o que corresponde a 53,62% do total de textos referentes à formação de professores. Destes 37 textos, 26 (70,3 %) são comunicações de pesquisa e 11 (29,7%) são artigos.

Nestes artigos, é possível perceber que há a preocupação, por parte de seus autores, em buscar a superação da relação mecânica e linear entre o conhecimento científico-técnico (ou teórico) e a prática em sala de aula, tal como afirma Pérez Gómez (2000). Percebe-se, nestes artigos, o reconhecimento de que o professor enfrenta em sala de aula situações únicas e singulares e para tanto sua formação precisa levar em consideração a prática. O artigo de Bellochio, A formação profissional do educador musical: algumas apostas, é um dos que foi categorizado neste enfoque. Segundo esta autora

O professor que ensina música precisa trabalhar com as incertezas e isso requer dele alternativas de trabalho, posturas e soluções criativas nas tomadas de decisões. Requer-se, assim, que ele saiba pensar sobre sua tarefa educacional, assumindo uma postura de "intelectual crítico e reflexivo (ver Plmenta; Ghedin, 2002). (BELLOCHIO, 2003, p. 21)

Segundo Pérez Gómez, dentro da perspectiva prática, "a formação do professor/a se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática" (2000, p. 363). Pérez Gómez afirma que a preocupação central dentro do *Enfoque Reflexivo sobre a prática* é que desta prática educacional deve emergir um conhecimento que seja "útil e compreensivo para facilitar sua compreensão" (2000, p. 365).

Ao longo da leitura dos artigos, cujas concepções de formação de professor se encaixaram dentro desta perspectiva, pode-se perceber, em vários deles, a preocupação e a proposta de reflexão sobre a atuação e o mercado de

trabalho para o educador musical e a formação necessária para sua atuação crítica e consciente neste mesmo mercado. Autores como Tacuchian⁴¹ consideram a necessidade de se procurar novos caminhos – sem que se desconsidere os "velhos caminhos!" – para a necessária contextualização da educação musical brasileira frente aos desafios postos pelo panorama político da sociedade brasileira. Para Fuks⁴², é exatamente na formação dos professores de música que se encontra o ponto de estrangulamento do nosso sistema educacional. Vários autores destacam a importância da pesquisa na formação dos educadores musicais e muitos artigos colocam a disciplina Prática de Música – Estágio como o lócus privilegiado para pesquisas, questionando sua colocação apenas no final dos cursos de licenciatura e como momento de aplicação de teorias e conhecimentos adquiridos anteriormente no curso. Mateiro defende um comprometimento reflexivo na formação docente:

Frente à proposta de formar profissionais críticos e reflexivos, o eixo da formação dos professores de educação musical pressupõe enfatizar e potencializar a reflexão dos estudantes sobre a sua prática. (2003, p. 38)

Não foi possível identificar a concepção de formação de professores em nove artigos – oito comunicações de pesquisa e um artigo – correspondentes a 13,04 % do total de artigos em questão. No caso das comunicações, seis delas foram apresentadas em forma de resumos muito sucintos, o que impossibilitou a identificação da perspectiva de formação presente⁴³. Uma das comunicações apresenta o relato de vida de uma professora e embora não seja apresentado como resumo, também não oferece condições para a identificação.

Algo interessante sucede com os outros dois artigos cujas concepções não foram identificadas. Ambos são da mesma autora, Nair Pires. Referem-se à mesma pesquisa por ela desenvolvida por ocasião de seu mestrado e foram

⁴² FUKS, Rosa. A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade. In: Anais do 3º Encontro Nacional da ABEM, Salvador, setembro de 1994 (p. 161-184).

⁴³ Ressalta-se aqui, entretanto, o fato de que três dessas comunicações estão publicadas nos

⁴¹ TACUCHIAN, Ricardo. *Novos e velhos caminhos*.In: Anais do 1º Encontro Anual da ABEM, Rio de Janeiro, dezembro de 1992 (p. 4-11).

Ressalta-se aqui, entretanto, o fato de que três dessas comunicações estão publicadas nos Anais do 6º Encontro Nacional da ABEM e são reapresentadas no volume 4 da Série Fundamentos numa versão mais ampliada, onde foi possível identificar as suas concepções: duas apresentam a Perspectiva Prática com Enfoque Reflexivo sobre a Prática e uma a Perspectiva Técnica com Modelo de Treinamento.

publicados no mesmo ano, 2003. O primeiro artigo é publicado na Revista da ABEM nº 9 (setembro de 2003) com o título A identidade das Licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. Em sua segunda publicação, agora como relato de pesquisa, nos anais do 12º Encontro Nacional da ABEM (outubro de 2003), recebe o título de A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor. Em nenhuma das duas versões a autora explicita ou deixa transparecer dados que possam indicar alguma concepção de formação de professores, atendo-se ao relato e análise de sua pesquisa sobre a identidade das licenciaturas na área de música.

A terceira concepção mais presente dentre os 69 artigos é a Perspectiva Técnica, com Modelo de Tomada de Decisões. Foram encontradas oito comunicações de pesquisa dentro desta perspectiva, perfazendo 11,59 % do total de artigos. De acordo com Pérez Gòmez, nesta perspectiva as descobertas da investigação sobre a eficácia do professor são transformadas em princípios e procedimentos que serão utilizados pelos professores ao tomarem decisões e solucionarem os problemas cotidianos da sala de aula. Nos artigos classificados nesta perspectiva constata-se a preocupação de seus autores em formar professores subsidiando-os com métodos e técnicas de intervenção em sala de aula e ainda capacitá-los para discernir quando as mesmas podem/devem ou não ser utilizadas. Blanco demonstra essa preocupação ao propor um Curso de Superação para docentes de disciplinas da área musical da Licenciatura em Educação Artística da Universidade do Estado do Pará, afirmando que

Toma-se necessário delinear o trabalho pedagógico como meio de ressaltar as necessidades e realidades do processo educacional musical encontradas nas escolas de ensino fundamental e médio e subsidiar os docentes com métodos e técnicas direcionados para o trabalho em suas disciplinas, na Licenclatura, de acordo com aquelas necessidades e realidades (2000, p.3).

França⁴⁴ também explicita sua intenção de propiciar através da disciplina Oficina Pedagógica uma formação prática para o educador musical, "apresentando-lhe ferramentas para sua atuação imediata ou futura em contextos

⁴⁴ FRANÇA, Cecília Cavalieri. 'Oficina Pedagógica': por uma formação musical além da performática. In Anais do XII Encontro Nacional da ABEM, Florianópolis, outubro de 2003 (cd-ROM).

variados de ensino musical". Sanz⁴⁵ demonstra o mesmo objetivo ao propor como objetivo para seus alunos de estágio "adquirir autonomia e confiança na tomada de decisões no delineamento do planejamento de trabalho em aula, assim como na atuação educativa" (2003)⁴⁶.

Em seguida, temos quatro comunicações de pesquisa e dois artigos que apresentam como concepção de formação de professores a *Perspectiva de Reflexão na prática para a Reconstrução Social*, com *Enfoque na Investigação-Ação e Formação do Professor para a Compreensão*, ou seja, 8,69 % dos artigos. São artigos como o de Cunha⁴⁷, que apóia a idéia de se formar um professor que seja um "Cidadão-Conhecedor: indivíduo capaz de perceber, refletir e transformar a realidade de seu tempo. Indivíduo capaz de escolher, de ser árbitro de suas ações" (1995, p.20), e não um mero repassador de conteúdos e/ou de técnicas. Em duas comunicações de pesquisa (uma delas desenvolvida em conjunto com outras duas professoras) Bellochio⁴⁸ trabalha o tema da formação de professores guiando-se pela concepção metodológica da investigação-ação educacional, que, segundo a autora,

Tem auxiliado a construir, realizar, analisar, identificar mecanismos de trabalho, refletir e reconstruir compreensões acerca da prática educativa em Educação Musical. Conjuntamente, possibilita que professores já atuantes na escola, reconstruam relações com a Educação Musical. (BELLOCHIO, 2001, p. 3)

De acordo com Pérez Gómez, neste enfoque a prática profissional do docente é um processo de ação e reflexão cooperativa. Ao refletir sobre suas intervenções o docente exerce e desenvolve sua própria compreensão. Para este autor

⁴⁵ SANZ, Cristina Arriaga. Intercambio musical escolar como experiência em el praticum — proyecto de colaboracion universidad-escuela primaria. In: Anais do XII Encontro Nacional da ABEM, Fiorianópolis, outubro de 2003 (cd-ROM).

A tradução deste trecho foi feita por mim.
 CUNHA, Estércio Marques. Influências culturais na formação do professor. In: Anais do IV
 Encontro Nacional da ABEM, Golânia, 1995, p.19-20.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola — Licenciatura em Música — Pedagogia: investigação e ação na formação inicial de professores. In: Anais do X Encontro Nacional da ABEM, Uberlândia, outubro de 2001 (cd-Rom).

CUNHA, Eliane da Costa; PIMENTA, Helena Marques. Tocar e cantar: uma experiência compartilhada. In: Anais do XII Encontro Nacional da ABEM, Florianópolis, outubro de 2003 (cd-ROM).

As escolas se transformam assim em centros de desenvolvimento profissional do docente (Holmes Group, 1990), onde a prática se transforma no eixo de contrastes de princípios, hipóteses e teorias, no cenário adequado para a elaboração e experimentação do currículo, para o progresso da teoria relevante e para a transformação da prática e das condições sociais que a limitam. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 379, o grifo é do autor)

Ao propor o desenvolvimento de projetos que integram os cursos de Música-Licenciatura, Pedagogia e escola fundamentados na concepção da pesquisa-ação, Bellochio (2001) afirma que "as relações estabelecidas não estão destituídas de conflitos e posturas diferentes, mas, essas diferenças impulsionam a construção profissional mais solidária" (p.2).

A pesquisa-ação, segundo Bellochio é uma concepção que, no plano educacional,

possibilita aos professores melhorarem suas práticas, a compreensão delas e a expansão crítica das situações que as envolvem e concretizam. O envolvimento dos sujeitos entre si, na busca pela superação de um dado problema, está vinculado, incondicionalmente, à melhoria das práticas que constituem seu trabalho cotidiano. (IDEM, p. 2-3)

Em outros artigos enquadrados neste enfoque encontramos presente a idéia exposta por Pérez Gómez que, como já foi aqui explicitado, a prática docente, além de ser considerada uma prática intelectual e autônoma, não apenas técnica, também leva o professor a aprender a ensinar e ensinar porque aprende, através de "um processo de ação e reflexão cooperativa, de indagação e experimentação" (2000, p. 379). É o que se constata na comunicação de Morato. Ao relatar seu trabalho com a disciplina Projeto Integrado, a autora se propõe a educar pela pesquisa, considerando que este procedimento se constitui numa

ação pedagógica caracterizada por um movimento dinâmico, nunca linear e de seqüência quase sempre imprevisível das quatro seguintes operações: 1) Conscientizar-se de uma realidade (...). 2) Questionar a realidade (...). 3) Construir argumentos — ou (re)construir conhecimentos (...). 4) Validar os argumentos em uma "comunidade de comunicação. (MORATO, 2003)

De acordo com Morato, nesta concepção o professor deixa de ser visto como aquele que detém o saber para passar a "exercer o papel de mediador do

processo pedagógico e, como tal, torna-se também um aprendiz" (MORATO, 2003).

Cinco comunicações de pesquisa (7,24 % dos artigos) apresentam como concepção a *Perspectiva Técnica* com enfoque no *Modelo de Treinamento* e três artigos (duas comunicações e um artigo, correspondendo a 4,34 % dos artigos) a *Perspectiva de Reflexão na prática para a Reconstrução Social*, com *Enfoque na Crítica e Reconstrução Social*. Esta última é a perspectiva em que se pode identificar o pensamento de Zeichner para a formação de professores. Segundo Pérez Gómez,

no processo de formação do professorado, dentro do programa em que trabalha Zeichner, na Universidade de Wiscousin-Madison, o contexto social e político em que se produz o ensino e a intervenção do professor/a é objeto direto de análise e crítica, para compreender melhor seus efeitos em relação aos valores de igualdade e justiça social. (2000, p. 374)

Dentro deste enfoque, os programas de formação de professores têm como objetivo

preparar professores/as que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais e um compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola (ZEICHNER apud PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 374)

Deve-se levar em consideração que a arte - no caso em questão, a música - é uma área de conhecimento que

como qualquer outra área do domínio específico do conhecimento humano, tem conteúdos próprios a serem apreendidos, transformados, criados e recriados. E como áreas do domínio específico do conhecimento humano não significam áreas isoladas da vida humana, já que no contexto da realidade o ser humano é uno, com todas as suas experiências, vivências e relações, a arte deve ser tratada como tal. E mais, o ensino dessa área do conhecimento será efetivado pela figura do professor de arte, que objetivará seu ensino no momento de sua prática pedagógica, sendo esta extremamente reveladora. (BIASOLLI, 1999, p.117)

Ao se considerar todos estes aspectos e ainda associando-os ao pensamento de Fusari e Ferraz (1992), segundo o qual o sucesso de um

processo transformador no ensino de arte é responsabilidade do professor, considero que esta perspectiva devesse estar mais presente nos artigos analisados, o que não ocorreu.

Apenas um artigo (1,44 % do total) apresenta a *Perspectiva Acadêmica* com *Enfoque Compreensivo*. É o artigo de Esther Beyer, publicado nos Anais do IV Encontro Nacional da ABEM (Goiânia, 1995, p.11-17). Já no seu título pode-se constatar que o mesmo se enquadra nesta perspectiva: *A construção do conhecimento musical no educador: dimensões culturais*. Ao trabalhar a idéia de uma perspectiva simbólica do discurso musical Beyer (1995) afirma que

Nessa perspectiva, a influência da cultura musical e sua reflexão adquirem um papel fundamental na formação do professor de música, sendo essa formação o veiculador da compreensão das diversas dimensões que a música pode ocupar na vida do ser humano. (p.13)

Beyer defende uma formação mais sólida para o professor de música que atua na pré-escola, o qual deve ter um vasto conhecimento musical no que diz respeito às formas da linguagem musical, como também o conhecimento dos símbolos musicais da cultura musical de nossa sociedade, defendendo, conseqüentemente, uma formação com enfoque multicultural, de forma que o professor possibilite a seus alunos

Chegar à compreensão das dimensões de significado do discurso musical já conhecido de sua cultura específica, para então posteriormente levá-lo a conhecer as dimensões musicais concernentes à cultura musical de seu professor, até chegar a uma compreensão simbólica da música. (1995, p. 17)

Nenhum artigo apresentou como concepção de formação de professores a *Perspectiva Acadêmica* com *Enfoque Enciclopédico* ou a *Prática* com *Enfoque Tradicional*.

3.3.Artigos que trazem Schon e Zeichner em suas Referências Bibliográficas

Para este trabalho, foi feito o levantamento de todos os artigos publicados nas revistas, anais dos encontros e na Série Fundamentos e foram

selecionados os que, em sua bibliografia, utilizaram livros ou artigos de Donald Schön e/ou Kenneth M. Zeichner⁴⁹, não se levando em consideração as categorias utilizadas para análise dos 69 artigos referentes à formação de professores. Procurou-se verificar se os artigos que recorriam a esses autores em suas bibliografias trabalham e/ou possibilitam a compreensão da temática da reflexão e do conceito de professor como profissional reflexivo⁵⁰ ou se têm a potencialidade para tanto. Apresento a seguir, a relação dos 20 artigos⁵¹ encontrados dentro do recorte proposto.

SÉRIE FUNDAMENTOS

JOLY, Ilza Zenker Leme. *Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar.* In: Fundamentos da Educação Musical, vol. 4 — ABEM, outubro de 1998 (p.158-162).

ANAIS DA ABEM

OLIVEIRA, Alda. Construção da memória musical. In: Anais do 6º Encontro Anual da ABEM, Salvador, setembro de 1997 (p. 51-58).

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: Anais do 10º Encontro Anual da ABEM, Uberlândia, outubro de 2001 (p.41-66).

CARVALHO, Isamara Alves. Bancas avaliadoras no processo ensinoaprendizagem da educação musical instrumental infantil. In: Anais do 11º Encontro anual da ABEM, Natal, outubro de 2002 (CD).

cabe ressaltar que em outros artigos a temática do professor reflexivo esteve presente, porém sem a referência a artigos e/ou livros de Schön ou de Zeichner em suas bibliografias, razão pela qual não constam neste trabalho.

⁴⁹ Não foi incluído nesta relação o artigo de Adriana Bozzetto, O professor particular de piano: construindo identidades ao longo da atuação profissional, pois o mesmo foi publicado nos anais do 9º Encontro Nacional da ABEM em forma de um resumo sucinto de comunicação de pesquisa, sem referências bibliográficas. Entretanto, Bozzetto cita em seu resumo autores como Nóvoa, Huberman e Schön como referenciais teóricos para seu estudo sobre a formação de professores de piano. Este resumo de comunicação encontra-se na relação dos artigos enquadrados na categoria Formação de Professores.
⁵⁰ Cabe ressaltar que em outros artigos a temática do professor reflexivo esteve presente, porém

qual não constam neste trabalho.

51 Os artigos estão separados por publicação. No caso de mais de um artigo por publicação, a ordem não é alfabética e sim cronológica. A ordem alfabética será seguida apenas quando houver mais de um artigo no mesmo volume de uma mesma publicação.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura. In: Anais do 11º Encontro Anual da ABEM, Natal, outubro de 2002 (CD).

FIGUEIREDO, Ana Valéria de; PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. Educação musical na educação infantil: educação à distância e formação continuada para professores. In: Anais do 11º Encontro Anual da ABEM, Natal, outubro de 2002 (CD).

JOLY, Ilza Zenker Leme; KUBO, Olga Mitsue. Proposição de objetivos de ensino para facilitar o planejamento de ensino do professor de musicalização infantil. In: Anais do 11º Encontro Anual da ABEM, Natal, outubro de 2002 (CD).

MATEIRO, Teresa Novo. A prática de ensino em música: uma reflexão a partir de três experiências de estágio. In: Anais do 11º Encontro Anual da ABEM, Natal, outubro de 2002 (CD).

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. In: Anais do 11º Encontro Anual da ABEM, Natal, outubro de 2002 (CD).

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos Santos. Análise da proposta de desenvolvimento de leitura musical através do solfejo de Davidson & Scripp. In: Anais do 11º Encontro Anual da ABEM, Natal, outubro de 2002 (CD).

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura: um survey nas universidades do Rio Grande do Sul. In: Anais do 12º Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, outubro de 2003 (CD).

COSTA, Maria Cristina Souza. Reflexão sobre as ações de um(a) professor(a) de percepção musical: um estudo de caso. In: Anais do 12º Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, outubro de 2003 (CD).

NIÉRI, Débora. *Pianista-professor: refletindo a prática.* In: Anais do 12º Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, outubro de 2003 (CD).

PAIVA, Rodrigo Gudin. Percussão – uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. In: Anais do 12º Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, outubro de 2003 (CD).

SANTOS, Regina Antunes Teixeira; HENTSCHKE, Liane; GERLING, Cristina Capparelli. A dicotomia entre a visão objetivista e construcionista na proposta de Davidson e Scripp. In: Anais do 12º Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, outubro de 2003 (CD).

REVISTA DA ABEM

RIBEIRO, Sonia Tereza da Silva. *Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música.* In: Revista da ABEM, nº 5, setembro de 2000 (p. 59-65).

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. In: Revista da ABEM, nº6, setembro de 2001(p. 87-95).

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. In: Revista da ABEM, nº 7, setembro de 2002 (p. 59-67).

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. In: Revista da ABEM, nº 8, março de 2003 (p.33-38).

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. In: Revista da ABEM, nº 8, março de 2003 (p.63-68).

Inicialmente, chamo a atenção para o fato de que a primeira referência a um dos autores analisados neste trabalho, Schön, em uma das publicações da ABEM ocorre no ano de 1997, nos anais do 6º Encontro Nacional desta Associação. O segundo artigo — que se refere a este mesmo autor — é publicado no ano seguinte, no 4º e último volume da Série Fundamentos. Temos então um

lapso de dois anos, quando encontramos novamente referência a Schön em um único artigo do 5º volume da revista da ABEM.

A partir daí observa-se um aumento na referência a estes autores nos artigos publicados. Em 2001, observamos a presença de Schön em dois artigos, um nos anais do 10º Encontro e outro na Revista nº 6; em 2002 há um salto para oito artigos sendo um na Revista nº 7 e os demais nos anais do 11º Encontro⁵². Em 2003, temos sete artigos publicados que fazem referência a Schön, dois na Revista nº8 e cinco nos anais do 12º Encontro. Em treze anos de existência, com um total de 25 volumes editados em três publicações diferentes, foram levantados vinte artigos com referências a Donald Schön e Kenneth Zeichner, sendo que 75% deste total (15 artigos) concentraram-se nos dois últimos anos (2002 e 2003).

Schön⁵³ é citado na bibliografia de 19 dos 20 artigos, enquanto Zeichner⁵⁴ aparece em apenas quatro. Schön é citado pela primeira vez em 1997 e Zeichner em 2002. Apenas um artigo não usa Schön como referência, usando apenas Zeichner em sua bibliografia. O livro de Schön, *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000), é o mais citado.

É interessante notar que, na Revista nº 9, lançada no segundo semestre de 2003, não há sequer um único artigo em que estes autores tenham sido usados como referência. Pode-se questionar se este fato poderia ser

⁵⁴ Livros e artigos de Zeichner citados nas publicações: Changing directions in the practicum: looking ahead to 1990s (In: *Journal of Education for Teaching*, vol.16, nº2, 1990); *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas* (citado em três artigos com a mesma edição: Lisboa, 1993):

⁵² Lembro aqui novamente que neste ano o tema do Encontro foi *Pesquisa e Formação em Educação Musical* e que o fórum nº 1 tinha por questão orientadora a pergunta '*Formação*: qual concepção?'. Os demais fóruns responderam às seguintes questões: 'Diretrizes: qual currículo?', 'Ensino profissionalizante: qual preparação?' e 'Atuação profissional: quais mercados de trabalho?'. O número de artigos, portanto, está relacionado a este fato, além do nº8 da revista ter sido dedicado à publicação dos textos das conferências e fóruns de debates do 11º Encontro.

sido dedicado à publicação dos textos das conferências e fóruns de debates do 11º Encontro.

Livros e artigos de Schön citados nas publicações: Educating the Reflexive Practitioner (citado em três artigos com três edições diferentes:San Francisco: Jossey-Bass, 1987 e Nova York, Basic Books, 1982 e 1983); Formar professores como profissionais reflexivos (citado em três artigos com três edições diferentes: In: Nóvoa, Antonio. Os professores e sua formação. 1992, 1995 e 1997); The theory of inquiry: Dewey's legacy to education (In: Curriculum Inquiry, vol.22, 1992); Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem (citado em 12 artigos com a mesma edição: Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, duas vezes em uma edição em espanhol: La formaciónde profesionales reflexivos: hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje em las profesines, Barcelona, 1992); The reflective pratitioner: how professionals think in action (citado em dois artigos com a mesma edição: New York, Basic Books, 1983);

consequência do debate acirrado e/ou rejeição ao conceito de professor reflexivo levado pela área de educação. Entretanto, creio ser arriscado fazer tal afirmativa, uma vez que a temática da formação de professores não tem sido, por assim dizer, o "carro chefe" das publicações da ABEM, e as referências às produções da área de educação só se fizeram mais freqüentes nos dois últimos anos (dentro do recorte de tempo proposto para este trabalho).

É curioso notar que o primeiro artigo em que se verificou a referência a Schön não trata da formação de professores, estando inclusive colocado na categoria *Multidimensionalidade*. O artigo da prof^a Alda de Oliveira, intitulado *Construção da Memória Musical do Indivíduo*, trata de aspectos fisiológicos e culturais da memória musical do indivíduo e da relevância e necessidade desse assunto para o educador musical. Refere-se a Schön apenas de passagem, juntamente com autores como Resnick e Gardner, entre outros que, segundo a autora, "também advogam uma aprendizagem cognitiva contextualizada ou uma prática reflexiva contextualizada" (OLIVEIRA, 1997, p. 53). O livro de Schön citado nas referências do artigo é *Educating the reflexive practitioner* (San Francidco: Jossey-Bass, 1987). Não se percebe neste artigo elementos ou conceitos referentes à abordagem do professor reflexivo tal como Schön propõe no livro citado nas referências bibliográficas e o artigo não toca nesta questão, estando seu conteúdo relacionado principalmente à psicologia cognitivista.

Na verdade, dos 20 artigos aqui relacionados, sete estão na categoria Formação de Professores (35% do total), cinco em Multidimensionalidade de Atuação do Músico e do Professor de Música (25%), três em Ação Docente (15%), dois em Currículo (10%), um em Profissionalização Docente (5%) e dois enquadram-se em mais de uma categoria, as quais são: um artigo em Relação Teoria e Prática e Formação de Professores (5%) e um artigo em Multidimensionalidade de Atuação do Músico e do Professor de Música e Ação Docente (5%). A maioria dos artigos, portanto, refere-se à formação de professores (inclusive um dos dois artigos que se enquadram em mais de uma categoria).

Desperta interesse também o fato de que alguns artigos parecem se repetir, aparecendo nos anais e na revista. É o caso do artigo de Requião, Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a

atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico, que, na Revista, tem o formato de artigo e está enquadrado nas categorias ação docente e multidimensionalidade, apresentando parte das questões e reflexões desenvolvidas na pesquisa de mestrado da autora, cuja defesa se deu em março de 2002. Ele é publicado nesse mesmo ano, nos anais do 11º Encontro com o mesmo título, mas agora numa versão reduzida, em formato de comunicação da já referida dissertação de mestrado. Nesta versão, o artigo foi enquadrado apenas na categoria multidimensionalidade. Portanto, temos aqui duas versões para um único texto.

Requião discute em seus artigos a formação profissional do músico e se apóia nos estudos de autores como Demo, Schön e Tardiff, que apontam a necessidade de uma reformulação na estrutura de cursos superiores. Seus artigos consideram a pertinência do pensamento de Schön quanto à crise de confiança no conhecimento profissional e na educação profissional. Requião afirma que

as escolas de música alternativas, através da atividade do músicoprofessor, foram apontadas como uma instância de formação profissional que vem suprir uma lacuna deixada pelas IES. Entendemos que essa lacuna se refere à não articulação dos saberes contemplados no currículo de seus cursos com o mundo do trabalho, conforme também indicaram os autores Schön (2000) e Tardiff (2000) (REQUIÃO, 2002a, p. 66).

Mas, ainda de acordo com a autora, isso não significa que as escolas de música alternativas dêem conta dessa questão. Para ela,

as IES devem proporcionar aos estudantes não só a dimensão técnica, onde são desenvolvidos saberes que os habilitem à atuação profissional, como também a dimensão social e política, onde os estudantes desenvolvem sua capacidade de compreensão, argumentação e crítica, tornando-se agentes transformadores capazes de produzir conhecimento. (2002b, p. 6)

Embora Zeichner não esteja incluído nas Referências Bibliográficas de nenhum dos dois artigos de Requião, pode-se relacionar seu pensamento sobre a prática de reconstrucionismo social ao pensamento exposto por essa autora sobre

a preparação dos estudantes para uma atuação profissional que leve em conta a dimensão social e política tal como o exposto na última citação.

Requião também faz referência ao pensamento de Schön quando trata da questão da busca por parte dos estudantes das escolas alternativas por saberes profissionais que efetivamente venham a resultar em um saber-fazer. Ao relatar a fala de um professor entrevistado em sua pesquisa, Requião afirma que

quando Benevenuto indica a necessidade de se "transformar grandes músicos em professores", pode estar concordando (...) com Schön quando afirma que "podemos dizer que os estudantes são capazes de reconhecer, desde o início, os sinais externos de uma execução competente [...], eles regulam sua busca pelos sinais externos de competência que já sabem reconhecer (SCHÖN, 2000, p. 75) (2002a, p. 64).

Constata-se, nestes artigos, que a abordagem do profissional reflexivo proposta por Schön não apenas se faz presente como é também tomada como referencial, diferentemente do que foi constatado no artigo de Oliveira (1997), em que elementos e/ou conceitos referentes à abordagem do professor reflexivo, tal como Schön propõe, estão ausentes, muito embora este autor seja citado no referido artigo.

Algo semelhante no que diz respeito à repetição dos artigos de Requião acontece com o artigo de Santos, Análise da proposta de desenvolvimento de leitura musical através do solfejo de Davidson & Scripp, publicado nos anais do 11º Encontro em 2002, como projeto, parte da dissertação de mestrado da autora, em andamento (tendo Hentschke por orientadora e Gerling por co-orientadora). Em 2003, vemos o artigo A dicotomia entre a visão objetivista e construcionista na proposta de Davidson e Scripp, agora assinado por Santos, Hentschke e Gerling. Enquanto o primeiro artigo apresenta resultados parciais da pesquisa de Santos, o segundo é apresentado como relato de pesquisa já concluída, só que agora com a participação de Hentschke e Gerling. Tanto um artigo quanto o outro estão categorizados como Multidimensionalidade de atuação do músico e do professor de música. Embora não faça parte dos artigos incluídos neste trabalho (por não se adequar aos critérios definidos para tanto), encontramos na Revista nº 9, de setembro do mesmo ano, o artigo A

prática do solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp, novamente da autoria de Santos, Hentschke e Gerling!

Ao analisar o artigo Análise da proposta de desenvolvimento de leitura musical através do solfejo de Davidson & Scripp (SANTOS, 2002) constata-se que o mesmo é a apresentação de um projeto de pesquisa e seus resultados parciais. Este projeto tem como objetivo geral a investigação da "relação entre os fundamentos psicológicos, musicais e pedagógicos que sustentam a Proposta de Desenvolvimento de Leitura Musical de DAVIDSON & SCRIPP" (p. 3) e traz entre os seus objetivos específicos a proposta de "investigar a pertinência dos princípios de Ensino Prático Reflexivo de SCHÖN como referencial teórico complementar para a proposta" (2002, p. 4).

Segundo Santos (2002), a proposta de desenvolvimento da leitura musical através do solfejo proposta por Davidson & Scripp inclui, além das atividades relacionadas ao solfejo,

atividades de leitura e discussão de textos, versando sobre aquisição de habilidades, mecanismos de leitura e formação de esquemas, bem como a criação de portifólio por parte dos alunos. Essas atividades visam fomentar o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, além de incentiválos ao desenvolvimento de estratégias individuais, que parece adequarse aos princípios do processo de ensino e aprendizagem reflexiva de Schön. (2000, p. 3)

Para esta autora, esta pesquisa é relevante e sua justificativa reside no fato de que

a revisão de literatura evidencia a necessidade de examinar alternativas para o solfejo como instrumento de desenvolvimento da leitura musical, privilegiando a reflexão crítica ao invés de práticas baseadas meramente na reprodução. (2002, p. 4)

É evidente a preocupação da autora com o caráter crítico-reflexivo que deve ser impresso às aulas de solfejo, "visando a conscientização do aluno para engajar-se em seu próprio processo de aprendizagem, sendo ao mesmo tempo atuante e observador crítico desse processo" (2002, p.1), o que é compatível com a visão construcionista de Schön pois, segundo este autor, esta visão é a base da visão da Reflexão-na-ação do profissional. É uma "visão construcionista da realidade com a qual ele lida — uma visão que nos leva a vê-lo construindo

situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional" (SCHÖN, 2000, p. 39).

Já no artigo A dicotomia entre a visão objetivista e construcionista na proposta de Davidson e Scripp (SANTOS, HENTSCHKE e GERLING, 2003) temos o relato desta mesma pesquisa, agora concluída, onde "aspectos da prática reflexiva de solfejo na Proposta de Davidson e Scripp são apresentados e discutidos sob a ótica dos princípios prático-reflexivos de Schön" (p.1). As autoras expõem os princípios pedagógicos da prática reflexiva de solfejo da proposta de Davidson e Scripp e os analisam à luz dos princípios prático-reflexivos de Schön, concluindo que esta proposta contem uma dicotomia entre princípios objetivistas e construcionistas.

De acordo com Schön (2000), a "visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece" (p.39) é a base da racionalidade técnica.

Nessa visão, os fatos são o que são e a verdade das crenças é passívei de ser testada estritamente com referência a elas. Todos os desacordos significativos são solucionáveis, pelo menos em princípio, tomando-se os fatos como referência. Todo o conhecimento profissional baseia-se em um alicerce de fatos. (2000, p. 39)

Já a visão construcionista é a que está na base da visão da reflexãona-ação do profissional. Schön afirma que esta visão construcionista da realidade com a qual o profissional lida é

uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional. (...) Na visão construcionista, nossas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que viemos a aceitar como realidade (idem).

Apesar dessa dicotomia entre visões ou princípios tão distintos, "esta proposta aponta uma abordagem do solfejo sob forma de uma prática reflexiva que possibilita uma postura diferenciada de interação do estudante com a partitura" (p.6). Para estas autoras,

a ação reflexiva em contextos musicais reais e mais amplos, que exija do estudante uma postura de intérprete musical, articulada em problematizações, questionamentos e argumentações, pode trazer um tipo de reflexão que lhe permita aflorar o desenvolvimento de um senso crítico, podendo vir a proporcionar níveis qualitativamente distintos de aprofundamento do fazer musical. (2003, p. 6)

Fica claro que as autoras adotam a postura crítico-reflexiva proposta por Schön e seu artigo possibilita inclusive o conhecimento de alguns conceitos chave do pensamento deste autor, tais como, conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação, visão construtivista e visão objetivista, entre outros.

Mais uma vez, no que diz respeito às repetições de artigos, o caso de Cereser é bem semelhante aos anteriores. O primeiro artigo desta autora, A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura, foi publicado nos anais do 11º Encontro em 2002 e é apresentado como comunicação de sua pesquisa de mestrado em andamento. Em sua segunda publicação (anais do 12º Encontro, em 2003), o artigo sofre uma modificação no título, denominando-se A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura: um survey nas universidades do Rio Grande do Sul e agora é apresentado como relato de pesquisa concluída.

Os dois artigos enquadram-se na categoria formação de professores. Como foi dito anteriormente, o artigo A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura é uma comunicação de pesquisa em andamento, a qual "tem como objetivo investigar, sob o ponto de vista dos licenciandos em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais" (CERESER, 2002, p. 1). A autora salienta em seu artigo a atenção que o tema da Formação de Professores, bem como a sua profissionalização tem recebido por parte dos estudiosos, entre os quais inclui Schön.

De acordo com Cereser, a área de Educação Musical tem ampliado seu campo de estudo, em função de seu diálogo com as Ciências Sociais e os estudos agora se preocupam em investigar não apenas os espaços escolares e acadêmicos, mas também os espaços não escolares.

Para garantir que esse trânsito entre os espaços escolares e os não escolares seja realizado de maneira significativa para os professores de

música e alunos, alguns pesquisadores advogam um olhar crítico e reflexivo na formação dos professores que irão atuar nesses contextos. (2002, p. 2)

Cereser também ressalta as atuais discussões sobre reformas curriculares para os cursos de Licenciatura em Música, destacando a necessidade de que os mesmos "desenvolvam, nos licenciandos, capacidades críticas e reflexivas, e não atitudes passivas de meros consumidores de saberes" (2002, p.3). Percebe-se a preocupação da autora com a formação de professores de música como profissionais crítico-reflexivos, em sintonia com o pensamento de Schön.

Em sua pesquisa, a autora sentiu a necessidade de dar voz aos licenciandos e partiu do questionamento aos próprios licenciandos em música "sobre sua formação e adequação desta em sua prática pedagógico-musical" (idem). Cereser (2002) considerou que ouvir o licenciando em música seria importante porque

através da voz dos licenciandos podemos conhecer quais os conhecimentos adquiridos na universidade que estão sendo contemplados na prática, e quais as necessidades para que novos conhecimentos venham a ser utilizados nos contextos em que atuam. (p. 3)

Percebe-se aqui também que o pensamento da autora coaduna com o de Schön no que diz respeito à preocupação com o distanciamento entre o conhecimento científico priorizado nas universidades e as questões práticas, necessidades e problemas cotidianos da sociedade que o futuro professor enfrentará. Cereser levanta uma série de questões:

O que pensam os licenciandos sobre sua formação pedagógico-musical? Em que espaços pedagógico-musicais estão atuando? Quais as dificuldades e problemas que enfrentam no seu trabalho nos espaços que atuam? Conseguem os licenciandos articular a teoria com a prática? Sob a perspectiva dos licenciandos em música, quais as suas opiniões sobre o curso? (2002, p. 4)

Estas questões podem ser relacionadas ao questionamento que Schön coloca no prefácio de seu livro Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem: "que tipo de educação profissional seria

adequada para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação?" (SCHÖN, 2000, p. vii). A preocupação com uma formação para o futuro profissional em música que leve em consideração a realidade que o futuro professor encontrará nas escolas parece nortear as perguntas de Cereser e a questão colocada por Schön parece sintetizar todas elas em uma só.

Em seu segundo artigo, A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura: um survey nas universidades do Rio Grande do Sul, Cereser apresenta os resultados de sua pesquisa agora concluída. Utilizou como principal referencial teórico as perspectivas de formação de professores segundo Perez Gómez. Ela também afirma ter buscado subsídios na literatura da Educação visando ampliar o panorama referente à formação de professores, citando autores como Nóvoa, Marcelo Garcia e Zeichner, entre outros. Traz em suas referências bibliográficas um artigo e um livro de Schön⁵⁵.

Sobre as constatações de sua pesquisa, Cereser afirma que

através das vozes dos licenciandos foi possível desvelar que eles percebem a sua formação inserida nas perspectivas: acadêmica, técnica e prática com enfoque tradicional. As perspectivas de formação de professores que eles consideram necessárias para atuar nos espaços pedagógico-musicais se encontram dentro da perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática e na perspectiva de reconstrução social. (2003, p. 1)

Finalizando, na apresentação de sua pesquisa, Cereser coloca seu pensamento de que

o professor deve ser um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática para compreender as características dos processos de ensino e aprendizagem em música, levando em consideração o contexto. Além disso, deve também ser um intelectual transformador, com compromisso político de provocar a formação da consciência dos individuos para uma educação musical para todos. (2003, p. 7, o grifo é meu)

Evidencia-se mais uma vez o caráter crítico-reflexivo que a autora considera adequado e necessário à formação dos professores de música, em

Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁵⁵ SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionals reflexivos. In: NÓVOA, António. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

total sintonia com a abordagem de Schön e de Zeichner. Em seus dois artigos Cereser deixa claro que sua posição quanto à formação de professores está em consonância com o pensamento daqueles autores, conforme se pode constatar no trecho grifado da última citação: professores politicamente comprometidos com a conscientização dos indivíduos para uma educação musical, que alcance a todos, atuando, pois, como intelectuais transformadores.

Alguns autores publicam mais de um artigo em diferentes ocasiões, como é o caso de Joly, de Mateiro e de Santos (Regina Márcia Simão Santos). Outros (dez) o fazem em apenas um artigo (dez autores). Temos, portanto, um total de dezesseis autores que, individual ou coletivamente, recorreram a Schön e/ou Zeichner, autores da perspectiva crítico-reflexiva para a formação de professores.

Joly tem dois artigos publicados, ambos como comunicação de pesquisa. O primeiro deles, *Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar*, foi publicado no 4º volume da Série Fundamentos, em 1998, e traz em suas referências bibliográficas um artigo de Schön (Formar professores como Profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio [coord.]. Os professores e sua formação).

A autora descreve o curso de Educação Musical aplicado à Pedagogia, ministrado aos alunos do curso de Pedagogia. Expõe de maneira bastante resumida os diferentes aspectos das aulas (canto, relaxamento, movimento, som, conjunto instrumental e danças) que são primeiramente vivenciados pelos alunos para que, em seguida, sejam levantados os objetivos da atividade e a sua aplicabilidade no processo de formação da criança. Aqui Joly parece incorrer em um dos falsos conceitos de professor reflexivo e de prática reflexiva que levam à ilusão do professor reflexivo, muito criticado por Zeichner, nos quais a reflexão se dá sobre as questões técnicas do ensino. Para Zeichner, neste caso, o ensino é convertido em uma atividade meramente técnica. A racionalidade técnica é mantida e o professor fica excluído dos processos em que se definem as finalidades da educação.

Mas, segundo Joly, estes levantamentos dos objetivos e das aplicabilidades das atividades vivenciadas pelos alunos são

momentos de reflexão, nos quais esses alunos têm oportunidade de pensar em sua função como professor, discutir diferentes possibilidades de trabalho e aprender formas alternativas de agir em sala de aula. (1998, p.159)

Joly reporta-se a Schön afirmando que, de acordo com este autor,

estamos atravessando um processo cíclico de reforma educativa, o que significa uma nova tomada de consciência da inadequação da educação. O autor coloca a necessidade de buscar-se novas formas de encarar a formação de professores: uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, uma formação contínua baseada nas atividades de sala de aula, próxima de problemas reais enfrentados pelos professores e assumindo uma dimensão participativa, flexível e investigadora. (1998, p.160)

Parece claro que, ao trabalhar a educação musical com os alunos de Pedagogia, a autora procura propiciar este tipo de formação aos futuros professores.

Em seu segundo artigo, *Proposição* de objetivos de ensino para facilitar o planejamento de ensino do professor de musicalização infantil, publicado em 2002 nos Anais do 12º Encontro Nacional da ABEM, Joly desenvolve seu trabalho com Kubo. O objetivo do trabalho é a descrição do "processo de identificação dos objetivos terminais e dos comportamentos intermediários de um programa de capacitação de professores de musicalização infantil" (2002, p. 1).

As autoras propõem uma programação de ensino em sistema de tutoria através do qual

o professor/aprendiz pratica na presença do supervisor (tutor), que cria inúmeras oportunidades de diálogo com ele, tendo por objetivo realizar as avaliações constantes que caracterizam o processo reflexivo. Nessa situação, quando professores e supervisores trabalham em conjunto tentando desenvolver novos conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, o programa de ensino e as situações de sala de aula tomam-se pontos relevantes de reflexão. O conhecimento gerado a partir das análises e reflexões das situações de ensino oferece as informações necessárias para a construção de um programa de musicalização. Eficiente. (2002, p. 2)

Percebe-se aqui a relação direta da programação proposta pelas autoras com a abordagem de Schön do ensino prático. De acordo com Schön,

uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho. Eles aprendem assumindo projetos que estimulam e simplificam a prática ou projetos reals sob uma supervisão minuciosa. Uma aula prática é um mundo virtual, relativamente livre de pressões, distrações e riscos do mundo ao qual, no entanto, ele diz respeito. (...) O trabalho do ensino prático é conseguido através de uma certa combinação do aprendizado do estudante pelo fazer suas interações com os instrutores e seus colegas e um processo mais difuso de "aprendizagem de fundo". (2000, p. 40)

Ainda de acordo com Schön, os estudantes praticam sob a orientação de profissionais experientes, os quais devem funcionar "principalmente como instrutores cujas atividades principais são demonstrar, aconselhar, questionar e criticar" a prática (idem).

Joly e Kubo baseiam-se em Zeichner e sua abordagem da ação reflexiva para desenvolver seu trabalho de formação de um profissional reflexivo. Apoiadas no pensamento de Zeichner, afirmam que

a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados por professores, pelo contrário, ela é uma maneira de encarar e responder aos problemas, constituindo-se numa característica específica de determinados professores. De acordo com estudos do autor [Zeichner], a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. (...) A ação reflexiva é um processo complexo que pode ser desenvolvida por meio de uma programação de ensino criteriosa, na qual o professor é estimulado a olhar constantemente para seus objetivos de ensino, para as diferentes situações inerentes a eles, e depois disso, propor as melhores condições para o desenvolvimento do seu trabalho. (2002, p. 2)

Assim, as autoras expõem o objetivo terminal de ensino de seu programa de capacitação de professores de musicalização, que foi o de

preparar os professores/aprendizes para que, diante de oportunidades de ensino de música para crianças, diante do conhecimento musical disponível e dos recursos necessários, esses professores fossem capazes de desenvolver programas de musicalização adequados à população atendida. (2002, p. 3)

Para isso, as autoras trabalharam a partir do delineamento de uma classe geral de comportamento necessária ao professor (desenvolver programas de musicalização infantil) que levou a outras classes igualmente importantes para

esse professor: planejar, executar e avaliar aulas de musicalização. Para cada uma dessas classes de comportamentos foram derivadas novas classes de comportamentos desejáveis ao professor para o planejamento de programas. Para estas autoras,

o conjunto de comportamentos envolvidos nas habilidades de "desenvolver e planejar programas de musicalização", "executar e avaliar uma auta de musicalização", resultados da pesquisa, descreve, genericamente, as habilidades necessárias ao professor de musicalização infantil e parece contemplar, também as habilidades necessárias ao professor que é observador, perspicaz e reflexivo. (...) O conhecimento da conduta, interesse, preferências e necessidades da criança irá orientar o educador para eleger corretamente os métodos de ensino, o repertório musical e o material a ser adotado no programa de ensino de musicalização. O exercício constante de reflexão fará com que o professor seja sempre um observador atento de seus alunos e do ambiente onde estão inseridos. Essas capacidades, se desenvolvidas conjuntamente, farão com que o professor tenha sucesso na obtenção de seus objetivos. (2002, p. 6-7)

Pode-se dizer que as autoras buscam desenvolver um projeto que favorece a formação de professores de musicalização infantil como profissionais crítico-reflexivos, principalmente ao adotarem o modelo de supervisão ou tutoria dos alunos/aprendizes em aulas práticas, abordagem defendida por Schön (embora Schön não seja citado nas referências bibliográficas deste trabalho).

Quanto a Zeichner, sua abordagem da ação reflexiva é exposta e adotada como referência pelas autoras. Entretanto, Joly e Kubo parecem esbarrar no falso conceito do professor reflexivo e de prática reflexiva que levam à *ilusão* do professor reflexivo citado na análise do artigo anterior de Joly (em que a reflexão se dá sobre as questões técnicas do ensino), já que em sua proposta a ênfase recai sobre as atividades de planejar, executar e avaliar aulas de Educação musical, correndo assim o risco de converter o ensino em uma atividade meramente técnica.

Outra autora que traz dois artigos enquadrados neste recorte é Mateiro, ambos categorizados como formação de professores. O primeiro deles, *A prática* de ensino em música: uma reflexão a partir de três experiências de estágio, é uma comunicação de pesquisa publicada nos Anais do 11º Encontro da ABEM (2002) e traz em suas referências bibliográficas um livro de Schön e um artigo de

Zeichner⁵⁶. A autora também recorre a autores como Pérez Gómez, Pimenta e Cochran-Smith, entre outros.

Seu artigo relata a pesquisa que procurou compreender as efetivas condições do estágio supervisionado através das vozes de alunos do curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Objetivando a compreensão do estágio como componente fundamental nos programas de formação de professores de música, Mateiro considera "os três enfoques propostos por Pérez-Gómez (1999) — prático artesanal, técnico academicista e reflexivo —, para analisar os possíveis modelos de formação" (2002, p. 1).

Mateiro recorre também a Schön e Zeichner para sustentar uma proposta de formação de profissionais reflexivos em que o estágio deve acontecer dentro do enfoque prático artesanal, no qual a prática é concebida como elemento fundamental na formação de professores e deve estar presente desde o início desta mesma formação. Segundo esta autora, "uma versão que reflete bem esta concepção é a de que 'algum tempo de prática é melhor que nenhum, mas quanto mais tempo melhor' (ZEICHNER, 1990)" (2002, p.2).

E ainda mais:

Frente à proposta de formar profissionais reflexivos, o eixo na formação de professores supõe enfatizar e potencializar a reflexão dos estudantes sobre sua própria prática. Schön (1992) considera o estágio como um mundo virtual, ou seja, um cenário que representa o mundo real no qual o futuro professor pode fazer experiências, cometer erros, tomar consciência deles e tentar outra vez de outra maneira. O período de estágio é considerado de grande importância, uma vez que as experiências práticas dão suporte à reflexão (...) Portanto, a importância das práticas dentro do enfoque reflexivo centra-se na produção de saberes sobre a ação e de ação. (idem)

Em suas considerações finais, Mateiro destaca alguns fatores inerentes ao processo da prática pedagógica que, em sua opinião, necessitam de reflexão e busca de novas soluções.

⁵⁸ SCHŌN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un Nuevo diseflo de la enseflanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Piados, 1992. ZEICHNER, Kenneth M. Changing Directions in the Practicum: looking ahead to 1990s. In: *Journal o Educaing for* Teaching, vol.16, N.2, pp. 105-132, 1990.

São eles: as relações estabelecidas entre universidade e escola; as interrelações entre o professor orientador, o professor cooperante e o estagiário; a reflexão sobre a própria prática em contraposição ao ensino técnico e academicista; a produção de conhecimentos práticos ao invés da transmissão e a aplicação de normas e princípios. Estes temas, com certeza, permearão trabalhos futuros. (2002, p. 6)

O artigo de Mateiro apresenta-se de forma coerente no desenvolvimento das idéias de Schön e Zeichner e a autora trabalha com acerto o conceito de reflexão desses autores, fato que também pode ser verificado no seu segundo artigo, publicado na Revista nº8 da ABEM (2003), intitulado O comprometimento reflexivo na formação docente⁵⁷. Novamente a autora traz Schön e Zeichner⁵⁸ em suas referências bibliográficas, bem como Pérez-Gómez, além de Brzezinski, Morin e outros.

Neste segundo artigo, Mateiro (2003) procura levantar algumas questões para reflexão, buscando a compreensão do "momento político educacional brasileiro e as tendências epistemológicas referentes à formação de professores". Entre estas questões estão:

Os possíveis espaços de formação de professores, segundo a última legislação (universidade, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais de Nível Médio) e características da formação profissional; os espaços de atuação dos professores de música, focando a escola pública como um espaço social que há muitos anos está desacreditado; os conhecimentos necessários à formação do educador musical, destacando o equilíbrio entre os conhecimentos musicais e pedagógicos. (p.33)

Ao discutir a identidade e a construção profissional, Mateiro toma como ponto de partida a obrigatoriedade do ensino da arte estabelecido pela Lei 9.394/96. A autora discute e questiona em que níveis da educação básica a música será disciplina curricular, se os alunos dos níveis fundamental e médio terão aulas de música, artes cênicas, artes visuais e dança durante os anos de

56 SCHÖN, Donald A. La formación de profesionales reflexivos: hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

⁵⁷ Artigo escrito para o Fórum 1 — Formação: qual concepção?, realizado no XI Encontro Nacional da ABEM, realizado em Natal — RN no ano de 2002, tendo como texto-base o artigo de Bellochio, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas, também publicados a Revista da ABEM, nº 8, 2003.

escolaridade e qual a formação dos professores responsáveis por essas disciplinas, uma vez que temos os professores formados em Instituições de Ensino Superiores nas licenciaturas de cada uma das referidas áreas artísticas e os professores unidocentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

Vislumbra-se, portanto, professores formados em diferentes cursos – Licenciatura em Música e Pedagogia – que podem desenvolver trabalhos de educação musical na escola. A natureza de cada um desses cursos implica diferentes concepções de formação docente. (2003, p. 34)

Mateiro questiona então o que significa formar professores nos diferentes cursos o que, no seu entender, leva necessariamente à discussão sobre os formadores e os que se encontram em formação. A autora reporta-se então a autores como Zeichner e Pérez-Gómez, entre outros, que discutem o distanciamento entre as faculdades (demasiadamente teóricas) e a realidade de ensino que os professores enfrentam na escola, situação que acaba por legitimar a concepção positivista através da separação entre teoria e prática.

Percebe-se claramente a relação entre a argumentação desenvolvida por Mateiro e o pensamento de Zeichner quando aquela trata deste distanciamento e da divisão de funções que acaba decorrendo desta situação:

o material teórico é elaborado pelos pesquisadores, os professores universitários, enquanto que a sua aplicação se realiza através dos professores que atuam nas escolas. (...) Em conseqüência, assistimos à separação e ao distanciamento pessoal e institucional entre a investigação e a prática educativa em nossas escolas (2003, p. 34).

A autora segue comentando as conseqüências desta divisão e questionando a nova possibilidade de formação de professores em Institutos Superiores de Educação: "o que significa e como podemos entender essa nova possibilidade?" e "qual será a 'real' diferença entre as Escolas normais de Nível Médio e os Institutos Superiores de Educação?" (2003, p. 35). Mateiro expõe seu receio de que os professores formados nestes Institutos sejam formados para a docência, ou seja, "exclusivamente para desenvolver as atividades em sala de aula" (idem) e concorda com Zeichner quando questiona: "por que é necessária uma formação docente calcada exclusivamente em atividades de ensino?" (idem).

Na discussão sobre os espaços de formação profissional, Mateiro afirma que é absolutamente importante que o professor de música tenha excelente formação musical, mas, sobretudo, não se deve perder de vista que o objeto de sua tarefa (assim como é a do professor de qualquer área e/ou disciplina) é a educação. Também afirma "a necessidade de se formar professores de música com posturas intelectuais críticas e reflexivas" (p.36), expressando sua concordância com Schön e reconhecendo que "o movimento da prática reflexiva, através de Schön (1992), trouxe muitas alterações conceituais" (idem).

Finalizando seu artigo, Mateiro reafirma suas convicções quanto à formação de professores e enumera alguns aspectos que, segundo seu entendimento, são fundamentais no processo de reflexão sobre a formação de professores de educação musical: o reconhecimento da escola como espaço de atuação profissional, o comprometimento reflexivo na formação docente e a melhora significativa do ensino. Esta autora acredita que

podemos, no papel de formadores de professores, começar a participar de mudanças de contexto ao invés de apenas reproduzir práticas e cumprir com as obrigações da sala de aula. Cabe às faculdades de educação e às diferentes licenciaturas que formam os professores das diferentes áreas estimular os futuros docentes a serem capazes de modificar uma realidade, transformando o contexto escolar em múltiplos lugares, produtivos e atrativos. (2003, p.38)

Mais uma vez, fica evidente o comprometimento de Mateiro com a proposta de formação de professores dentro da abordagem crítico-reflexiva tal como defendem Schön e Zeichner, inclusive com a perspectiva de reconstrucionismo social defendida por este último. Pode-se afirmar que seu artigo está em total sintonia com o pensamento dos referidos autores.

Regina Márcia Simão Santos tem dois artigos publicados que se enquadram no recorte aqui analisado. O primeiro deles, *A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical*, publicado nos Anais do 10º Encontro Nacional da ABEM (2001) foi enquadrado na categoria Formação

de Professores. Em suas referências bibliográficas traz um livro de Schön⁵⁹ e também, autores como Tardiff, Sacristán, Perrenoud, Demo e Morin, entre outros.

Seu artigo discute a formação de professores dentro do paradigma crítico-reflexivo e trabalha com o conceito de competência, usando como referenciais os autores anteriormente citados.

Ao trabalhar a questão "como se define 'saber ser professor/educador'?", a autora afirma que reflete sobre esse "saber ser" apropriando-se de Paulo Freire e sua referência à capacidade de espantar-se que o educador deve ter e manter. Apropria-se também de Perrenoud e seus conceitos de competências no ofício docente e de especialista competente; e de Schön e seus conceitos de talento artístico profissional (ou dos educadores), conhecimento-na-ação/ conhecer-na-ação, reflexão-na-ação/ refletir/ na-ação.

Santos expõe a epistemologia da prática tal como Schön a define e concorda com este autor quanto à formação de professores crítico-reflexivos. Seu texto é longo e consistente, exigindo do leitor atenção e avisando-o de que tudo o que foi exposto por ela em seu artigo está sujeito a constante apreciação crítica.

Seu segundo artigo, *A universidade brasileira e o projeto curricular de música frente ao panorama pós-moderno*, foi publicado na Revista da ABEM, nº 8 e apresenta a síntese dos debates motivados pelo Fórum 2 – *Diretrizes: qual currículo?*, realizado no 11º Encontro Nacional da ABEM e no qual atuou como observadora externa. Este artigo foi enquadrado na categoria de Currículo. Traz em suas referências um livro de Schön⁶⁰, além de autores como Demo, Perrenoud, Sacristán e Morin.

A autora expõe as idéias centrais dos debatedores bem como as questões e polêmicas levantadas por eles e pelos demais participantes. Também comenta o que considera ter sido as principais ênfases desse fórum, "a partir de considerações de autores que tratam a universidade e seu projeto curricular frente ao panorama pós-moderno" (SANTOS, 2003, p.63).

Ao trabalhar o assunto *currículo* dentro da perspectiva pós-moderna, Santos afirma que

⁶⁰ SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

segundo Sacristán (1998), vivemos o desafio da formação aberta: a formação de professores "aptos a estruturar ambientes complexos, deliberar em situações ambíguas e conflitivas, acomodar experiências às necessidades dos alunos, ou operar com processos dificilmente previsíveis". (SANTOS, 2003, p. 66)

Recorre ao conceito de competência desenvolvido por Perrenoud e aos conceitos de talento artístico, reflexão-na-ação e conhecer-na-ação, expondo-os sucintamente e concordando com as abordagens destes autores. Embora não faça referência a Zeichner, Santos parece concordar com ele ao chamar a atenção para a

ausência de diálogo entre as instâncias superiores, e na relação na academia (intra e interdepartamentos) e da academia com a escola fundamental e de ensino médio: "há pouca repercussão das questões procedentes da academia, nos órgãos deliberativos municipal e estadual". (p. 67)

Apoiando-se em Schön, Santos defende um ensino prático-reflexivo como eixo do currículo da formação do professor, através de uma "atividade social fora e dentro do campus", por ela entendida como "atividade promotora da construção de um conhecimento-na-ação, conduzido pelo refletir-na-ação" (p. 67). que deve ser colocada ao longo do curso e não ao final deste, como última etapa.

Santos deixa clara a sua opção pela formação de professores de música como profissionais crítico-reflexivos tal qual a abordagem de Schön. Seu artigo trabalha bem esta abordagem, levando o leitor a questionar inclusive sua própria formação.

O artigo de Beineke, *Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores*, foi categorizado como Formação de Professores e Relação teoria e prática. Foi publicado na Revista da ABEM nº 6 (2001) e traz dois livros de Schön⁶¹ nas referências bibliográficas. Também traz autores como Alarcão, Sacristán, Pérez Gómez e Giroux. Constata-se que a

⁶¹ SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

[.] The reflective practitioner: how professionals think in action. New York, Basic Books, 1983.

autora faz amplo uso de autores da área de Educação, fato pouco comum nas publicações da ABEM.

Seu artigo apresenta um recorte da temática que foi abordada em sua dissertação de mestrado (O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso) e discute algumas formas de compreender as relações entre teoria e prática na formação do educador musical. Para isso, apresenta "as trajetórias que marcaram a construção dos conhecimentos práticos de três professoras de música" (BEINEKE, 2001, p. 87) e as analisa tendo como referencial a epistemologia da prática profissional defendida por Schön.

Ao longo da leitura de seu artigo fica evidente seu posicionamento favorável às idéias de Schön. Beineke trabalha conceitos fundamentais que são desenvolvidos por este autor, tais como conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. A autora também discute o problema do distanciamento entre conhecimento teórico e prática pedagógica, afirmando que

na área de educação são apontadas lacunas entre os processos de formação de professores e os problemas concretos que eles encontram na realidade escolar. Um dos questionamentos derivados dessa problemática refere-se à relevância dos conhecimentos difundidos nos cursos de formação, pela dificuldade de sua aplicação dos mesmos na prática de ensino. (2001, p. 88)

Ao longo de todo o artigo, Beineke segue fundamentando sua discussão sobre a relação dicotomizada entre teoria e prática e sobre a formação de professores nos pensamentos de Schön. Conclui afirmando que

a dicotomia entre teoria e prática pode ser vista sob outra perspectiva, compreendendo-se que cada uma tem sua função, seu próprio valor, mas que é na prática que há o encontro com a teoria, configurando uma outra modalidade de conhecimento: o conhecimento prático do professor. (2001, p. 95)

Defende o investimento na construção dos conhecimentos práticos, no âmbito da formação de professores, e que só podem ser desenvolvidos, em sua opinião, por meio de uma formação em que experiências concretas de ensino sejam oportunizadas, "orientando os processos de reflexão sobre as próprias

práticas, sem secundarizar a importância dos conhecimentos musicais e pedagógicos" (idem).

Tem-se aqui, portanto, mais um artigo que possibilita não apenas o conhecimento dos principais conceitos desenvolvidos por Schön como também discute questões tão importantes para a área de educação musical, referentes à relação teoria e prática e sobre a formação de professores.

O artigo de Ribeiro, *Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música*, está enquadrado na categoria Currículo e foi publicado na Revista da ABEM nº 5 (2000). Ribeiro faz uma exposição sobre a abordagem da cultura destacando o pensamento crítico como componente articulador das relações entre cultura e conhecimento. Procura também fazer uma reflexão sobre "a relação da dimensão crítica e cultural do currículo como importante subsídio para a formação do professor-pesquisador em música" (RIBEIRO, 2000, p.56).

Traz um livro e um artigo de Schön⁶² em suas referências bibliográficas, além de autores como Apple, Durkheim, Geertz, Heller e Giroux. Este último, inclusive, é um dos mais citados quando a autora discute a dimensão crítica do currículo e a formação do professor-pesquisador de música.

Ribeiro (2000) discute o currículo como campo socialmente construído – conceito vinculado às teorizações críticas do currículo – e julga ser essencial "destacar a dimensão crítica, enquanto princípio teórico e prático, capaz de fundamentar a perspectiva social do currículo, conforme os estudos desenvolvidos por Henry Giroux (1997)" (p. 61).

A autora passa a expor então o pensamento de Giroux, tomando-o como referência para a análise crítica do currículo. O modelo de crítica-reflexiva que a autora adota em seu artigo é, portanto, baseado em conceitos trabalhados por Giroux e não por Schön, embora seja possível identificar alguns pontos de contato entre o pensamento destes autores.

Um destes pontos de contato pode ser estabelecido quando, segundo Ribeiro, Giroux defende que

⁶² SCHŌN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action.* New York, Basic Books, 1983

[.] The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. Curriculum inquiry, vol. 22, n° 2, p. 119-139, 1992.

um modelo de currículo deverá estar vinculado ao cotidiano da sala de aula e às experiências dos sujeitos no interior do processo da produção, do desenvolvimento e da transmissão do mesmo. Identifica ainda o âmbito da diversidade cultural e a capacidade do docente para entendêla, em suas "múltiplas linguagens", dentro do processo. Sublinha a necessidade do reconhecimento das práticas culturais, relacionadas à realidade como um todo. (2000, p. 62)

Pode-se relacionar este pensamento de Giroux ao pensamento de Schön quando este último coloca a necessidade de aproximação entre a academia e a realidade escolar que o professor enfrentará, "os problemas da prática do mundo real", os quais tendem a se apresentar "na forma de estruturas caóticas e indeterminadas" (SCHÖN, 2000, p.16).

Também é possível estabelecer um ponto de contato entre o conceito trabalhado por Giroux do professor como um intelectual transformador, o qual é "capaz de promover a discussão das condições necessárias para a transformação social, visando sua atuação como sujeito crítico, criativo e autônomo" e com uma postura consciente "acerca das questões que envolvem a vida social, política, econômica e cultural, onde ele sonha, vive e trabalha" (RIBEIRO, 2000, p. 62) e a visão reconstrucionista de Zeichner, que entende que o professor não deve perder de vista o forte caráter político e a dimensão emancipadora na sua prática como professor reflexivo, entendendo ainda a prática reflexiva como uma prática social.

Entretanto, estas relações não são demonstradas por Ribeiro, que segue adotando Giroux como referencial para seu trabalho e em momento algum reporta-se a Schön ou a algum de seus conceitos referentes ao professor como um profissional crítico-reflexivo. À função social do professor como intelectual transformador, a autora afirma emergir a "imagem de que o 'professor-formador' seja também um 'professor-pesquisador'" (2000, p. 63), o que também pode ser considerado como mais um ponto de contato com Zeichner e sua postura em relação às pesquisas realizadas por professores que estão na escola, considerando-os produtores de conhecimento tanto quanto os pesquisadores da academia.

Ribeiro conclui seu artigo apontando a importância de tornar efetiva

a existência de um movimento consciente da comunidade acadêmica para o debate da produção curricular em música, em bases sociais e multiculturais, de pensamento crítico e reflexivo. Em virtude disto, possibilitar a proposição de um currículo como forma de "política cultural", onde a formação docente vislumbre o "professor-pesquisador" na área de música. Conseqüentemente, pensar as reconstruções curriculares sob esses aspectos, sublinhando que as mesmas tendem a ser uma proposta de projeto fundamentado em mudanças acerca do próprio modo de vida da nossa realidade cultural. (2000, p. 64-65)

Pode-se dizer que, embora se apóie preferencialmente no pensamento de Giroux como referencial para seus argumentos, o artigo de Ribeiro também apresenta concordância com o pensamento de Schön e até mesmo de Zeichner, no que diz respeito à formação do professor como um profissional crítico-reflexivo e com a visão de reconstrucionismo social defendida por Zeichner (embora este nem conste entre os autores relacionados nas referências bibliográficas). Isto fica evidente quando Ribeiro cita a visão de Giroux dos professores como

"intelectuais transformadores". Ante esta ótica, o autor defende a função do professor como um intelectual capaz de promover a discussão das condições necessárias para a transformação social, visando sua atuação como sujeito crítico, criativo e autônomo. (2000, p. 62)

Bancas avaliadoras no processo ensino-aprendizagem da educação musical instrumental infantil é o artigo de Carvalho publicado nos Anais do 11º Encontro Nacional da ABEM e categorizado como Ação Docente. Recorre a autores como Nóvoa, Luckesi, Freire e traz Schön e Zeichner em suas referências bibliográficas⁶³. Um aspecto a ser ressaltado quanto às referências bibliográficas é o fato de que a mesma vem dividida em quatro grupos de focos ou conceitos que a autora pretende aprofundar, baseando-se nos autores ali relacionados. Os quatro grupos são: avaliação, aprendizagem da docência (no qual encontramos incluídos Schön e Zeichner), processo ensino-aprendizagem e ensino de música.

O artigo é o projeto de pesquisa sobre "as bancas avaliadoras como um procedimento frequentemente utilizado na educação musical instrumental infantil" (CARVALHO, 2002, p. 1) e que tem como fio condutor "a verbalização e reflexão sobre a prática do instrumentista educador, frente suas concepções,

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegra: Artes Médicas Sul, 2000.
ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

valores e crenças" (idem). É apresentado pela autora como proposta problematizada que tem por objetivos

analisar concepções de professores sobre ensino, aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno, relação família-escola de música, formas de ensino. Analisar concepções de professores sobre: a função das bancas avaliadoras. (CARVALHO, 2002, p. 4-5)

Carvalho expõe seu projeto de forma sucinta e não faz citações ou referências explicitas a Schön ou a Zeichner, mesmo estando presentes nas referências bibliográficas. Entretanto, percebe-se a presença das idéias destes autores quando a autora afirma que o fio condutor de sua pesquisa será a "verbalização e a reflexão sobre a prática do instrumentista educador" (idem) (grifo meu). Semelhantemente, na exposição da metodologia prevista para a pesquisa, a autora informa que trabalhará com entrevistas feitas a professores de instrumentos que utilizam bancas avaliadoras como instrumentos de avaliação. Segundo Carvalho, serão

questões abertas com exemplos provocativos para resultar num mapeamento das concepções destes professores. Numa segunda etapa, faremos uma análise destas concepções, juntamente com os professores envolvidos, frente a textos problematizadores sobre educação musical infantit. O presente projeto almeja estimular músicoseducadores a refletirem sobre a fundamentação teórica de algumas concepções avaliativas em uso, sobre a diversidade de instrumentos de avaliação e, sobre a necessidade de fazermos constantemente a avaliação da avaliação. (2002, p. 5)

Pode-se afirmar, diante do exposto, que Carvalho pretende trabalhar orientada pela perspectiva do professor como prático reflexivo segundo as abordagens de Schön e Zeichner, inclusive com o intuito de levar os professores pesquisados a refletirem e verbalizarem sobre suas concepções de avaliação e sobre sua própria prática profissional.

Figueiredo e Pedrosa relatam a estruturação de um curso a distância para formação continuada de professores em seu artigo Educação musical na educação infantil: educação à distância e formação continuada para professores. Seu artigo enquadra-se na categoria Profissionalização Docente e traz um artigo

de Schön⁶⁴ nas referências bibliográficas. Também se constata a presença de autores como Kramer, Nóvoa e Perrenoud, o que demonstra o interesse que a área de Educação Musical vem demonstrando pela área de Educação, procurando interagir com a mesma.

O curso (ainda em projeto) é voltado prioritariamente para professores que atuam em educação musical e/ou educação infantil e tem por finalidade o aprimoramento do desempenho de suas atividades. De acordo com as autoras, "a formação continuada de professores como investimento na direção da melhoria do ensino é indicada, entre outros, por Schön (1992) e Nóvoa (1992)" (FIGUEIREDO e PEDROSA, 2002, p. 2-3). Esta é a única referência explícita a Schön.

Ao discutir sobre a formação de professores, Figueiredo e Pedrosa afirmam a necessidade de que o professor desenvolva competências "ou seja, que mobilize os recursos necessários para uma determinada ação (PERRENOUD, 2001)" (2002, p. 2). Afirmam ainda que a necessidade da reflexão sobre os produtos veiculados na mídia e a necessidade de instrumentalizar o professor com repertório adequado à educação infantil vêem ao encontro uma da outra.

Ao longo de todo o artigo, as autoras deixam claro que os professores que participarem do curso serão levados a refletir sobre o que as crianças e suas famílias ouvem, sobre as músicas veiculadas pela mídia e suas conseqüências sobre o comportamento infantil, trabalhando com o conceito de indústria cultural. Mas não parecem propor ao professor que este reflita sobre sua própria prática tal como Schön propõe. Em um único momento, Figueiredo e Pedrosa parecem se aproximar do conceito de reflexão sobre a reflexão-na-ação desenvolvido por Schön, ao indicarem que há a necessidade de discutir que "atitudes do professor favorecem ou inibem a criação de um clima afetivo" (p. 4).

Figueiredo e Pedrosa demonstram também preocupação a respeito da relação entre teoria e prática na prática educativa do professor ao elaborar sua proposta de curso:

⁶⁴ SCHŌN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). Formação de professores e profissionalização docente. Lisboa: D. Quixote, 1992.

Também partimos da necessidade de que a prática de formação e a prática que se pretende implantar em sala de aula sejam coerentes (KRAMER, 1989). Dai considerarmos de grande importância uma investigação junto ao professor para detectar como ele se sente fazendo o que faz, quais os modos como se relaciona com a criança etc. (p.3)

Nossa proposta de estruturação do curso contribui para que exista uma forte relação teoria-prática, prática-teoria. Consideramos fundamental que os professores tenham oportunidade de praticar e aplicar suas aprendizagens e de relacioná-las à sua própria experiência. Durante o curso, os professores serão incentivados a registrar diariamente suas atividades, atitudes, observações, sentimentos etc. (p.5)

Pode-se relacionar a preocupação e a intenção de aproximação entre teoria e prática exposta pelas autoras a Schön e sua preocupação com o distanciamento entre as teorias acadêmicas e a realidade do cotidiano enfrentado pelos profissionais — neste caso, o professor da educação infantil. Entretanto, Figueiredo e Pedrosa recorrem a Kramer e não a Schön como referência para tratar deste tópico em seu projeto ao se referirem à necessidade de coerência entre a prática de formação e a prática a ser implantada em sala de aula, como se constatou nas citações anteriores.

Em outro trecho, pode-se também relacionar o princípio do trabalho coletivo proposto por Zeichner ao propósito principal do curso que, segundo as autoras, é o de "romper com o monólogo, valorizar a reflexão, a partilha de experiências, estabelecer um vínculo com o coletivo" (p. 4).

Ouvir experiências, falar sobre elas e interpretá-las é fundamental não apenas para a estruturação do curso, mas em todo o seu desenvolvimento. Nossa proposta é manter um espaço de diálogo – através de uma lista de discussão – antes, durante e posteriormente ao curso, visando o aprimoramento constante do professor e do próprio curso. (...) A partir da análise dos dados recolhidos, caso julguemos necessário, organizaremos grupos focais com professores que atuem na Educação Musical e/ou Educação Infantil com o objetivo de aprofundarmos os estudos referentes à estruturação teórico-prática do curso. (FIGUEIREDO e PEDROSA, 2002, p. 4)

O que se pode concluir após a leitura deste artigo é que, embora as autoras concebam idéias como trabalho coletivo, reflexão e pesquisa dentro de sua proposta de curso a distância de formação continuada para professores, não há uma relação direta entre estes conceitos (tal como são apresentados pelas autoras) e a forma como os mesmos são desenvolvidos por Schön. Este autor é

citado apenas como embasamento para justificar a necessidade e importância de se investir na melhoria do ensino e da formação profissional, não sendo relacionado à formação do professor como um prático reflexivo nos moldes propostos pelo mesmo.

O artigo Reflexão sobre as concepções e ações de um(a) professor(a) de percepção musical: um estudo de caso, da autoria de Costa, foi enquadrado na categoria ação docente. É também um projeto de pesquisa a ser desenvolvido e foi publicado nos Anais do 12º Encontro Anual da ABEM (2003, em formato de CD-rom). A autora se propõe a "investigar e refletir sobre as concepções e práticas de um(a) professor(a) de percepção musical nos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia" (COSTA, 2003, p.1), tendo como referencial

os princípios da epistemologia da prática docente desenvolvidos por Donald Schön (1983) e a análise das concepções se dará a partir das considerações e revisões de estudos sobre as características dos saberes profissionais elaborados por Tardiff. (2000) (COSTA, 2003, p. 1)

Além desses autores, Costa também recorre a Sacristán e Pérez Gomez, Pimenta e Ghedin e outros⁶⁵.

A autora trabalha sua proposta de investigação como uma proposta de reflexão sobre concepções e ações de um professor de percepção musical, tomando a prática de ensinar como um fenômeno concreto. Procura assim dar visibilidade às práticas do professor, entendendo que ao fazê-lo está valorizando e estimulando um olhar crítico sobre as mesmas, além de as estar considerando

Como potenciais fontes teóricas e de conhecimento na área. No entanto, esse diálogo consigo mesmo, para ser proficuo, necessita de teorias, estudos, bem como dos olhares de outros para subsidiar a discussão. É nesse sentido que este projeto objetiva interferir, dando possibilidades ao(à) professor(a) da área de evidenciar suas ações no dia-a-dia da sala de aula e fazer de seus saberes da prática foco de aprendizagem e troca de experiências. (p. 3)

⁶⁵ Costa traz dois livros de Schön nas referências bibliográficas de seu artigo. São eles: SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner: how professionals think in action.* New York: Basic Books, 1983.

Educando o profissional reflexivo. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Costa deixa claro aqui que sua intenção, além da identificação e análise das concepções presentes e/ou norteadoras da prática do professor a ser pesquisado, também envolve o ato de levar o professor em questão a refletir sobre sua própria prática, questionando-a e transformando-a. Ao longo de sua proposta, a autora explicita este objetivo mais de uma vez:

espera-se portanto, através da reflexão sobre as concepções e sobre as ações, a possibilidade de enfrentamento da realidade para construção de conhecimentos significativos. Olhar-se através da reflexão é ter a chance de transformar suas práticas. (p. 4)

E novamente ao expor os objetivos específicos de seu projeto: "refletir com o(a) professor(a) suas ações a partir dos dados coletados em suas aulas" (2003, p.4).

Costa espera assim estimular a reflexão-na-ação (de acordo com Schön) a partir da reflexão das práticas do professor, socializando-as dentro da equipe e valorizando seu trabalho e seus saberes.

Outro artigo enquadrado na categoria ação docente e igualmente publicado como projeto de pesquisa nos Anais do 12º Encontro da ABEM (2003) é o de Niéri, intitulado *Pianista-professor: refletindo a prática.* A autora pretende levantar as práticas pedagógicas do ensino superior de piano e suas vinculações aos programas vigentes, com o propósito de "investigar quais (ou qual) paradigmas educacionais norteiam o ensino de piano, e se a ação do pianista-professor corresponde às perspectivas da sociedade do século XXI" (NIÉRI, 2003, p. 1). Autores como Eco, Forquin, Giroux e Nóvoa estão em suas referências bibliográficas, além de Schön⁶⁶, entre outros.

Niéri inicia seu artigo expondo sua preocupação com a ação da universidade "que atua como elo de conexão entre a sociedade e a formação de agentes que nela atuarão transformando a realidade" (idem). Ela acredita que a universidade tem a responsabilidade de formar profissionais que tenham, não apenas o conhecimento e as habilidades técnicas necessárias para o desempenho de suas funções (com o necessário nível de especialização que

es SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

[.] Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

cada campo de atuação requer), como também deve desenvolver neste mesmo profissional "um espírito crítico capaz de refletir e contribuir para as transformações sociais" (idem).

Em relação ao ensino superior de piano, Niéri manifesta sua opinião de que

as expectativas que emergem com o novo milênio são de que o profissional transcenda os limites do mero desenvolvimento de habilidades técnicas e armazenamento de conhecimentos, desenvolvendo uma formação artístico-musical reflexiva, criativa e crítica. Essa formação viabilizaria um redimensionamento do valor da música, que hoje passa por uma notória crise, em função da falta de clareza de seus significados e funções no contexto do novo século. Essas questões não são recentes (...) Contudo, poucas mudanças pedagógicas foram observadas nas práticas reflexivas dos cursos superiores de piano. (idem)

Niéri acredita que, juntamente com a competência técnica, a arte deve desenvolver nos jovens a capacidade de raciocínios criativos e inovadores que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Embora não recorra a Zeichner, este pensamento de Niéri poderia ser relacionado à idéia de reconstrucionismo social defendida por este autor, no sentido de que, neste caso, o profissional seria o pianista formado dentro da perspectiva crítico-reflexiva.

Mesmo não recorrendo a Zeichner, a autora cita o educador musical Koellreutter, cujo pensamento em relação à função da arte está, de certa forma, em concordância com Zeichner no aspecto aqui citado. De acordo com Niéri, para Koellreuter, "a função da arte deve estar relacionada à realidade social, ao desenvolvimento da nossa cultura" (p.2).

Niéri afirma também que, em função dos cursos superiores de piano ainda conservarem os princípios tradicionais estabelecidos pelas escolas do século XIX (que priorizam o virtuosismo técnico e o repertório da realidade musical européia em detrimento da música brasileira e da consciência musical crítica e inovadora), os mesmos não atendem às necessidades de hoje e nem "contemplam as funções de um curso universitário com o conseqüente desenvolvimento da nossa cultura musical" (p. 2).

A autora espera que sua pesquisa possa contribuir no processo de reestruturação curricular e pedagógica pela qual alguns conservatórios e universidades vêm passando com o objetivo de estarem em maior consonância

com a realidade social que os futuros pianistas enfrentarão. Observa-se aqui a preocupação da autora em colaborar para esta aproximação entre o mundo acadêmico e a realidade social, diminuindo a distância entre ambos, em consonância com o pensamento de Schön.

Niéri pretende, então, examinar de forma crítica o programa de ensino e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas na disciplina Piano, do curso de bacharelado neste instrumento, do Instituto de Artes da Unesp. Terá como referencial teórico para esta pesquisa os paradigmas educacionais classificados por Domingues (1988) e os princípios filosóficos estabelecidos por Freire. Dentre as razões mencionadas pela autora para a escolha desse referencial, destaco a que se justifica

pela compreensão, sob uma perspectiva crítica do programa da disciplina piano. Este entendido aqui, como dotado de ideologia, no sentido de portar significado, uma vez que é elaborado em um determinado contexto, visando fins determinados. (2003, p. 3)

A autora também sugere questões que levem à reflexão, como, por exemplo:

Quais as perspectivas dos docentes quanto ao programa? Que perfil de aluno, professores e universidade objetivam formar? O que na visão desses professores pode ser repensado, conservado ou efetivamente mudado em sala de aula para uma melhor integração do aluno à realidade social? (p. 4, grifo meu)

A partir de questões como estas, Niéri pretende identificar os paradigmas que permeiam o ensino de piano na instituição pesquisada e também "levantar possíveis sugestões (contando inclusive com a colaboração dos pianistas-professores), quanto ao que deve (ou não) ser melhorado no programa de ensino e na metodologia" (idem). A autora demonstra, assim, adotar uma postura crítico-reflexiva tanto para a condução de sua pesquisa quanto para a concepção que acredita ser mais adequada para a formação do pianista no século XXI. Procurando. inclusive, levar os professores pesquisados a refletirem criticamente sobre sua atuação e sobre o programa por eles desenvolvidos.

O último artigo analisado dentro deste recorte é Percussão – uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses

instrumentos, de Paiva. O artigo está dentro da categoria Multidimensionalidade e foi publicado nos Anais do 12º Encontro da ABEM (2003). Consiste no relato de um projeto de pesquisa em andamento. Um fato interessante sobre suas referências bibliográficas é o fato de que, dos 14 livros e/ou artigos citados, apenas três não são da área de música⁶⁷, são eles: Borg e Gall, Charles (ambas as referências são sobre pesquisa educacional) e Schōn⁶⁸.

Paiva teve como principal objetivo nesta pesquisa

discutir a elaboração e a implementação de uma proposta para a metodologia de ensino dos instrumentos de percussão, que seja contextualizada e que privilegie uma abordagem integradora, tratando de aspectos musicais relacionados não só com a execução instrumental, mas também com performance, apreciação e criação musical. (PAIVA, 2003, p. 3)

O autor pretendeu também, ao final de sua pesquisa, apresentar um material didático que tenha

como pressuposto central as experiências vividas e registradas no contexto educacional, ou seja, ele será o resultado de todo o processo de pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica e aprendizagem musical dos instrumentos de percussão desenvolvido no contexto educacional apresentado. (2003, p. 4)

Paiva considera que a relevância de seu trabalho reside na possibilidade de se refletir sobre "a implementação de uma proposta para a metodologia de ensino e de seus resultados, com diferentes alunos, levando em conta o contexto sócio-cultural e educacional, no qual estão inseridos" (p. 2), acreditando estar contribuindo, desta maneira, com outros professores e pesquisadores da área musical.

Para tanto, usa como referência os conceitos de *performance* habilidosa, conhecer-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação desenvolvidos por Schön, relacionando-os à prática e ao fazer musical. Como exemplo de reflexão-na-ação cita a performance dos músicos de Jazz que, ao

aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Faz-se necessário esclarecer que, ao analisar as referências bibliográficas dos artigos incluídos neste recorte, procurei destacar apenas os autores referentes à área de educação, o que não significa que nos demais artigos não haja autores da área de música e de educação musical.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a

improvisarem e tomarem novas direções "dentro de uma estrutura musical prédefinida", estão refletindo-na-ação. Relaciona também as habilidades de tocar um instrumento e a aprendizagem musical ao pensamento de Schön quando este autor afirma, de acordo com Paiva, que "os contínuos ajustes, detecção e correção de erros, sugerem as qualidades dinâmica e inteligente de uma atividade" (PAIVA, 2003, p. 2).

Apoiando-se em Schön, Paiva afirma que quanto mais consciente for o processo de reflexão do professor, mais coerente será sua prática educacional. Portanto, a prática pedagógica do professor pode e deve se nortear pelas práticas e experiências por ele vividas, podendo mesmo

torná-la suficientemente embasada e consistente. Não apenas pela mera repetição de antigos modelos educacionais, mas através da constante reflexão e avaliação de seus processos e métodos de ensino (p. 3).

Sua pesquisa tem caráter de investigação-ação e Paiva reporta-se à Lima, quando esta autora

levanta a necessidade da reflexão sistemática da prática educacional em música. A autora atenta para o fato de que o ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, envolvendo o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Este caráter prático, dinâmico e investigativo vem ao encontro das necessidades dessa pesquisa, visando à reflexão sobre uma prática pedagógica consistente. (p. 5)

O que se pode constatar, ao analisar a proposta de Paiva, é sua opção pelo enfoque prático e crítico-reflexivo tanto para a pesquisa como para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino. Ao propô-la como decorrência de sua pesquisa, Paiva reafirma sua intenção de promover uma reflexão "sobre uma abordagem mais flexível, contextualizada, integradora" (p. 4). Ao longo de todo o seu texto pode-se encontrar afirmações e referências a autores que demonstram a preocupação e o interesse de Paiva em desenvolver um trabalho que esteja em consonância com essa postura crítico-reflexiva. Conclui-se, pois, que seu trabalho leva o leitor da área de música a conhecer um pouco mais da abordagem de Schön.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo verificar como o conceito de professor reflexivo tem influenciado e/ou interferido nas discussões sobre formação do professor de música no Brasil, usando como referência as publicações da Associação Brasileira de Educação Musical — ABEM. Para isso tomei como referenciais teóricos as abordagens de Donald A. Schön e Kenneth M. Zeichner para o conceito de professor reflexivo. Todos os textos publicados na Série Fundamentos da Educação Musical, nas Revistas da ABEM e nos anais dos encontros nacionais desta Associação, publicados entre 1991 e 2003, foram lidos, resumidos e categorizados para em seguida proceder à análise daqueles que tratavam da formação de professores e em especial os artigos que traziam Schön e Zeichner em suas Referências Bibliográficas.

Foram encontrados 69 textos referentes à formação de professores. Esses textos foram analisados com o intuito de verificar que concepção de formação de professor traziam, tendo como referencial a classificação de perspectivas organizada por Pérez Gómez (2000). Também foi feito o levantamento de todos os autores citados nas referências bibliográficas desses textos.

Conforme a classificação de Pérez Gómez, pode-se distinguir quatro perspectivas básicas referentes à formação de professores, com suas respectivas correntes ou enfoques. "que enriquecem ou singularizam as posições da perspectiva básica" (2000, p. 354): a Perspectiva Acadêmica, dentro da qual se diferenciam os enfoques enciclopédico e compreensivo; a Perspectiva Técnica, também com dois modelos, o de treinamento e o de tomada de decisões; a Perspectiva Prática com os enfoques tradicional e reflexivo sobre a prática; e finalmente, a Perspectiva de Reflexão na Prática para a Reconstrução Social,

com os enfoques de crítica e reconstrução social e de investigação-ação e formação do professor para a compreensão.

Constatou-se a predominância da *Perspectiva Prática* com *Enfoque Reflexivo sobre a Prática* (com o qual podemos relacionar o pensamento de Schön) como concepção de formação de professores. Dentre os 69 textos da categoria *Formação de Professores*, 37 traziam essa concepção de formação. Quanto aos autores citados nas referências bibliográficas, foi levantado o total de 619 autores, sendo que entre os dez mais citados, apenas dois autores não são da área específica de música e apenas dois são autores estrangeiros. Constatou-se também que as três autoras mais citadas são membros ativos da ABEM que já ocuparam e/ou ainda ocupam cargos nas diretorias dessa Associação, tendo vários artigos e comunicações de pesquisa de sua autoria publicados nas Revistas, Anais de Encontros e na Série Fundamentos, individualmente ou em conjunto (entre si e/ou com outros autores).

A Perspectiva de Reflexão na Prática para a Reconstrução Social com Enfoque de Crítica e Reconstrução Social é a perspectiva na qual se insere o pensamento de Zeichner e apresentou apenas três textos (duas comunicações e um artigo, correspondendo a 4,34 % dos artigos).

Verificou-se que, dentre os 20 textos que trazem Schön e Zeichner em suas referências bibliográficas apenas sete estão enquadrados na categoria de formação de professores. Dezessete deles trabalham apropriadamente os conceitos desenvolvidos por esses autores. Um dos artigos (OLIVEIRA, 1997) apenas cita Schön e não chega a trabalhar suas idéias. Dois dos textos inseridos neste recorte (JOLY, 1998; JOLY e KUBO, 2002) chegam a desenvolver seu trabalho tendo como suporte as idéias destes autores, mas acabam por fazê-lo de forma inconsistente e/ou equivocada com a abordagem dos mesmos.

Em vários momentos, durante as leituras e análises dos artigos para a realização deste trabalho, questionei a falta de atuação, a omissão da Associação frente a tantas questões importantes para a época de sua criação e consolidação. A preocupação inicial com o caráter científico dos artigos integrantes das publicações da ABEM, bem como o desejo de se firmar como uma Associação com este mesmo caráter (e sem conotações "sindicalistas"), é evidente, como já foi dito e demonstrado no decorrer deste trabalho. Talvez resida aí a razão — ou

parte dela – para o não envolvimento da ABEM com o processo de elaboração e aprovação da nossa atual LDB, bem como com a política educacional de modo geral. Entretanto, questiono-me se o fato de ser uma Associação de caráter científico e "sem propósitos sindicalistas" deveria necessariamente levar ao não envolvimento com questões tão importantes tais como a nova LDB, a inserção do ensino de música no ensino fundamental e médio e políticas públicas para a formação de professores, entre outras.

Particularmente, acredito que, como Associação que congrega e representa os educadores musicais do Brasil, a ABEM poderia e deveria ter tido uma atuação mais presente e marcante nestas questões tão importantes para a área de Educação Musical, o que de modo algum implicaria em sindicalismo, falta de compromisso com a pesquisa em música, ausência de "caráter científico" ou mesmo incoerência com suas metas e objetivos como Associação. Penso, aliás, que a participação nestes debates e discussões deveria ser parte fundamental dos objetivos da ABEM de consolidar o espaço da educação musical e de atuação do professor de música, tanto na realidade educacional de nosso país como em nossa sociedade. A ABEM estaria assim contribuindo de maneira mais crítica e efetiva para a transformação desta realidade (em sintonia com o pensamento de Zeichner). Creio também, que se desde o seu início esta Associação tivesse adotado uma postura de atuação e interferência mais direta e concreta, seguramente o alcance de sua atuação seria hoje muito maior do que o é. Apesar dos "senões", acredito que a ABEM vem, aos poucos, "despertando" para estas questões, o que pode ser visto também em suas publicações.

Finalizo esta análise afirmando que, considerando o número de volumes e autores publicados pela ABEM, a temática da formação de professores, embora mais presente nos últimos dois anos, ainda precisa ser mais enfatizada, ganhar mais espaço e visibilidade dentro desta associação, enfim, ser mais refletida, colocada em discussão para verificar sua contribuição para a formação do professor de música. A perspectiva crítico-reflexiva tal como é abordada por Zeichner e Schön também não está tão presente, o que leva a questionar o quanto as teorias e conceitos a ela subjacentes têm de fato interferido no meio acadêmico musical.

Considerando-se a multidimensionalidade de espaços em que o professor de música pode atuar (escolas, teatros, igrejas, organizações não governamentais, estúdios de gravação, dentre outros) torna-se necessário pensar a sua formação dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva tal como propõem Schön e Zeichner. O professor de música pode (e deve!) atuar como pesquisador, refletindo sobre sua atuação e conhecendo mais e melhor a realidade na qual está inserido, desenvolvendo meios para atuar de maneira significativa e transformadora neste meio. Acredito que o trabalho de pesquisa coletiva, tal como Zeichner defende, traria grandes benefícios para o ensino da música no Brasil.

Particularmente, acredito que a arte, em especial a música, é direito de todo o cidadão e deveria estar presente na formação de todos os brasileiros. Também, que a escola é o lugar privilegiado para que todos tenham acesso à educação musical, gratuita e de qualidade. Entendo que o conhecimento musical leva o indivíduo a uma formação integral, pois a dimensão estética é parte de nossas vidas, de nosso cotidiano e de nossa cultura. É através desta dimensão que nos tornamos mais críticos, mais reflexivos e mais humanos (não é à toa que Schön recorre à prática do talento artístico em sua teorial).

Como Zeichner, acredito que a função de professor deve necessariamente, incluir a interferência na sociedade em seu conteúdo reflexivo, objetivando uma sociedade mais justa, mais equânime e mais solidária. Faço aqui uma aproximação entre o pensamento de Zeichner e a concepção contextualista de Eisner, que defende uma abordagem sociológica do ensino das artes, o qual deve servir não somente à formação de valores, hábitos e atitudes como também servir a causas sociais⁶⁹. Mais do que nunca, a presença da arte, da música especificamente, se faz necessária na educação escolar, mas não apenas como reforço a outras disciplinas ou nas festinhas e recreações. A música se faz necessária como área de conhecimento, como linguagem e como meio de expressão e fruição estética que possibilite aos indivíduos novas visões do mundo e da vida. E, penso eu, isso só se tomará possível a partir do momento em que os educadores musicais, os professores de música que atuam e atuarão no ensino regular tiverem essa formação e essa postura crítico-reflexiva.

⁶⁹ À concepção contextualista opõe-se a concepção essencialista, defensora da idéia de um ensino artístico cuja única preocupação seja apenas o que está diretamente relacionado às artes.

Finalmente, acredito que uma Associação como a ABEM tem uma grande responsabilidade sobre si, uma vez que é a maior associação de educadores musicais da América Latina, com um alcance que já ultrapassou as fronteiras de nosso país através de seus encontros e suas publicações. Ao incentivar os debates e as publicações de artigos sobre a formação de professores de música o primeiro passo já foi dado. Resta agora manter a discussão e a reflexão, ampliando o alcance das mesmas para a prática cotidiana dos professores, envolvendo-os nestas discussões e ouvindo-os, considerando o saber por eles produzido. Através desta interação cada vez maior, será possível que o ensino de música na escola regular se tome reflexivo e garanta, assim, o direito de nossos alunos a uma formação estética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM. Estatuto da ABEM. Curitiba, 1999.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BARBOSA, Joel Luis da Silva. Editorial. In: Fundamentos da Educação Musical nº4, p.2, outubro, 1998.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. In: Revista da ABEM, nº 6, setembro de 2001(p. 87-95).

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, p 17-24, março 2003.

. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: investigação e ação na formação inicial de professores. In: *Anais do X Encontro Nacional da ABEM*, Uberlândia, outubro de 2001 (cd-Rom).

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? In: *Revista Interface – comunicação*, saúde, educação. Vol. 2, nº 2. Fundação UNESP/Botucatu, 1998.

BEYER, Esther. A construção do conhecimento musical no educador: dimensões culturais. In: Anais do IV Encontro Nacional da ABEM, Goiânia, 1995 (p. 11-17).

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BLANCO, Sonia Reis. A formação profissional e o estabelecimento da relação entre teoria e prática no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música na Universidade do Estado do Pará. In: Anais do IX Encontro da ABEM, Belém, setembro de 2000 (disquete).

BONACH, Elisene. A LDB cidadă substituída pela LDB encomendada por FHC, In: LDB comentada. Goiânia, Adufg, janeiro de 1997.

BRASIL/MEC/DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO. O Artigo 7º da Lei 5.692/71 no Ensino de 2º Grau. Brasília, 1978.

BRASIL/MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. Vol.6. Brasília, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores:* busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAMPOS, Denise Álvares. Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia. Goiânia: Cegraf/UFG, 1988 (Coleção Teses Universitárias).

CAMPOS, Silmara de & PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

CARVALHO, Isamara Alves. Bancas avaliadoras no processo ensinoaprendizagem da educação musical instrumental infantil. In: *Anais do 11º* Encontro anual da ABEM, Natal, outubro de 2002 (CD).

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, outubro de 2002 (CD).

. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura: um survey nas universidades do Rio Grande do Sul. In: *Anais do 12º Encontro Anual da ABEM*, Florianópolis, outubro de 2003 (CD).

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre, CHAMPAGNE, François, POTVIN, Louise, DENIS, Jean-Louis e BOYLE, Pierre. Saber preparar uma pesquisa. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

COSTA, Maria Cristina Souza. Reflexão sobre as ações de um(a) professor(a) de percepção musical: um estudo de caso. In: *Anais do 12º Encontro Anual da ABEM*, Florianópolis, outubro de 2003 (CD).

FIGUEIREDO, Ana Valéria de, e PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. Educação musical na educação infantil: educação à distância e formação continuada para professores. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, outubro de 2002 (CD).

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Educação musical, música e espaços atuais. In: Anais do X Encontro Anual da ABEM, p. 11-18, 2001.

. Editorial. In: Associação Brasileira de Educação Musical - Informativo Nº 12. Novembro, 2000.

FISCHER, Ernst. A necessidade da arte. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara,1987.

FUSARI, Maria F. de Rezende e, e FERRAZ, Maria Heloíza C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, MESSIAS, Maria da Glória Martins, e GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por

preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

GUIMARÃES, Valter Soares. Saberes docentes e identidade profissional — a formação de professores na Universidade Federal de Goiás. Tese (Doutorado) — Universidades de São Paulo, São Paulo, 2001.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. In: Fundamentos da Educação Musical, vol. 4 – ABEM, outubro de 1998 (p.158-162).

_____, e KUBO, Olga Mitsue. Proposição de objetivos de ensino para facilitar o planejamento de ensino do professor de musicalização infantil. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, outubro de 2002 (CD).

KNELLER, George F. Arte e ciência da criatividade. São Paulo: IBRASA, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola:* teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Raimundo. Entrevista. Goiânia, 2000.

MATEIRO, Teresa Novo. A prática de ensino em música: uma reflexão a partir de três experiências de estágio. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, outubro de 2002 (CD).

_____. O comprometimento reflexivo na formação docente. In: Revista da ABEM, nº 8, março de 2003 (p.33-38).

MORATO, Cíntia Thais. Ensinar e aprender pela pesquisa: uma experiência com a pedagogia por projetos na disciplina projeto integrado do curso de educação artística habilitação em música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). In: Anais do XII Encontro Nacional da ABEM, Florianópolis, outubro de 2003 (cd-ROM).

NIÉR!, Débora. Pianista-professor: refletindo a prática. In: Anais do 12º Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, outubro de 2003 (CD).

NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e sua formação. Trad. de Graça Cunha et alii. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Alda. Construção da memória musical. In: Anais do VI Encontro Anual da ABEM, Salvador, setembro de 1997 (p. 51-58).

Currículos de música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. In: <i>Anais do VIII Encontro Anual da ABEM</i> , 1999 p. (17-38).
Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. In: Revista da ABEM, nº 8, 2003 (p.93-99).
PAIVA, Rodrigo Gudin. Percussão – uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. In: <i>Anais do 12º Encontro Anual da ABEM</i> , Florianópolis, outubro de 2003 (CD).
PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José, e PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (org.). Comprender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.
O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e sua formação. Trad. de Graça Cunha et alii. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999 (p. 15-34).
, e GHEDIN, Evandro. <i>Professor reflexivo no Brasil</i> – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
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. In: <i>Revista da ABEM</i> , nº 7, setembro de 2002a (p. 59-67).
Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. In: Anais do XI Encontro Anual da ABEM, Natal, outubro de 2002b (cd-rom).
RIBEIRO, Sonia Tereza da Silva. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. In: <i>Revista da ABEM</i> , nº 5, setembro de 2000 (p. 59-65).
SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. Análise da proposta de desenvolvimento da leitura musical através do solfejo de Davidson e Scripp. In: Anais do XI Encontro Anual da ABEM, Natal, outubro de 2002 (cd-rom).
, HENTSCHKE, Liane e GERLING, Cristina Caparelli. A dicotomia entre a visão objetivista e construcionista na proposta de Davidson e Scripp. In: <i>Anais do XII Encontro Anual da ABEM</i> , Florianópolis, outubro de 2003 (cd-rom).

SANTOS, Regina Márcía Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. In: *Revista da ABEM*, nº 8, março de 2003 (p.63-68).

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SOARES, Vítor A. PBL: modismo ou revolução nos cursos de medicina? Uma visão crítica dessa experiência que já está formando as primeiras turmas no Brasil. In: Diálogo Médico. São Paulo: Editora Livre, maio/junho 2003.

SOUZA, Jusamara. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino fundamental e médio, políticas e ações para o ensino de música nas escolas. In: *Anais do VII Encontro Anual da ABEM*, p. 17-26, 1998.

SCHÖN, Donald A.. Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TOSCHI, Mirza Seabra. A nova LDB. In: *LDB comentada*. Goiânia, Adufg, janeiro de 1997.

Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação à distância. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1999.

TOURINHO, Irene. Um compositor, uma educadora, muitas perguntas e algumas reflexões sobre prática de ensino de música. In: *Revista da ABEM,* n.3, ano 3, Junho de 1996, Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/DEPARTAMENTO DE MÚSICA. SINAPEM: Simpósio Nacional Sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil. João Pessoa. 1988.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

ZEICHNER, K. M. e LISTON, D. P. Formación Del professorado y condiciones sociales de la escolarización. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paideia.



SINAPEM

SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA E DO ENSINO MUSICAL NO BRASIL

> DE 12 A 16 DE JANEIRO E DE 6 A 10 DE JULHO DE 1987 JOÃO PESSOA – PARAÍBA

Universidade Federal da Paraíba — Departamento de Música Apoio: MEC (SESu/CAPES) — CNPq

PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO PARA O CURRÍCULO MÍNIMO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA

I CONSIDERAÇÕES:

- O SINAPEM, reunido em João Pessoa no período de 6 a 10 de julho de 1987, considerando que:
- a graduação em música destina-se à formação de músicos competentes em nível superior, presumindo formação de nível médio, devidamente avaliada por teste de aptidão específica e exame vestibular;
- a atual estrutura curricular dos cursos de música, vistos como uma multiplicidade de cursos, de um lado, e valendo-se de categorias demasiadamente amplas, de outro, mascara e dificulta o planejamento e administração acadêmicas;
- a formação musical requerida do músico é basicamente a mesma, a despeito da diversidade de habilitações;
- o atual enquadramento dos cursos dificulta sobremodo o preparo de instrumentistas e cantores competentes, enquanto alonga desnecessariamente a formação de compositores e regentes;
 - o preparo musical do licenciado necessita ser ampliado;

II RECOMENDAÇÕES:

Recomenda que:

1. Cursos

Os cursos de música sejam oferecidos sob a forma de Bacharelado ou Licenciatura com habilitações.

2. Habilitações

O curso de Bacharelado seja oferecido nas seguintes habilitações, ressalvada a criação de outras que porventura se façam necessárias:

- Canto
- Composição
- Clarinete
- Contrabaixo
- Cravo
- Fagote
- Flauta doce
- Flauta transversal
- Harpa
- Oboé
- Órgão
- Percussão
- Piano
- Regência Coral
- Regência Orquestral
- Saxofone
- Trombone
- Trompa
- Trompete
- Tuba
- Viola
- Violão
- Violino
- Violoncelo

O curso de Licenciatura seja oferecido nas seguintes habilitações, ressalvada a criação de outras que porventura se façam necessárias:

- Educação Musical
- Canto
- Clarinete
- Flauta doce
- Flauta transversal
- Oboé
- Percussão
- Ріапо

- Saxofone
- Trombone
- Trompa
- Trompete
- Viola
- Violão
- Violino
- Violoncelo

3. Matérias

3.1. Tronco Comum

O tronco comum aos dois cursos compreenda as seguintes matérias:

- 1. Prática de Música
- 2.Literatura e Estruturação Musical
- 3. História da Música

A Prática de Música deve incluir disciplinas referentes às seguintes categorias: instrumento suplementar (ao menos um), prática de conjunto (de câmera, orquestral, ou outros), improvisação, técnica vocal, e canto coral.

A Literatura e Estruturação Musical deve incluir hamonia, contraponto, análise, estruturação musical, literatura musical, e percepção musical, desdobradas em disciplinas isoladas ou ministradas de forma integrada.

A História da Música deve enfatizar a história da música ocidental, particularizando a da música brasileira.

3.2. Parte Específica do Bacharelado

A parte específica do Bacharelado compreenda as seguintes matérias:

- Habilitação em Canto
- 1.Canto

i)

4

4

- 2.Fisiologia da Voz
- 3. Literatura Vocal

- Habilitação em Composição 1.Composição 2.Orquestração
- Habilitação em Clarinete
 1.Clarinete
 2.Literatura do Clarinete
- Habilitação em Contrabaixo
 1.Contrabaixo
 2.Literatura do Contrabaixo
- Habilitação em Cravo1.Cravo2.Literatura do Cravo
- Habilitação em Fagote1.Fagote2.Literatura do Fagote
- Habilitação em Flauta Doce
 1.Flauta Doce
 2.Literatura da Flauta Doce
- Habilitação em Flauta Transversal
 1.Flauta Transversal
 2.Literatura da Flauta Transversal
- Habilitação em Harpa
 Harpa
 Literatura da Harpa
- Habilitação em Oboé
 1.Oboé
 2.Literatura do Oboé
- Habilitação em Órgão
 1. Órgão
 2. Literatura do Órgão

	- Habilitação em Percussão
- →	1.Percussão
2 - 4	2. Literatura da Percussão
ے ۔ ۔	
<u> </u>	 Habilitação em Piano Piano
<u>.</u>	2.Literatura do Teclado
<u>.</u> .	
<u> </u>	- Habilitação em Regência Coral
- · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	1.Regência Coral
	2.Fisiologia da Voz
	3.Leitura de Partitura
i 🐧	Habiliana and Danés de Comment
. •	 Habilitação em Regência Orquestral Regência Orquestral
: -)	2.Orquestração
•	3.Leitura de Partitura
£ \	 Habilitação em Saxofone
	1.Saxofone
	2.Literatura do Saxofone
\	- Habilitação em Trombone
•	1.Trombone
•	2. Literatura do Trombone
• 🐧	- Habilitação em Trompa
•	1.Trompa
•	2.Literatura da Trompa
•	
	- Habilitação em Trompete
3	1.Trompete
9	2.Literatura do Trompete
9	
- 74	 Habilitação em Tuba
•	1.Tuba
3 -	2.Literatura da Tuba
. 👣	

- Habilitação em Viola
- 1.Viola
- 2. Literatura da Viola
- Habilitação em Violão
- 1.Violão
- 2.Literatura do Violão
- Habilitação em Violino
- 1. Violino
- 2.Literatura do Violino
- Habilitação em Violoncelo
- 1. Violoncelo
- 2. Literatura do Violoncelo

As literaturas específicas devem incluir o repertório solístico, camerístico, orquestral, e de outros conjuntos, ajustando-se ao perfil tradicional do uso do respectivo instrumento ou voz.

A literatura do teclado, para a habilitação em piano, deve incluir o repertório do cravo, clavicórdio, e piano.

3.3. Parte Específica da Licenciatura

Além das matérias pedagógicas em educação exigidas para todas as Licenciaturas, a parte específica de Licenciatura inclua as seguintes matérias:

- Habilitação em Educação Musical
- 1. Metodologia do Ensino de Música
- 2. História e Filosofia da Educação Musical
- 3. Música para as Escolas de 1º e 2º Grau
- 4. Música e Aprendizagem
- Habilitação em Canto
- 1.Canto
- 2. Fisiologia da Voz
- 3. Literatura Vocal
- 4. Prática de Ensino do Canto Individual e em Grupo
- 5. Regência Coral

- Habilitação em Clarinete
- 1.Clarinete
- 2. Literatura do Clarinete
- 3. Prática de Ensino do Clarinete
- 4. Regência Instrumental
- Habilitação em Flauta Doce
- 1.Flauta Doce
- 2. Literatura da Flauta Doce
- 3. Prática de Ensino da Flauta Doce
- 4.Regência Instrumental
- Habilitação em Flauta Transversal
- 1. Flauta Transversal
- 2. Literatura da Flauta Trasnversal
- 3. Prática de Ensino da Flauta Transversal
- 4. Regência Instrumental
- Habilitação em Oboé
- 1.Oboé
- 2. Literatura do Oboé
- 3. Prática de Ensino do Oboé
- 4. Regência Instrumental
- Habilitação em Percussão
- 1.Percussão
- 2. Literatura da Percussão
- 3. Prática de Ensino da Percussão Regência Instrumental
- Habilitação em Piano
- 1.Piano
- 2. Literatura do Teclado
- 3. Prática de Ensino do Piano
- 4. Regência Instrumental
- Habilitação em Saxofone
- 1.Saxofone
- 2. Literatura do Saxofone
- 3. Prática de Ensino do Saxofone
- 4. Regência Instrumental

- Habilitação em Trombone
- 1. Trombone
- 2. Literatura do Trombone
- 3. Prática de Ensino do Trombone
- 4. Regência Instrumental
- Habilitação em Trompa
- 1.Trompa
- 2. Literatura da Trompa
- 3. Prática de Ensino da Trompa
- 4. Regência Instrumental
- Habilitação em Trompete
- 1.Trompete
- 2. Literatura do Trompete
- 3. Prática de Ensino do Trompete
- 4. Regência Instrumental
- Habilitação em Viola
- 1.Viola
- 2. Literatura da Viola
- 3. Prática de Ensino da Viola
- 4. Regência Instrumental
- Habilitação em Violão
- 1. Violão
- 2. Literatura do Violão
- 3. Prática de Ensino do Violão
- 4.Regência Instrumental
- Habilitação em Violino
- 1. Violino
- 2. Literatura do Violino
- 3. Prática de Ensino do Violino
- 4. Regência Instrumental
- Habilitação em Violoncelo
- 1. Violoncelo
- 2. Literatura do Violoncelo
- 3. Prática de Ensino do Violoncelo
- 4. Regência Instrumental

A prática de ensino do instrumento deve incluir a didática específica do mesmo e, sempre que possível, de instrumentos afins.

As observações feitas sobre as literaturas específicas do Bacharelado aplicam-se às da Licenciatura.

6. Enquadramento e Carga Horária Útil

O Bacharelado e a Licenciatura em Música tenham uma carga horária mínima de 2.160 horas, integralizaveis num mínimo de quatro e num máximo de sete anos.

Recomendação Individual (Prof Sandra Loureiro de Freitas Reis, Representante da UFMG no SINAPEM)

"Que as IESes incluam entre as disciplinas obrigatórias a disciplina "Filosofia da Arte" cuja ementa englobaria: teorização de conceitos sobre o belo, estilística e morfologia; noções de psicologia e sociologia da arte e estudos sobre a função sócio-política da música."

"Tal disciplina propiciaria a reflexão aprofundada a nível filosófico, psicológico e social sobre todo o conteúdo dos diversos cursos, influindo, assim, decisivamente, na formação de um profissional consciente da importância e função de seu trabalho no contexto sócio-político-cultural."

Estatuto

da

ABEM

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Versão aprovada na Assembleia Geral do VIII Encontro Nacional (Curitiba, 1999)

CAPÍTULO I: Da Caracterização, Sede e Foro

- Art.01 A "Associação Brasileira de Educação Musical", denominada ABEM, é uma Sociedade Civil, Científica e Tecnológica, sem fins lucrativos, com número ilimitado de sócios e tempo de duração indeterminado, que congrega:
 - A. Associações regionais da área de educação musical
 - B. Professores de música dos níveis elementar, médio e superior
 - C. Estudantes de música
 - D. Professores leigos em música
- Par.01 A ABEM, com sede e foro na cidade onde estiver o seu Presidente, poderá exercer suas atividades em todo o território nacional.
- Par.02 A ABEM estará vinculada a ANPPOM Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.
- Par.03 A ABEM é representante oficial no Brasil da "International Society for Music Education" ISME.

CAPÍTULO II: Das Finalidades e Objetivos

- Art.02 São finalidades e objetivos da ABEM:
 - A. Promover a educação musical;
 - B. Organizar anualmente uma reunião onde serão divulgados trabalhos na área e serão oferecidos cursos de atualização nos vários níveis (elementar, médio e superior) e nas várias sub-áreas (voz, instrumentos de percussão, cordas, sopros, piano, teoria, percepção e outros);
 - C. Congregar associações regionais de educação musical;
 - D. Incentivar a atualização do profissional em educação musical;
 - E. Congregar os professores de música, visando a integração, discussão e divulgação dos conhecimentos nas diversas especialidades da área.

Parágrafo Único - Para alcançar os objetivos enumerados neste capítulo, a ABEM poderá firmar contratos, acordos, ajustes, convênios e representações com entidades públicas e privadas, nacionais ou estrangeiras.

CAPÍTULO III: Dos sócios

- Art.03 A ABEM terá as seguintes categorias de sócios:
 - A. Sócios Efetivos: são professores de música pós-graduados, graduados e pesquisadores em música;
 - B. Sócios Colaboradores: são pessoas interessadas em colaborar com a ABEM;
 - C. Sócios Estudantes: são estudantes de curso de graduação
 - D. Sócios Institucionais: são instituições, centros e organizações ligadas ao ensino e/ou à música.
- Par.01 Consideram-se sócios fundadores todos os associados que subscrevem a ata de fundação.
- Par.02 Só terão direito a voto os sócios efetivos.
- Par.03 Só serão elegíveis para Presidente e Vice-Presidente os sócios efetivos doutores e para Diretoria os sócios efetivos pós-graduados.
- Art.04 Os associados gozarão dos direitos de participação das atividades da ABEM, de voz nas Assembléias Gerais e demais reuniões.
- Parágrafo Único Os associados com direito a voto poderão requerer a convocação de Assembléia Geral Extraordinária mediante petição assinada por um terço deles.
- Art.05 Os associados deverão cumprir o Estatuto e disposições da ABEM, exercer os cargos para os quais foram eleitos, participar das atividades, prestigiar as iniciativas da ABEM e contribuir financeiramente para sua manutenção.
- Art.06 A contribuição anual será proposta cada ano pelo Conselho Deliberativo.

- Art.07 Serão considerados em pleno gozo de seus direitos os associados que estejam em dia com o pagamento da contribuição anual.
 - A. É direito do sócio receber os informativos da ABEM e um exemplar dos anais referente ao ano do pagamento de sua anuidade.
 - B. É direito do sócio receber desconto nas taxas de inscrição dos Encontros da ABEM.

CAPÍTULO IV: Da Organização Estrutural e Funcional

- Art.08 A ABEM será composta dos seguintes órgãos:
 - A. Assembléia Geral
 - B. Diretoria
 - C. Conselho Deliberativo
 - D. Conselho Editorial
- Art.09 A Assembléia Geral, órgão máximo da ABEM, é composta por todos os sócios.
- Par.01 A Assembléia Geral deverá reunir-se ordinariamente uma vez por ano, durante o Encontro Anual, devendo a convocação ser expedida pelo Presidente da *ABEM*, com o mínimo de 30 dias de antecedência.
- Par.02 O "Encontro Anual da ABEM" não poderá coincidir com o "Encontro Anual da ANPPOM".
- Par.03 São funções da Assembléia Geral:
 - A. Determinar as diretrizes gerais da *ABEM*, aprovando o plano de trabalho e o relatório anual, bem como os atos normativos e deliberativos que asseguram o funcionamento da *ABEM*;
 - B. Aprovar o orçamento, a execução orçamentária e a prestação de contas;
 - C. Aprovar as taxas de contribuição anual;

- D. Eleger os membros da Diretoria. do Conselho Deliberativo e do Conselho Editorial.
- Art.10 O Conselho Deliberativo será eleito pela Assembléia Geral e os membros deste Conselho devem ser sócios da ABEM.
- Art.11 A Diretoria será composta por um Presidente, representante oficial da *ABEM* em juízo e fora dele, um Vice-Presidente, um Secretário, um Tesoureiro e o Presidente da gestão anterior.
- Par.01 O mandato da Diretoria será de dois anos, sendo permitida uma recondução.

Par.02 - Cabe à Diretoria:

- A. Aprovar e acompanhar a execução de planos e projetos;
- B. Dinamizar e promover as atividades que visem o desempenho do papel social que este Estatuto confere à *ABEM*;
- C. Apresentar relatórios e prestação de contas anuais, com a aprovação do Conselho Deliberativo, à Assembléia Geral;
- D. Executar programas aprovados pelo Conselho Editorial e Assembléia Geral;
- E. Promover o relacionamento institucional entre a ABEM e a ANPPOM, e também com as instituições interessadas em objetivos afins.
- **Art.12** O Conselho Deliberativo será composto por cinco membros efetivos, assegurando a representatividade das cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul. O Presidente da *ABEM* é membro nato do Conselho Deliberativo.
- Par.01 O mandato do Conselho Deliberativo será de dois anos, sendo permitida uma recondução.

Par.02 - Cabe ao Conselho Deliberativo:

- A. Estabelecer diretrizes orçamentárias;
- B. Supervisionar a execução dos programas e orçamentos;
- C. Realizar a fiscalização contábil e financeira da ABEM;

- D. Participar do planejamento do encontro anual:
- E. Participar da elaboração de planos e projetos:
- F. Representar a Associação a nível regional.
- Art.13 O Conselho Editorial será composto de um presidente, um editor e três membros.
- Par.01 O mandato dos membros do Conselho Editorial será de dois anos, sendo permitida uma recondução.
- Par 02 O presidente do Conselho Editorial poderá acumular a função de editor.

CAPÍTULO V: Das Disposições Gerais e Transitórias

- **Art.14** As atribuições dos membros que compõem os órgãos da *ABEM* serão definidos em Regimento Interno.
- **Art.15** O registro da *ABEM* e de seus atos constitutivos consta em Cartório de Registro de Pessoas Jurídicas de Salvador / Bahia Brasil.
- Art.16 A ABEM não tem finalidade lucrativa, não distribui lucros ou dividendos, nem concede remuneração, vantagens ou beneficios aos membros da Diretoria, do Conselho Deliberativo e do Conselho Editorial, pelo exercício específico de suas funções.
- Art.17 A ABEM somente poderá ser extinta por deliberação de dois terços dos Associados reunidos em Assembléia Geral Extraordinária, convocada expressamente para esse fim.
- Parágrafo Único Em caso de dissolução ou liquidação, o eventual Patrimônio da *ABEM* será destinado a uma instituição congênere ou assemelhada, a critério da Assembléia Geral Extraordinária.
- Art.18 Os casos omissos ou duvidosos serão resolvidos pela Assembléia Geral, pelo Conselho Deliberativo ou, ad referendum, pela Diretoria, que para

tanto baixará instruções que deverão ser devidamente assinadas, datadas e registradas.

Parágrafo Único - As resoluções tomadas *ad referendum* pela Diretoria deverão ser posteriormente comunicadas à Assembléia.

Art.19 - O presente Estatuto, aprovado pela Assembléia Geral, entra em vigor a partir da data de sua aprovação e somente poderá sofrer modificação em Assembléia do Encontro Anual, especialmente convocada para tal fim com antecedência mínima de 90 dias, e por decisão de pelo menos metade mais um dos associados presentes e credenciados para isto.

Livro de Atas da ABEM

Cópia autenticada em cartório

22-8-91 alt 4/7/96

jus unte e des dues au nas au ligetto de ano de me e necesitas e nacesta e um, as dues heras on town, na treda de puscoa da Uta, pertigue a primition ligad de heranção da A. becaucar Diasecces as the number durante a pertugues no IX Sens futernecessed de musica, I sim pono Dierrano de juiseus a Vil premien de tel juisent, consulter o fut Taut liver , Loube de Es cour para perula a sessar, que eux seguna fatar sobre a servancia sia circa de Ed. lacuente seem i competenzia da concretização da caira da ABEM. En sugerião o nome de preper Kumun. re justing pela account to no processo clapsed il certura do liberte da ABEN for fich per pesuiente da mesar, tendo sido descetado e pepero conjunto correcció, que se regum, lit 2 - omersio da presena frachande" - let 2º alinea a propersio frank les termes a em tales as etapes de tradello substituende a por " no país" - ant x 32, summer if accession o trome & Consello Biretor ? an da Siretura e do Consello Electriat - art 90 - suistituiçõe de a nomendo pola Sectoria por alesto pela assemblea quel > - lut 11; \$ 20 - acuscudo mas iluas almens, a ue 2 a fr, an aguiste from " " > preterper en da volucia de planes e proptes" e " f - representar a incarque a much regional" tutos estas malefragies o estateto for apienale por uninsmitale Tuesaguardo, o prof. Kumunto juntos pela sare a importancia in paringio da ABEM pur unidezer exilibo ne aven fertial e pour depender es tretather of prejuse. Francisco a recossidade de que, a 1ª destana sepa continda na Belica, por acos motero punupais: porque a APEMBA já desenvolve um traticho extero na area ha 18 anos, e proque a ulcia central da ABEM partie daque da Bahia. Em segueda propos os nomes da prof : Alla Oliveira como presidente, o da profe laimem fettig Rula como 1º secretaria, o da profe ha Margarida como 2ª secretarios e o da profe Cristima Tourinho como Togos rura. O propesor tacolo leiona passore a presidencia da mera para. o proposor Primundo Martins, porque o nome da sua esposa estava un chapa proposta. Os nomes pram aclamados por unanimidade pela Assembleia a seguir, a profe laimem M. Raba pediu um aparte, sugerendo que o seu cargo pose o de 2º secretario por fa su Vice Sueden te da AFEMBa, evitando assim um acumulo de funçãos, o que poi aatado inidiatimente por todos. Dando continuidade a Assemblica, o professor Ruimundo Martins passou a presidencia da mesa ao professor Santo Dema, que agradeceu o convite, desejoir votos de sucesso pour a nom associação e contribor ou Direteria electão frera compor a mosa.

proprieta para Cureura, aquerican ans pronticipantes a, em sequeir propos a votrepio aos nomes que representario as seques ao pris toram vitacios somes como - Para da Grica Sinto, dula Leanaro e Esterio lienter, que não acertaram tenero a professora Dula Licaniero preputo o nome de professor lactes Katet, que estaur também sendo induacio. Como cicisore fe nal franam os sequentes nomes:

Vara a região Sorte: - Anarraria pobre Parkoto, para a lordeste — Elomo deira, para a centro Ceste — Glacy Anto ues de Oliveira, para a Sudeste - Carlos Kater, para a Sul'

- Lleder Maffiolithi

O conselho Editorial: Presidente - Raimundo Mestens, Membros: Justimara Songa, Vera Canduro, Rosa Fuks, Duna

Santiago.

tinalizando, for aprovação o ecizatipo, evado pero projespor viero Bastianecci e distribudas as pelos de inscrição para es presentes, que sera membres fundadores la decidado que estes não paganam a mudade nette ano de fundação.

Vada por encerada a sessão, tados asenaram as

Julias de inscriére, a lista de presenca e a Ata

Mada mus hrundo a tratar, a sessão for encerneda e lavo esta pet que un por todos assunarda.

Sarvador 22 de agosto de 1991. Howares

Brasileana Piato Trindade Magre Ingid Rose B. S. Firmande x the de fine their

Ana Margarida Cerqueira Leina e Leina Li Carfutor Gauxado faito Tomulos Camen flethy bile

mais de pleus deser

Edienai Leixeing dos Contos Kotic M. Tavares.

you Alvaro fearnes de conques_ Thereware Webre Teixe un Bandra Deixas Poura Tougenha do jearmedo Batista Brito Diana o Joqueira Garlaso.

Jurinha A de Fretas. Elacer telengameny Strace Live Silvin Movelli (Foresta) Aida ME Conseiled Duante Maria josé Commado da Silva Rosa Julys Pariale Sivera Rios Diana Tantiago da Fonseca - John de Castro singrafact de verse de outect ourierest Jea Bugionis Compatto Valois Menas Jea Jan apritor de condo fullo Gorfers de Cliveiros borges Lujel projecta do posenlux. Morta Somiela Cucela Bostos. Jackeline Camtos Granting Jania Carpalher Moreira Hailous Hotes Lacolina Haria Patria Hetar Micheline Maça de Carvalho Holder Fontal Dav Santana Lecgia Centin Brahade l'omea Jarma Masedo da Siha

"I til Deiges da Silver. Edla totra lacerda Onidic Cheting of Kiles Jaye Main Palme ide Louge. Ilfa Thouse Spilhornina de Silvi Andrade Relina Pereza Bantos Lopes da Silva Jelia glancia Banos da Silva Sheila Cameiro Soares - Maria organis Tryetto La frys-Virginia Wicia Wina Velaur Vateria brogandon flua fry de Abrendua Joseph Jeus De Castro Mary Ruth negromente navimento Fluispulue de ghas as la este Requas have Backles Round. Ayand Unt Oh Veyr. Agrapa Fatma Junga Tourchian Cama Virginia Collho de Souze RG 008687 SSP MT Cintia Thais Merate Lopes RG 165- 28968 SUP SP learlo Koter Glacy Antienes Knd Marie Barbone Zamith Aida Manda C. Dueste Elovis Kodrigues de Canalhe Fri (BERENICE MENEGALE) margarde arroyo

Alexandre Campos

De: Para: Alda de Jesus Oliveira <olival@ufba.br>
Gilka Martins <gilkamartins@ig.com.br>

Enviada em:

Segunda-feira, 25 de Setembro de 2000 20:15

Assunto:

Re: Pesquisa sobre ABEM, perguntas

Prezada Gilka:

Congratulo você pela temática abordada.

Respondo abaixo:

----Original Message----

From: Gilka Martins < gilkamartins@ig.com.br>

To: olival@ufba.br <olival@ufba.br>
Cc: olival@ufba.br <olival@ufba.br>

Date: Sábado, 23 de Setembro de 2000 09:13 **Subject:** Pesquisa sobre ABEM, perguntas

Prezada Profa Alda de Oliveira

Aqui estão as questões, conforme o exposto na mensagem anterior:

1)Como, quando e por que surgiu a ABEM?

A Associação Brasileira de Educação Musical surgiu da necessidade em ampliar e aprofundar o forum de debates, discussões e apresentações de novos trabalhos brasileiros na área de educação musical, de compartilhar os problemas e as soluções sobre o ensino de música com colegas competentes e atualizados do exterior, e principalmente, de disseminar e comunicar aos professores da rede de ensino, os novos conhecimentos desenvolvidos por pós-graduados no exterior e no Brasil, ajudando assim, a consolidar a área de música como um todo no país. A ideia da ABEM surgiu a partir da criação e realização das Semanas de Educação Musical na Universidade Federal da Bahia, coordenadas por mim para atualizar docentes na Bahia. Após a fundação da ANPPOM em 1989 em Brasília, percebemos que era necessário ter oportunidades para além de apresentar e discutir pesquisas em ed. musical, ter uma vertente onde os professores sem pós-graduação pudessem compartilhar dos problemas de pesquisas e aprenderem também métodos de pesquisa para aplicar com os problemas específicos na sala de aula. A partir do modelo do estatuto da ANPPOM, elaborei um modelo de estatuto para a ABEM, e partí para convencer outros professores da necessidade de criarmos a ABEM. Em 1991, aqui mesmo em Salvador, pedí ao professor Piero Bastianelli (violoncelo) para desenhar a logomarca da ABEM e pedí o apoio do Diretor, Paulo Costa Lima, para organizarmos um evento específico para a criação da associação, dentro do Seminário Internacional que é tradicionalmente realizado em Salvador, anualmente. Procurei dentre os nomes dos expoentes internacionais, um professor que estivesse pesquisando e publicando. Encontrei o nome do Dr. Swanwick, na Inglaterra. Eu não o conhecia. Liguei para o Instituto de Educação em Londres, e ele aceitou vir ao Brasil.

O Dr. Keith Swanwick participou como convidado internacional do evento. A assembléia de criação da ABEM contou com um grande número de fundadores, conforme consta da ATA de fundação, e foi registrada por mim no cartório de Salvador, Bahia, conforme microfilmes. Nesta assembléia fui eleita primeira presidente da ABEM, permanecendo durante os quatro primeiros anos.

2) Quais os principais objetivos desta Associação?

Conforme já foi mencionado, os objetivos principais da ABEM são a apresentação, discussão, divulgação de trabalhos de pesquisa na área de educação musical, e a consolidação da área de Ed. Musical e de Música no Brasil. Decorrentes desses objetivos, são a formação e a atualização dos recursos humanos na área, e a publicação dos estudos mais significativos para a formação de profissionais atualizados e competentes. Ao contrário do que algumas pessoas pensam, a ABEM não tem propósitos sindicalistas: apesar de proporcionar um fórum para debates em todos os aspectos da profissão, ela objetiva principalmente a consolidação da área e a promoção do conhecimento.

Sugiro que você consulte todas as publicações da ABEM para ter uma visão geral dos propósitos da ABEM.

3)Como voce tem percebido a atuação dos professores dentro da Associação?

Os professores têm tido diversos tipos de atuação: uns (geralmente os pósgraduados) apresentam suas pesquisas concluídas, ou estudos em andamento. Outros, apresentam relatos de experiências docentes, outros apresentam os seus materiais de ensino e livros, partituras e discos, instrumentos musicais. Outros, vão aos encontros para procurar as novidades na área e aprenderem com os mais experientes. Alguns procuram conhecer os aspectos e problemas relacionados com a profissão de educador musical e se preocupam com a situação da música na escola brasileira e até mesmo pretendem conhecer as diversas realidades profissionais no mundo.

4)Como a ABEM, enquanto entidade que congrega os educadores musicais do país, tem se posicionado frente à política educacional brasileira, em especial no que diz respeito à formação de

A ABEM como associação não tem diretamente (com representantes) trabalhado com os movimentos da política educacional brasileira, mas tem trabalhado através dos seus membros associados, fortemente e com atuação direta, em prol da educação musical nas escolas e nos currículos. Na minha gestão e na da profa. Vanda Freire foram enviadas moções e registros dos pensamentos dos participantes dos grupos de trabalho dos encontros às principais entidades, organizações, secretarias de educação e escolas.

Eu pessoalmente (como presidente da comissão), juntamente com a profa. Liane Hentschke (como secretária), trabalhamos na Comissão de Especialistas da SESU no Ministério da Educação, onde re-organizamos os principais documentos que decorreram da nova LDB para a autorização e o reconhecimento dos cursos de Artes e de Música, para a reformulação curricular e para a criação da primeira comissão de especialistas em Música no MEC. Além desse trabalho de re-organização da área na graduação, trabalhamos também como pareceristas dos PCN's, com vistas à inserção da música nas escolas em todos os níveis.

Em termos internacionais, conseguimos colocar a ABEM como a associação representante da ISME no Brasil. Depois disso, a participação do Brasil na ISME vem crescendo rapidamente a cada ano.

5)Como a ABEM vê a formação de professores de Música no Brasil e qual tem sido sua principal colaboração nesta área?

A formação de professores de Música no país ainda precisa de muita atualização, pois os curriculos ainda refletem a política da Educação Artística, da lei 5692/71. Apesar de ser necessário que o professor possa se utilizar dos recursos das diversas linguagens artísticas, é fundamental que a formação do professor seja específica e mais aprofundada em cada arte. Assim, é importante que os currículos de Licenciatura possam refletir essa formação mais abrangente e aprofundada em Música, para que tenhamos professores mais experientes e competentes, além de atualizados.

6)Como a ABEM se posicionou em relação à nova LDB (durante sua elaboração e após sua aprovação)?

Na época da aprovação da LDB eu estava na presidência da CEE/ARTES e estava em reunião em Brasília. Quando eu soube que estavam querendo retirar as Artes da LDB, procurei documentos existentes nos arquivos do MEC que pudessem apoiar as nossas moções em defesa das artes na legislação. Encontrei alguns papéis, fiz uma carta em nome de toda a CEE/ARTE, e levei pessoalmente, juntamente com os colegas, para o Congresso.

7)Como a ABEM se posicionou em relação aos PCNs-Parâmetros Curriculares Nacionais (durante sua elaboração e após sua implantação)?

Não sei se houve algum posicionamento oficial da ABEM quanto ao assunto. Seria conveniente consultar a profa. Vanda. Sei que eu e Liane fomos pareceristas.

8)Que comentários voce faria sobre a formação de professores de música no Brasil? Acho que os professores de música ainda estão se refazendo da fase da Ed. Artistica e estão se desenvolvendo um pouco lentamente ainda, mas de forma mais consistente e participativa. A ABEM tem atuado muito para que este estado de coisas venha contribuir para o crescimento da área e do mercado de trabalho dos profissionais da educação musical.

Mais uma vez, muito obrigada pela sua colaboração, sem a qual este trabalho não poderia ser realizado. Um grande abraço.



- > O que é a ABEM?
- > Diretorias da ABEM
- » Estatuto (em breve)
- » Atualização de Anuidade
- » Encontro Nacional
- > Encontros Regionais
- » Publicações
- » Inscrição para Sócios
- » Agenda
- > Links Relacionados
- » Entre em Contato
- * Informativo Eletrônico

23232 visitantes

XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM

18 a 22 outubro de 2004

RIO DE JANEIRO

Ao completar treze anos de atividades ininterruptas, a ABEM em conjunto com a equipe organizadora e coordenadora do Encontro, propõe o tema " A REALIDADE NAS ESCOLAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE MÚSICA: POLÍTICAS, SOLUÇÕES CONSTRUÍDAS E EM CONSTRUÇÃO " e os sub-temas para os Fóruns a serem debatidos no XIII Encontro :

Apresentação

Submissão de Trabalhos

Inscrições

Trabalhos Aceitos 2000

Local e Contato

Comissão Organizadora

Realização e Apoio

Hotéis



Associação Brasileira de Educação Musical

Última Alteração: terça-feira, 5 de agosto de 2003.

O que é a ABEM?

- » O que é a ABEM?
- Diretorias da ABEM
- Estatuto (em breve)
- Atualização de Anuidade
- ➤ Encontro Nacional
- Encontros Regionais
- » Publicações
- Inscrição para Sócios
- ➤ Agenda
- ➤ Links Relacionados
- » Entre em Contato
- ➤ Informativo Eletrônico

» Página Inicial

A ABEM é uma associação nacional que congrega professores de Educação Musical de todos os níveis (fundamental, médio e superior) e está integrada, desde 1995, à International Society for Music Education (ISME) da qual é representante no Brasil.

Seus principais objetivos são: promover a educação musical e a integração dos professores da área; realizar encontros que propiciem a divulgação de trabalhos, a realização de cursos, a discussão e a divulgação de conhecimentos, contribuindo, assim, para a permanente atualização dos professores.

Até 1998, a ABEM realizou sete Encontros Nacionals, sendo que o seu VI Encontro, em Salvador, ocorreu em integração com o I Encontro Latino-Americano da ISME.

Atualmente a ABEM congrega cerca de 600 membros, distribuídos por todo o país, e vem contribuindo para a consolidação de uma literatura nacional na área de música, através da publicação dos Anais dos Encontros e de periódicos.

Página 1 de 1



Diretoria biénio 1999-2001 Diretoria biénio 2003-2005

- * O que é a ABEM?
- » Diretorias da ABEM
- * Estatuto (em breve)
- » Atualização de Anuidade
- » Encontro Nacional
- ⇒ Encontros Regionais
- » Publicações
- » Inscrição para Sócios
- » Agenda
- » Links Relacionados
- » Entre em Contato
- » Informativo Eletrônico
 - » Página Inicial

Biênio 2001-2003

Diretoria Nacional

Presidente:

Dra. Jusamara Souza (UFRGS)

jusa@ez-poa.com br

Vice-Presidente:

Dra. Alda de Jesus Oliveira (UFBA)

olival@ufba.br

Presidente de Honra:

Dra. Vanda Bellard Freire (UFRJ)

jwireire@connection.com.br

Secretária:

Dra.Margarete Arroyo (UFU)

margaret@ufu.br

Tesoureira:

Dra. Maria Isabel Montandon (UnB)

misabel@unb.br

Diretoria Regional

Norte:

Ms. Celson Sousa Gomes (UFPA)

celson@amazon.com.br

Nordeste:

Dra. Cristina Tourinho (UFBA)

ana_tourinho@hotmail.com

Sudeste:

Dra. Sônia Teresa da Silva Ribeiro (UFU)

sonia@ufu.br

Sul:

Ms. Teresa Mateiro (UDESC)

Centro-Oeste:

Ms. Maria Cristina de Carvalho (UnB)

criscarvalho@abordo.com.br

Conselho Editorial

Presidente:

Dra. Liane Hentschke (UFRGS)

hentschk@portoweb.com.br

Editores:

Dra. Maura Penna (UFPB)

m penna@zaz.com.br

Dra. Regina Márcia Simão Santos (UNIRIO)

rmarcia@alternex.com.br

Dra. Luciana Del Ben

lucianadelben@uol.com.br

Dra. Cristina Grossi (UnB/UEL)

c.grossi@terra.com.br



Associação Brasileira de Educação Musical

Última Alteração: terça-feira, 4 de maio de 2004.

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM

Diretoria bienio 1999-2001 Diretoria bienio 2001-2003

- » O que é a ABEM?
- » Diretorias da ABEM
- Estatuto (em breve)
- » Atualização de Anuidade
- » Encontro Nacional
- Encontros Regionals
- » Publicações
- Inscrição para Sócios
- Agenda
- » Links Relacionados
- » Entre em Contato
- » Informativo Eletrônico

» Página Inicial

Biênio 2003-2005

Diretoria Nacional

Presidente:

Dra. Jusamara Souza (UFRGS)

jusa@ez-poa.com.br

Vice-Presidente:

Dra. Alda de Jesus Oliveira (UFBA)

olival@ufba.br

Presidente de Honra:

Dra. Vanda Bellard Freire (UFRJ)

jwfreire@connection.com.br

Secretária:

Dra. Beatriz Ilari (UFPR)

secretaria_abem@yahoo.com.br

Tesoureira:

Dra. Teresa Mateiro (UDESC)

tmateiro@intercorp.com.br

Diretoria Regional

Norte:

Ms. Celson Sousa Gomes (UFPA)

celson@amazon.com.br

Nordeste:

Dra. Cristina Tourinho (UFBA)

ana_tourinho@hotmail.com

Sudeste:

Dr. Sérgio Álvares (UFES)

Salvares@npd.ufes.br

Sul:

Ms. Magali Kleber (UEL)

makleber@sercomtel.com.br

Centro-Oeste:

Dra. Cássia Virgínia Coelho Souza (UFMT)

cvcoelhosouza@uoli.com.br

Conselho Editorial

Presidente:

Dr. Cláudio Bellochio (UFSM)

claubell@zaz.com.br

Editores:

Dra. Luciana Del Ben (UFRGS)

lucianadelben@uol.com.br

Dra. Cristina Grossi (UnB/UEL)

c.grossi@terra.com.br

Dra. Lia Braga (UFPA)

llab@amazon.com.br

Dra. Maria Isabel Montandon (UnB)

misabel@unb.br

REVISTAS fundamentos
2 3 4 5 6 7
1 2 3
-
0 1 0
0
1
-
•
-
TOTAL PARCIAL 10 10 5 5 7 9

* Nos anais foi feita a distinção entre artigos (A) e comunicação de pesquisa (C).

Artigos enquadrados na categoria Formação de Professores 70

SÉRIE FUNDAMENTOS

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado em música. In: *Fundamentos da Educação Musical*, vol. 4 – ABEM, outubro de 1998 (p.106-109).

SIMA, Marta; TRACHCEL, Silvia. Programa de habilidades pianísticas para estudiantes de educacions musical (um estúdio de casos). In: Fundamentos da Educação Musical, vol. 4 – ABEM, outubro de 1998 (p.123-129).

JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. In: Fundamentos da Educação Musical, vol. 4 — ABEM, outubro de 1998 (p.158-162).

ANAIS DA ABEM

TACUCHIAN, Ricardo. Novos e velhos caminhos. In: Anais do 1º Encontro Anual da ABEM, Rio de Janeiro, dezembro de 1992 (p. 4-11).

FUKS, Rosa. A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade. In: *Anais do 3º Encontro Anual da ABEM*, Salvador, junho de 1994 (p. 161-184).

VIEIRA, Lia Braga. Projetos que visam a melhoria da formação e da atuação do professor de educação artística habilitado em música. In: *Anais do 3º Encontro Anual da ABEM*, Salvador, junho de 1994 (p. 256-257).

BEYER, Esther. A construção do conhecimento musical no educador: dimensões culturais. *Anais do 4º Encontro Anual da ABEM*, Goiânia, 1995 (p. 11-17).

CUNHA, Estércio Marques. Influências culturais na formação do professor. In: Anais do 4º Encontro Anual da ABEM, Goiânia, 1995 (p. 19-20).

MARQUES, Valéria Cristina. O piano como instrumento do fazer musical. In: Anais do 4º Encontro Anual da ABEM, Goiânia, 1995 (p. 88).

JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. In: *Anais do 6º Encontro Anual da ABEM*, Salvador, 1997 (p. 115-116).

Os artigos estão separados por publicação. No caso de mais de um artigo por publicação, a ordem não é alfabética e sim cronológica. A ordem alfabética será seguida apenas quando houver mais de um artigo no mesmo volume de uma mesma publicação.

LOURO, Ana Lúcia de Marques. A formação do professor de instrumento: visões curriculares das universidades brasileiras. In: *Anais do 6º Encontro Anual da ABEM*, Salvador, 1997 (p. 111).

SIMA, Marta; TRACHCEL, Silvia. Programa de habilidades pianisticas para estudantes de Educación Musical (um estúdio de casos). In: *Anais do 6º Encontro Anual da ABEM*, Salvador, 1997 (p.112).

FERNANDES, Eduardo Frederico Luedy. As dimensões teóricas e filosóficas na formação dos educadores musicais: um estudo de caso em Salvador-Bahia, 1998. In: Anais do 7º Encontro Anual da ABEM, Pernambuco, 1998 (p. 135).

MAFFIOLETTI, Leda. Formação de professores para a educação infantil. In: Anais do 7º Encontro Anual da ABEM, Pernambuco, 1998 (p. 77-82).

PEREIRA, Júlio E. D. A formação de professores nas licenciaturas: dilemas e novas perspectivas. In: *Anais do 7º Encontro Anual da ABEM*, Pernambuco, 1998 (p. 45-60).

SOUZA, Jusamara; BEINEKE, Viviane; RAMOS, Sílvia Nunes. A pesquisa documental na formação de educadores musicais. In: *Anais do 7º Encontro Anual da ABEM*, Pernambuco, 1998 (p. 131).

TOURINHO, Cristina. Cursos e professores de música no Brasil: como vai a nossa formação? In: *Anais do 7º Encontro Anual da ABEM*, Pernambuco, 1998 (p. 136).

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O curso de pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música. In: *Anais do 8º Encontro Anual da ABEM*, Curitiba, 1999 (p. 62-63).

BOZZETTO, Adriana. O professor particular de piano: construindo identidades ao longo da atuação profissional. In: *Anais do 8º Encontro Anual da ABEM*, Curitiba, 1999 (p. 83).

GONÇALVES, Lilia Neves. Os conservatórios estaduais mineiros e a formação de professores. In: *Anais do 8º Encontro Anual da ABEM*, Curitiba, 1999 (p. 80-81).

PENNA, Maura. Em questão a concepção de música: os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor. In: *Anais do 8º Encontro Anual da ABEM*, Curitiba, 1999 (p. 58).

RIBEIRO, Lílian Sampaio. Características da formação dos professores de música das escolas de 1º e 2º graus da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. In: *Anais do 8º Encontro Anual da ABEM*, Curitiba, 1999 (p. 66-67).

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de; MELLO, Cilene Leite de. Arte e educação I: a experiência da música no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso. In: *Anais do 8º Encontro Anual da ABEM*, Curitiba, 1999 (p. 61).

TORRES, Maria Cecília de A.; SOUZA, Jusamara. Organizando atividades musicais na formação de professores: análise de uma experiência. In: Anais do 8º Encontro Anual da ABEM, Curitiba, 1999 (p. 60-61).

TRYTHALL, Gilbert; MORAES, Marcos. Algumas estratégias para um novo ensino universitário de música. In: *Anais do 8º Encontro Anual da ABEM*, Curitiba, 1999 (p. 61-62).

BLANCO, Sonia Reis. A formação profissional e o estabelecimento da relação entre teoria e prática no curso de licenciatura em educação artística com habilitação em música na Universidade do Estado do Pará. In: Anais do 9º Encontro Anual da ABEM, Belém, 2000 (disquete 1).

DUARTE, Rosangela. O professor e sua formação: uma visão contemporânea do professor de Artes em Boa Vista-RR. In: Anais do 9º Encontro Anual da ABEM, Belém, 2000 (disquete 1).

HENTSCHKE, Liane. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: Anais do 9º Encontro Anual da ABEM, Belém, 2000 (p. 79-89).

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Os processos de planejamento das aulas de educação musical: estudos de caso com estagiários do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina. In: *Anais do 9º Encontro Anual da ABEM*, Belém, 2000 (disquete 1).

MARQUES, Eduardo F. Luedy. Educação, ciência e religiosidade: Evangélicos na Escola de Música da UFBa. In: *Anais do 9º Encontro Anual da ABEM*, Belém, 2000 (disquete 1).

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola – Licenciatura em música – Pedagogia: investigação e ação na formação inicial de professores. In: 10º Encontro Anual da ABEM, Uberlândia, 2001 (cd-ROM).

COUCEIRO, Lucia Maria Valério. Uma alternativa pedagógica para a formação de educadores musicais. In: 10º Encontro Anual da ABEM, Uberlândia, 2001 (cd-ROM).

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Educação musical, música e espaços atuais. In: 10° Encontro Anual da ABEM, Uberlândia, 2001 (p. 11-18).

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A música nos currículos dos cursos de pedagogia. In: 10º Encontro Anual da ABEM, Uberlândia, 2001 (cd-ROM).

HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: 10° Encontro Anual da ABEM, Uberlândia, 2001 (p. 67-74).

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: 10º Encontro Anual da ABEM, Uberlândia, 2001 (p. 19-40).

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: 10° Encontro Anual da ABEM, Uberlândia, 2001 (p.41-66).

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, 2002(cd-ROM).

GEMÉSIO, Claudia Maria C. L. A natureza da formação dos professores no curso de Educação Artística — Habilitação em Música, da Universidade Federal de Uberlândia: histórias de vida. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, 2002 (cd-ROM).

JOLY, Ilza Zenker Leme; KUBO, Olga Mitsue. Proposição de objetivos de ensino para facilitar o planejamento de ensino de professor de musicalização infantil. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, 2002 (cd-ROM).

MATEIRO, Teresa Novo. A prática de ensino em música: uma reflexão a partir de três experiências de estágio. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, 2002 (cd-ROM).

MORATO, Cíntia Thais. A pesquisa nos cursos de graduação em música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) -- MG. In: Anais do 11º Encontro Anual da ABEM, Natal, 2002 (cd-ROM).

PAULINO, Valdeciria da Conceição Lamêgo. Vivências de métodos e técnicas e criação de recursos didáticos na elaboração de proposta de educação musical. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, 2002 (cd-ROM).

PINOTTI, Melissa Monteiro; JOLY, Ilza Zenker Leme. História de vida de uma professora de musicalização infantil: subsídios para formação do futuro educador musical. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, 2002 (cd-ROM).

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela I. L. Freitas. Perspectivas de formação do professor de música nos cursos de licenciatura. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, 2002 (cd-ROM).

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. A prática de ensino de música: reflexões acerca de uma experiência docente desenvolvida na UFPE. In: Anais do 11º Encontro Anual da ABEM, Natal, 2002 (cd-ROM).

SILVA, José Alberto Salgado e. Licenciatura em música e práticas de atuação musical: uma perspectiva de diálogo e investigação para a formação universitária. In: Anais do 11º Encontro Anual da ABEM, Natal, 2002 (cd-ROM).

SMOLINSKI, Ricardo Miguel Kolodiuk. As licenciaturas resolvem o problema do ensino de música no ensino fundamental? In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, 2002(cd-ROM).

VIEIRA, Lia Braga. Prática de ensino da música como processo de pesquisa em educação musical. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM,* Natal, 2002 (cd-ROM).

BASTIÃO, Zuraida Abud. Apreciação musical: repensando práticas pedagógicas. In: Anais do 12º Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, 2003 (cd-ROM).

BEINEKE, Viviane. A produção de material didático para o ensino de flauta doce na escola fundamental. In: *Anais do 12º Encontro Anual da ABEM*, Florianópolis, 2003 (cd-ROM).

BEINEKE, Viviane; SILVA, Gabriela Flor Visnadi; VEBER, Andrèia; MACEDO, Vanilda L. F. de. Flauteando na escola: uma experiência coletiva de produção de material didático. In: *Anais do 12º Encontro Anual da ABEM*, Florianópolis, 2003(cd-ROM).

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; CUNHA, Eliane da Costa; PIMENTA, Helena Marques. Tocar e cantar: uma experiência compartilhada. In: *Anais do 12º Encontro Anual da ABEM*, Florianópolis, 2003 (cd-ROM).

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação ds professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura: um survey nas universidades do Rio Grande do Sul. In: Anais do 12º Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, 2003 (cd-ROM).

CRUZ, Rozélis Aronchi; SANTOS, Kátia Cássia dos; DAŁCIN, Márcia Rita; DIACOV, Cristiane; FARIAS, Lucimar Izabel; CALABUIG, Mônica Silva; OLIVEIRA, Roseli Cristina. Um programa de educação musical para a escola pública. In: Anais do 12º Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, 2003(cd-ROM).

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: *Anais do 12º Encontro Anual da ABEM*, Florianópolis, 2003 (cd-ROM).

FRANÇA, Cecília Cavaliere. 'Oficina pedagógica': por uma formação musical além da performática. In: *Anais do 12º Encontro Anual da ABEM*, Florianópolis, 2003 (cd-ROM).

KARAM, Cláudia Motta Passos. Oficinas de percussão: uma proposta músico-pedagógica. In: *Anais do 12º Encontro Anual da ABEM*, Florianópolis, 2003 (cd-ROM).

MACEDO, Vanilda; FINCK, Regina. Oficina de flauta doce: relatos de um processo de musicalização. In: Anais do 12º Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, 2003 (cd-ROM).

MORATO, Cíntia Thais. Ensinar e aprender pela pesquisa: uma experiência com a pedagogia por projetos na disciplina projeto integrado do curso de educação artística habilitação em música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). In: Anais do 12º Encontro Anual de ABEM, Florianópolis, 2003 (cd-ROM).

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor. In: *Anais do 12º Encontro Anual da ABEM*, Florianópolis, 2003 (cd-ROM).

SANZ, Cristina Arriaga; IZAGIRRE, Aintzane Câmara. Intercambio musical escolar como experiência em el praticum – proyecto de colaboracion universidad-escuela primaria. In: *Anais do 12º Encontro Anual de ABEM*, Florianópolis, 2003 (cd-ROM).

SUBTIL, Maria José Dozza. A prática como proposta de integração entre conhecimentos acadêmicos e realidade profissional/cultural para a formação de docentes em artes. In: *Anais do 12º Encontro Anual da ABEM*, Florianópolis, 2003 (cd-ROM).

REVISTA DA ABEM

TOURINHO, Irene. "Atirei o pau no gato mas o gato não morreu..." Divertimento sobre estágio supervisionado. In: Revista da ABEM, nº 2, junho de 1995 (p.35-52).

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. In: Revista da ABEM, nº8, março de 2003 (p. 7-10).

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: *Revista da ABEM*, nº8, março de 2003 (p. 17-24).

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. In: Revista da ABEM, nº8, março de 2003 (p. 33-38).

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. In: *Revista da ABEM*, nº8, março de 2003 (p. 107-109).

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. In: Revista da ABEM, nº9, setembro de 2003 (p. 81-88).

Relação de artigos analisados que trazem D. A. Schön e K. M. Zeichner em suas referências bibliográficas:

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. In: Revista da ABEM, nº 6, setembro de 2001(p. 87-95).

CARVALHO, Isamara Alves. Bancas avaliadoras no processo ensinoaprendizagem da educação musical instrumental infantil. In: Anais do 11º Encontro anual da ABEM, Natal, outubro de 2002 (CD).

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, outubro de 2002 (CD).

. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura: um survey nas universidades do Rio Grande do Sul. In: *Anais do 12º Encontro Anual da ABEM,* Florianópolis, outubro de 2003 (CD).

COSTA, Maria Cristina Souza. Reflexão sobre as ações de um(a) professor(a) de percepção musical: um estudo de caso. In: *Anais do 12º Encontro Anual da ABEM*, Florianópolis, outubro de 2003 (CD).

FIGUEIREDO, Ana Valéria de, e PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. Educação musical na educação infantil: educação à distância e formação continuada para professores. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, outubro de 2002 (CD).

JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. In: Fundamentos da Educação Musical, vol. 4 — ABEM, outubro de 1998 (p.158-162).

_____, e KUBO, Olga Mitsue. Proposição de objetivos de ensino para facilitar o planejamento de ensino do professor de musicalização infantil. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, outubro de 2002 (CD).

MATEIRO, Teresa Novo. A prática de ensino em música: uma reflexão a partir de três experiências de estágio. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, outubro de 2002 (CD).

NIÉRI, Débora. Pianista-professor: refletindo a prática. In: Anais do 12º Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, outubro de 2003 (CD).

OLIVEIRA, Alda. Construção da memória musical. In: Anais do 6º Encontro Anual da ABEM, Salvador, setembro de 1997 (p. 51-58).

PAIVA, Rodrigo Gudin. Percussão – uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. In: *Anais do 12º Encontro Anual da ABEM*, Florianópolis, outubro de 2003 (CD).

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. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, outubro de 2002 (CD).

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. In: *Revista da ABEM*, nº 7, setembro de 2002 (p. 59-67).

RIBEIRO, Sonia Tereza da Silva. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. In: *Revista da ABEM*, nº 5, setembro de 2000 (p. 59-65).

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos Santos. Análise da proposta de desenvolvimento de leitura musical através do solfejo de Davidson & Scripp. In: *Anais do 11º Encontro Anual da ABEM*, Natal, outubro de 2002 (CD).

_____, HENTSCHKE, Liane, e GERLING, Cristina Capparelli. A dicotomia entre a visão objetivista e construcionista na proposta de Davidson e Scripp. In: *Anais do 12º Encontro Anual da ABEM*, Florianópolis, outubro de 2003 (CD).

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: *Anais do 10º Encontro Anual da ABEM*, Uberlândia, outubro de 2001 (p.41-66).

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. In: *Revista da ABEM*, nº 8, março de 2003 (p.63-68).

EXEMPLO DE RESUMO DOS ARTIGOS

ABEM - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Revista nº1 Ano 1 maio de 1992 Tiragem: 1000 exemplares

Diretoria 1991 - 1992

Alda de Jesus Oliveira – Presidente Ana Margarida Lima e Lima – 1ª Secretária Elena Escariz – 2ª Secretária Ana Cristina Tourinho – Tesoureira

Conselho Diretor

Região Norte – Anamaria Peixoto Região Nordeste – Ilma Lira Região Centro-Oeste – Glacy A. de Oliveira Região Sudeste – Carlos Kater Região Sul – Leda Mafiolletti

Conselho Editorial

Editor – Raimundo Martins (UFRGS) Vera Cauduro (UFRGS) Jusamara Souza (UFU) Rosa Fuks (CBM) Diana Santiago (UFBa)

APRESENTAÇÃO: Alda de Oliveira

- Objetivos da ABEM entre outros: incentivo à criação, implantação de meios eficazes para a produção, documentação e circulação de trabalhos de pesquisa e de reflexão sobre a história, os métodos de ensino e a prática da educação musical.
- Ação política da ABEM vinculada ao incentivo aos processos eficazes de ensino e à atualização dos docentes.
- Revista da ABEM
 - "Espaço do professor de Música: publicará artigos, comunicações apresentadas nos encontros anuais da ABEM selecionados por critérios qualitativos e de originalidade, agrupados pelas seguintes sub-áreas: história da educação musical, teoria metodológica, reflexão sobre a prática da educação musical e atualização bibliográfica".
 - "Pretende informar e integrar os educadores musicais e todos aqueles músicos e artistas que acreditam na música como veículo de vivência do elemento estético e forma de humanizar a irretroativa ênfase tecnológica".

 É o 1º volume – "o seu primeiro trabalho editorial de cunho científicopedagógico".

EDITORIAL: Raimundo Martins

- Busca pelo crescimento científico e musical da área.

ARTIGOS

1) Educação musical: uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de educação musical no Brasil do século XX.

AUTOR: Raimundo Martins (Doutor em Educação Musical, Southern Illinois University, USA; Professor Titular do Dept^o de Música do Instituto de Artes da UFRGS; Professor orientador do Curso de Pós-Graduação — Mestrado em Música — UFRGS).

O artigo trata sobre a história da educação musical desde os primórdios gregos até a década de 30, passando pela Europa e chegando ao Brasil. Só se refere à formação de professores quando trata da noção de educação musical como "processos de aprendizagem em música, o desenvolvimento da expressividade, a função da música como conhecimento. Um processo rico e complexo, que não se limita a uma iniciação, mas que se propõe a formar músicos e professores capazes e conscientes desta função".(pág. 10)

Palavras-chave: história da educação musical

CATEGORIA DE ANÁLISE: História Educação Musical

2) Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta

AUTOR: Jusamara Souza (Doutora pela Universidade de Bremen, Alemanha; Professora Assistente do Dept^o. de Música da UFU).

- De acordo com a autora, seu texto é uma comunicação que tem por objetivo investigar dentro do desenvolvimento da prática pedagógica musical brasileira na década de trinta, as seguintes questões:
- a) qual o papel e a função que a educação musical ocupa no sistema educacional brasileiro nos anos trinta? Ou mais corretamente,
- b) quais os objetivos imanentes, específicos, gerais e sócio-políticos contidos nos currículos, instruções, livros didáticos e literatura do período mencionado?

Palavras-chave: educação musical na década de trinta

CATEGORIA DE ANÁLISE: História Educação Musical

3) Aspectos do movimento Música Viva

AUTOR: Carlos Kater (Compositor e musicólogo. Doutor pela Universidade de Paris IV — Sorbone; Professor da Escola de Música da UFMG; Coordenador do NAP — Núcleo de Apoio à Música, da Escola de Música da UFMG).

 O texto trata do Movimento "Música Viva" e de seus aspectos educacionais. Não trata nem toca na questão de formação de professores

Palavras-chave: Movimento Música Viva, Koellreutter.
CATEGORIA DE ANÁLISE: História Educação Musical

4) A educação musical no Brasil: ABEM

AUTOR: Alda de Jesus Oliveira (Doutora em Educação Musical pela University of Texas at Austin, USA; Professora do Deptº. de Música da UFBa; Professora do Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Música, UFBa).

O texto expõe a trajetória da educação musical no Brasil, desde seu descobrimento até o ano de 1922. No final fala da ausência de implantações de políticas públicas para a educação musical no Brasil; fala sobre a Educação Artística instituída pela antiga LDB (5692/71) e sobre projeto para a nova lei, então em discussão. Toca de passagem na falta de formação de professores de música (ou sua formação inadequada).

Palavras-chave: história da educação musical no Brasil, Educação Artística, L.D.B.

CATEGORIA DE ANÁLISE: História da Educação Musical

5) Estará morta a escola normal pública?

AUTOR: Rosa Fuks (Mestre em Educação Musical pelo Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Conservatório Brasileiro de Música; Professora de História da Educação Musical no Curso de Mestrado do CBM).

- A autora fala sobre a escola normal brasileira (referindo-se na verdade à escola pública como um todo) e sua situação problemática. Coloca que a escola normal é o local em que acontece a circularidade continua do conhecimento pedagógico do país (os professores, oriundos do 3º grau; as normalistas, estudantes do 2º grau e futuras professoras do 1º grau). Isto confere à escola normal o papel de modelo exemplar (especular) da realidade do sistema educacional público do país. A autora finaliza afirmando a necessidade de se esboçar uma real política educacional brasileira, "onde se daria o realce necessário à formação do professor em qualquer nível, ponto nevrálgico em nossa organização educacional".

Palavras-chave: Escola Normal, política educacional brasileira.

CATEGORIA DE ANÁLISE: formação de professores, ação docente

RELATOS - POLOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Associação dos professores de Educação Musical da Bahia - Salvador - BA AUTOR: Elena Pereira Carrera Escariz

 Descrição da APEMBA e relato de suas atividades CATEGORIA DE ANÁLISE: História Educação Musical

Escola de Música da UFBa: Cursos de Extensão - Salvador - BA AUTOR: Alda de Jesus Oliveira

 Descrição dos cursos de extensão da Escola de Música da UFBa, voltados à comunidade.

Obs: os alunos dos cursos de Licenciatura atuam nestes cursos como estagiários por pelo menos um ano, orientados pelo professor de Didática e Prática de Ensino.

CATEGORIA DE ANÁLISE: História Educação Musical Instituto Carlos Gomes — Fundação Carlos Gomes — Belém — Pará

AUTOR: Anamaria Catarina Nobre Peixoto

O artigo trata do movimento musical em Belém

 O artigo trata do movimento musical em Belém do Pará, onde a influência da Fundação Carlos Gomes, bem como a de sua fundação, história e atuação. CATEGORIA DE ANÁLISE: História Educação Musical

A Escola de Música de Piracicaba - SP

AUTOR: Maria Aparecida Mahle

 Histórico da Escola, estrutura dos cursos oferecidos, apresentações e eventos realizados, objetivos e filosofia da instituição.

CATEGORIA DE ANÁLISE: História Educação Musical Projeto Prelúdio - Pró-Reitoria de Extensão - UFRGS - Porto Alegre - RS AUTOR: Nidia Kiefer

* Exposição do Projeto Prelúdio, contendo: objetivos, estrutura, filosofia, programas e realizações do projeto.

CATEGORIA DE ANÁLISE: História Educação Musical