

Este artigo aborda criticamente aspectos relacionados com o papel da Educação Musical no mundo de hoje e com a respectiva formação de professores. Revisita algumas características das práticas musicais nas últimas décadas e propõe um quadro teórico que sustente uma perspectiva de mudança. A produção de autores como Estelle Jorgensen, Maxine Greene, John Dewey, Jürgen Habermas, Paulo Freire, entre outros, são apresentados e discutidos, enquanto se traçam conexões com uma possível prática musical transformadora e um currículo de formação de professores reorganizado. Finalmente, propõe-se, para tal, algumas linhas orientadoras que têm em conta o quadro de referências teórico discutido.

Palavras-chave: Educação Musical, Formação de Professores, Mudança.

Introdução

Após um número significativo de anos em contacto directo com a realidade da Educação Musical no meu país, quer ao nível das crianças quer da formação de professores na instituição onde coordeno um Curso de Formação de Professores do Ensino Básico/Variante de Educação Musical, parece chegado o momento de parar para reflectir, por um lado, no papel desta disciplina no currículo geral da Escola e, por outro, para repensar muito especialmente a formação de professores que vimos praticando há quase duas décadas. Se bem que quanto a este último aspecto se tenha chegado a um património de reflexão em equipa que não é de desprezar, parece faltar uma sistematização que integre as nossas múltiplas formas de estar na formação de professores, de fazer a ponte entre a teoria e a prática e sobretudo de tornar visível o que se foi aprendendo no desenho do próprio currículo de formação. Trata-se, em suma, de ter capacidade para sistematizar práticas musicais que relevam de outras tantas aprendizagens musicais significativas.

Pelo meu lado, tenho procurado desenvolver nos últimos anos aquilo que chamarei de 'prática transformadora sustentada'. Tal pode ser entendido como uma orientação de ensino que vai construindo uma forma de acção musical permanentemente informada por uma ancoragem teórica capaz de a validar. Um processo dialéctico no sentido que lhe é conferido por Jorgensen (2003) e de que adiante falarei.

Neste artigo começarei por enunciar algumas das características da relação dos jovens com a música no mundo de hoje e os desafios que tal coloca à Educação Musical em contexto formal. Abordarei algumas das perspectivas que têm marcado as últimas décadas de ensino da Música e sua sustentação teórica. Procurarei, em seguida, mostrar como as ideias que alguns autores têm vindo a publicar, confluem numa linha de pensamento que dá corpo à inovação e à transformação e que podem configurar-se como o caminho reencontrado para visitar a formação de professores de Educação Musical.

O meu olhar será, assim, apenas crítico enquanto forma de pensar o futuro. Na perspectiva de Maxine Greene, também este é um modo de resistir, pugnando pela construção de uma narrativa que examina e reexamina os processos humanos de questionamento e não aborda as questões curriculares desinseridas da vida, da experiência, da luta pela igualdade de oportunidades e da justiça no espaço público.

"Porque muitos de nós acabaram de chegar e são estranhos uns para os outros, enfatizo particularmente o pluralismo e a heterogeneidade ou aquilo que agora se chama de multiculturalismo. Faço esta opção em ligação com as artes e com uma comunidade permanentemente em acção – a comunidade que poderá um dia ser chamada democracia." (Greene, 1995, p. 6)

Os desafios da Educação Musical no mundo de hoje

Vivemos num mundo em que a velocidade do progresso da ciência e da tecnologia arrastam consigo profundas mudanças. No entanto, a esperança de que tais inovações trouxessem consigo

uma melhoria global das condições de vida de uma grande parte dos povos do mundo, está longe de se tornar realidade. A diferença entre ricos e pobres parece nunca ter sido tão profunda. Os avanços na comunicação e na tecnologia em paralelo com uma economia globalizada, ao invés de contribuírem para aproximar os povos, diminuir o fosso provocado pelas desigualdades e melhorar a qualidade de vida de milhões de pessoas em situação desumana, esbarram com interesses internacionais organizados e ambições imperialistas que perpetuam um status quo em que as mudanças vertiginosas apenas vêm favorecendo a minoria dos países que detêm a maior parte da riqueza mundial. Como refere Jorgensen, "movimentos de massas sem precedentes contribuíram, por um lado, para a diversidade cultural e para a riqueza e, por outro, para o racismo, imperialismo cultural, medo e violência" (2003, p.1). Os desafios são, assim, múltiplos e bem mais complexos do que no passado.

Ainda segundo aquela autora, "a música é como uma janela virada para estas importantes mudanças sociais e culturais" (ibid.). As possibilidades que hoje oferece em termos tecnológicos, permitem encarar a performance, a composição e a audição de forma completamente diversa do passado. Tais avanços têm um reflexo significativo também na forma como os jovens se relacionam hoje com a música. Aliás, a vitalidade dessa ligação é algo que não pode ser ignorado em qualquer debate sobre Educação Musical. Como já tive ocasião de afirmar em outro espaço de discussão (ABEM, 2002), trata-se de uma relação que ultrapassa largamente o poder da Educação Musical no contexto da educação formal. Surge como um meio categórico de construção da identidade e da autonomia através do qual os jovens, ou pouco por todo o mundo, procuram de maneira independente as suas próprias formas de expressão musical. Neste contexto, as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias permitem criar e difundir música de forma antes inimaginável e põem aparentemente em causa a necessidade de uma educação musical formal que forneça os instrumentos básicos para essa produção. Compreender este fenómeno e retirar as necessárias ilações é também uma condição importante para este debate.

O caminho percorrido...

partir das últimas décadas do séc. XX, assistimos a conflitos culturais que vêm confrontando sistematicamente a chamada cultura erudita ocidental do passado com as culturas populares mediatizadas e também entre a cultura europeia e outras culturas (Jorgensen, 2003). Expressões musicais diversificadas, incluindo o jazz, pop, rap, rock e outras, vêm ganhando progressiva visibilidade e inclusive espaço curricular nas instituições de ensino. No entanto, uma certa ausência de linhas mestras quanto à forma de concretização destes espaços alternativos a uma cultura tradicional profundamente ancorada no sistema, vem dificultando a compreensão daquilo que poderá vir a ser uma educação musical abrangente em que várias músicas coexistem sem que os critérios de rigor no trabalho de desenvolvimento de competências musicais sejam mais ou menos esquecidos em favor de uma falsa ideia de que o que é preciso é manter os alunos motivados. Importa, neste contexto, relembrar algumas correntes que vêm dominando a construção de currículos de Educação Musical.

A partir dos anos 70 assistiu-se a um movimento que privilegiou acima de tudo uma abordagem musical em que os chamados 'conceitos musicais' assumiam toda a centralidade e, para tal, virtualmente qualquer tipo de música podia ser ouvida na sala de aula. Este movimento teve origem nos Estados Unidos a partir das ideias de Jerome Bruner e o seu Processo de Educação (1960) e encontrou o seu ponto alto com a elaboração do Manhattanville Music Curriculum Program, MMCP (Thomas, 1979). Essencialmente, tratou-se de afirmar que no centro do processo de ensino e aprendizagem deveria estar a estrutura de uma dada disciplina, na perspectiva de que uma vez compreendidos os seus conceitos básicos seria possível transferir o conhecimento para situações de progressiva complexidade. Este movimento pautava-se, na senda dos seguidores de Piaget, pela ideia da construção autónoma do saber e da sequencialidade na aprendizagem, tomando corpo num currículo em espiral. Esta chamada 'abordagem conceptual' marcou os currículos de Educação Musical em vários países da Europa e, embora me inclua naqueles que acreditaram profundamente nas suas potencialidades, continua a ser responsável por várias deturpações grosseiras do que deveria ser a prática musical dentro dos muros da Escola. Ao privilegiar acima de tudo a centralidade do 'conceito musical', não conseguiu traduzir os seus fundamentos epistemológicos em termos de uma vivência musical abrangente e transformou algumas aulas de educação musical, certamente não todas, numa caricatura em que o que está em causa não é a música enquanto actividade partilhada na sua globalidade mas uma abordagem isolada de 'timbres', 'compassos', 'alturas' ou 'ritmos'. O próprio Bruner, ao visitar o Processo de

Educação nas suas edições posteriores, assume uma posição crítica através da qual explicita a importância de valorizar, mais do que a estrutura de uma dada disciplina, o contexto em que ela acontece (Bruner, 1971). Em Portugal, no entanto, este movimento teve, sem dúvida, o mérito de ter quebrado, por um lado, com programas sem estrutura nem filosofia assumida e, por outro, de ter lançado uma pedrada no charco onde vagueavam apenas algumas identificações com os chamados 'métodos activos'. Refiro-me aos métodos Orff, Kodály, Dalcroze e outros, os quais, com todas as suas vantagens e desvantagens, conseguiram ganhar adeptos mais ou menos consequentes, preenchendo uma fatia significativa das práticas musicais em contexto de sala de aula. Nem sempre se tratando de opções assumidas "os professores de Educação Musical têm vindo a adoptar sempre que se sentem livres para tal, uma posição metodológica ecléctica mesmo que as assunções que estão na base desses métodos entrem em conflito ou se contradigam umas às outras" (Jorgensen, 2003, p. 12).

A perspectiva da necessidade da transformação que desenvolverei com base em alguns pressupostos teóricos a seguir explicitados, não pode nem deve ser entendida como uma negação ou criticismo veemente do que tem sido feito, aliás à custa de muito esforço e por vezes até da luta contra muitos obstáculos, por parte dos educadores musicais. Na verdade, nem tal seria defensável na medida em que me assumo como parte integrante de um movimento que vem lutando por um espaço significativo de prática musical nas escolas, assumindo as opções passadas no seu contexto de então, enquanto projecta o futuro possível e desejável face ao que hoje sabemos.

À procura de um caminho...

Dividirei esta secção em duas partes. Na primeira, chamarei ao debate autores que não tendo escrito directamente acerca da Arte e especificamente da Música, representam, do meu ponto de vista, perspectivas fundamentais para compreender as grandes questões que se colocam hoje em Educação. São eles, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Jürgen Habermas e Jerome Bruner. Na segunda parte, apresentarei algumas das ideias de John Dewey e Maxine Greene no que concerne a arte como experiência e a arte na sua relação com a educação e mudança social.

O nome de Vygotsky tem vindo a ser recorrentemente citado entre a comunidade das Ciências de Educação na medida em que a sua reflexão sobre a importância dos processos de mediação instrumental e de interacção social contribui significativamente para a compreensão do papel de alunos e professores na potenciação da aprendizagem (Trindade, 2002). A sua abordagem teve o duplo mérito de ser inovadora ao nível da psicologia, sobretudo porque propôs uma estreita relação entre desenvolvimento e aprendizagem, atribuindo a esta uma função determinante de potenciação desse desenvolvimento. Este olhar, ao valorizar decisivamente a interacção de natureza dinâmica e dialéctica entre desenvolvimento e aprendizagem, situa-se nas antípodas da perspectiva comportamentalista, a qual atribui pouca importância ao desenvolvimento face à aprendizagem. Este debate situa-se também em torno do conceito vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) que, segundo a sua definição é "a diferença entre o nível de desenvolvimento actual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação e a colaboração de adultos ou companheiros mais capazes" (Vygotsky, 1978, p. 86). É aqui que parece residir a essência dos pressupostos epistemológicos da teoria de Vygotsky, "nomeadamente o desejo de abordar de um modo integrado a acção e o seu significado, os instrumentos do conhecimento e os instrumentos da acção, a actividade individual e a actividade social ou os processos de desenvolvimento e os processos de educação (Trindade, 2002, p. 39).

Em Educação Musical este conceito pode ter toda a pertinência na medida em que perspectiva o desenvolvimento no decorrer da acção musical em que ele vai tendo lugar, em narrativas construídas e negociadas entre pares e adultos, valorizando diferentes protagonismos e, sobretudo, avaliando o funcionamento interpsicológico e não apenas o desenvolvimento na relação do indivíduo consigo mesmo. Como adiante salientarei, este conceito pode ter consequências significativas na organização da formação de professores já que coloca a ênfase no trabalho colaborativo como forma de chegar ao que chamarei de 'aprendizagem significativa'.

Abordar Paulo Freire neste contexto é uma questão incontornável. O seu trabalho tem, do meu ponto de vista, uma ligação óbvia com o que atrás se explicitou e com os autores que a seguir apresentarei. Como perspectiva sociocrítica, Freire valoriza uma educação pela comunicação em detrimento de uma educação extensiva (Freire, 1973). Confronta as práticas extensivas

programadas em função da transmissão do saber com aquelas em que o saber se constrói a partir da interação entre os interlocutores numa busca partilhada de significados. À passividade opõe-se o controle das próprias acções e a apropriação do saber como um processo social em que as aprendizagens estão situadas num contexto histórico-cultural que é mediado pelos sujeitos entre si e os objectos com que se relacionam.

Esta perspectiva permite ir de encontro a todos os educadores que valorizam a centralidade do aluno no processo educativo e fá-lo conferindo-lhes uma acrescida legitimidade teórica. Reconhece-se que o acto de conhecer não pode nem deve ser dissociado do acto de agir e, por outro lado, que a questão do património cultural que herdámos passa sempre por um acto de apropriação por seres humanos enquanto "actores sociais que se encontram condenados a interpretar continuamente o que se passa no contexto local onde intervêm e a conferir um sentido aos actos dos outros para lhes responderem" (Lapassade, 1996, p. 10).

Voltarei a esta relação entre conhecimento e acção ao formular algumas ideias sobre conhecimento musical na sua interação com actividade musical enquanto núcleo duro de um projecto de formação de professores de Educação Musical.

Existe uma proximidade evidente entre o pensamento de Freire e as concepções que estão na base da teoria crítica produzida pela chamada Escola de Frankfurt e em particular a teoria da acção comunicativa proposta por Habermas. Aquilo que este designa por racionalidade de natureza comunicativa (Habermas, 1987) tem uma conexão óbvia com as abordagens pedagógicas de cariz emancipatório e sociocríticas, em que se atribui um sentido profundo "à relação dos alunos com o conhecimento e os instrumentos de mediação pedagógica utilizados para participarem activamente na construção do saber" (Trindade, 2002, p. 26). Habermas reforça a importância da capacidade de comunicação entre os indivíduos por forma a construírem significados e consensos em torno do problema com que estão envolvidos (Habermas, 1987). Por outro lado, a desejada transformação social só parece possível, nesta perspectiva, se os sujeitos se assumirem como protagonistas e forem capazes de reflectir e criticar em conjunto algo que Habermas define deste modo:

Para ambas as partes, a tarefa interpretativa consiste em incorporar na sua perspectiva, a interpretação da situação produzida pelo outro, de tal maneira que, na versão revista, o seu mundo exterior e o meu mundo interior se possam relativizar – em função da relação entre o nosso mundo vital e o mundo – gerando uma aproximação suficiente entre as definições discrepantes que se produzem acerca da situação. (Habermas, 1987, p. 100)

Esta perspectiva permite pensar tanto em situações em que alunos partilham uma mesma cultura, respectivos valores e crenças num consenso mais ou menos generalizado, como em outras em que é necessário construir narrativas a partir de uma reflexão comum, num espaço de comunicação em que um diálogo intersubjectivo leva à construção de novos significados assumidos por todos. A relação com o pensamento de Freire torna-se aqui evidente se tivermos em conta que o acto educativo deixa, assim, de se basear numa relação em que o professor detentor do conhecimento procura transformar o aluno ignorante, para passar a entender-se como uma comunidade educativa em que a diversidade socio-cultural dos seus membros representa uma mais-valia e em que estão criadas as condições para que o currículo seja algo que se vai construindo através de um diálogo em que todos participam.

Passar agora a Bruner, decorre de uma lógica consequente que procuro seguir na minha busca de um quadro de referências mais geral como suporte de um projecto de educação musical transformador.

Já em diversos momentos, através de trabalho escrito ou em fóruns de discussão, tomei clara a minha afiliação teórica com Jerome Bruner. Na verdade, continuo a considerar o seu contributo como indispensável para pensar a educação em geral e a educação musical em particular. Admiro profundamente a sua capacidade de evolução teórica e filosófica, a qual vem fazendo através também da demonstração de uma invejável capacidade para uma permanente auto-revisão conceptual de acordo com um mundo em constante mudança.

Interessa-me aqui particularmente a ênfase que Bruner hoje coloca na participação na cultura e em que realça "a natureza e a modelagem cultural da criação de significado e o lugar central que esta ocupa na acção humana" (Bruner, 1997, p. 11). Na sua perspectiva, as questões

de educação terão que estar intimamente ligadas com as que envolvem a criação de uma nova psicologia cultural, ou seja, negociar significados, construir o 'self' e o sentido de pertença, adquirir competências simbólicas e, especialmente, 'situar' toda a nossa actividade mental (Bruner, 1996, p. x). Através da participação na cultura, o significado torna-se público e partilhado, permitindo o encontro consigo mesmo, adquirindo formas de trabalho comum em sistemas simbólicos que caracterizam uma dada cultura. Por fim, numa psicologia cultural, a acção assume um papel central, mais propriamente a acção situada "num âmbito cultural e na interacção mútua dos estados intencionais dos participantes" (Bruner, 1997, p.29). A centralidade do papel da cultura perpassa todo o seu trabalho, num voltar de costas à ideia de que o estudo da actividade humana, por si só, permitiria explicar todo ou quase todo o comportamento humano. Pelo contrário, Bruner hoje defende que "a cultura configura a nossa mente, fornece-nos os instrumentos com que construímos não só os nossos mundos mas também as concepções do nosso 'self' e dos nossos poderes" (Bruner, 1996, p. x) e também que "na maioria das interacções humanas, as 'realidades' resultam de prolongados e intrincados processos de construção e negociação profundamente implantados na cultura" (Bruner, 1997, p. 33).

Gostaria, finalmente, de situar a reflexão no âmbito da arte. Como já mencionei, socorro-me, para tal, de John Dewey e Maxine Greene.

O primeiro interessa-me aqui particularmente na medida em que subscreve uma noção de estética não definida pelas características da obra de arte mas do contexto em que esta acontece (Dewey, 1934). A sua reflexão baseia-se numa conceptualização da experiência humana em contexto de educação, como uma forma de ser e conhecer. Para Dewey não é possível falar de conhecimento até que este seja parte integrante de um sujeito conhecedor:

Numa experiência, coisas e acontecimentos que pertencem ao mundo em que vivemos, físicos ou sociais, são transformados através do contexto humano em que entram, enquanto os indivíduos se modificam e se transformam através da sua relação com aquilo que lhes era previamente exterior (Dewey, 1934, p. 246).

Encontramo-nos perante uma perspectiva em que a essência da arte reside nas experiências vividas muito mais do que nas grandes obras de arte. Para Dewey a arte é adjectiva na sua natureza, ou seja, "é uma qualidade do fazer e daquilo que se faz" (1934, p. 214) não podendo, a não ser na sua conduta abstracta, ser designada por um substantivo nominativo. "O produto da arte - seja um templo, uma pintura, uma estátua ou um poema - não é a obra de arte. A obra tem lugar quando o ser humano coopera com o produto de forma a que o resultado é uma experiência da qual se retira prazer pelas suas propriedades libertadoras e ordenadas" (ibid., p. 214).

Em Educação Musical esta concepção tem consequências muito precisas e ajuda-nos a perceber como o processo de relacionamento com a obra musical pode ser dinâmico, negociado e partilhado por forma a ser apropriado no sentido acima expresso. Voltarei a esta questão na parte final deste artigo.

O contributo de Maxine Greene complementa muito do que já foi apresentado. Professora de filosofia e educação tem vindo a demonstrar um fascínio particular pelas questões da formação de professores mantendo toda a discussão num patamar de inserção no contexto mais vasto dos próprios conflitos sociais e políticos (Greene, 1988, 1995). Na sua perspectiva, a comunidade escolar pode prefigurar uma ampla liberdade social e as artes têm um lugar especial na promoção da imaginação como um meio de construção de alternativas a um status quo opressivo. A relevância e papel dessa imaginação são enfatizados "porque, de todas as nossas capacidades cognitivas a imaginação é aquela que nos permite credenciar realidades alternativas. Permite-nos quebrar com o adquirido e pôr de lado distinções e definições familiares" (Greene, 1995, p. 3). As possibilidades de descentração conferidas pela imaginação são, assim, o que nos permite perceber outros mundos, outras culturas e os pontos de vista dos que a eles pertencem. Há sem dúvida uma inquietação latente nesta forma de encarar a educação, bem como uma ambiguidade que não é fácil de resolver e Greene pugna por uma negação da ideia de aprendizagem mecanicista e confere à questionação um papel central. "Eu gostaria de afirmar que esta é a forma como a aprendizagem acontece e que é a tarefa educativa criar situações em que os jovens são levados a começar a perguntar em todas as tonalidades que a voz pode adquirir, 'porquê?'" (ibid., p. 6).

Por outro lado, como na sua perspectiva os encontros com as artes nunca são pontos de chegada mas sim pontos de partida para novas experiências, esta será uma das melhores formas

de clamar pela relevância das artes no currículo da escola, já que parece ser consensual que um dos obstáculos à aprendizagem é o sentido de futilidade e desinteresse que, para os jovens, perpassa na maior parte das matérias a aprender. Manter portas abertas e novas possibilidades de compreensão é o que nós professores devemos comunicar aos jovens como forma de os "acordar para as suas situações de vida e dar-lhes a capacidade de extrair sentido e nomear os seus próprios mundos" (ibid., p.150).

Na última parte deste trabalho pretendo evidenciar como a conjugação das ideias até agora apresentadas com as ideias actuais de Estelle Jorgensen e Liora Bresler nos podem levar a encontrar o caminho para uma formação de professores de Educação Musical de cariz marcadamente transformador.

O (possível) caminho reencontrado

Ao longo deste trabalho citei por diversas vezes Estelle Jorgensen fundamentalmente no contexto da análise abrangente que faz no seu último livro acerca do papel da música no mundo de hoje. O apelo que faz à transformação em Educação Musical enquadra-se numa perspectiva mais vasta da necessidade de renovação entre gerações em que determinados valores e práticas são apropriados num processo grupal de adaptação a novas circunstâncias, não deixando de preservar práticas e perspectivas tradicionais (Jorgensen, 2003, p. 19). Neste momento interessa-me sobretudo enunciar aqui o que entende por pensamento dialéctico, na medida em que abre uma janela para a forma possível de encarar a mudança.

A sua perspectiva não se situa na visão tradicional de tese-antítese-síntese. Jorgensen, enquanto considera pólos opostos como exercício de pensamento numa tentativa de distinguir mais claramente o terreno 'entre' aqueles, acaba por rejeitar a noção de síntese que pensa ser problemática, simplista e redutora (Jorgensen, 2003, p. 11). Por outro lado, entende que o carácter eminentemente aberto da sua abordagem se situa mais na coexistência de duas perspectivas, sustentadas na tensão dialéctica de uma com a outra.

Nesta visão, os professores analisam as possibilidades teóricas que se sucederão à implementação das alternativas X e Y, determinam se é possível combiná-las e de que forma, criam um 'mix' apropriado e ajustam ou corrigem a balança entre elas de forma a maximizar as vantagens e minimizar as desvantagens das possibilidades teóricas quer vistas isoladamente quer como resultado da sua combinação. (ibid., p. 13)

Numa explanação metafórica, propõe-se entender esta abordagem na perspectiva do hipertexto, ou seja, um "sistema interligado de ramos de uma rede com vários pontos, que tornam possível que se escolha onde entrar no sistema, que textos seleccionar e por que ordem" (ibid., p. 14). Segundo a autora, esta abordagem é consistente com a educação dialógica em que dentro da comunidade educativa se discute e analisa a partir de múltiplos pontos de vista num processo continuado e dinâmico. Em suma, trata-se de não fechar portas e de pensar sistematicamente as múltiplas opções antes de as excluir.

Esta visão, como forma operacional de trabalhar em currículo, neste caso de Educação Musical, embora possa colocar alguns problemas de fundo, nomeadamente o carácter completamente aberto das possíveis soluções, contém a alicante de permitir construir momentos de sistemático debate de ideias e aceitação de soluções diversificadas, quais ilhas institucionalizadas na formação e que surgem como construção e apropriação periódica de saberes por professores e alunos.

Esta noção pode ser ligada com a de trabalho colaborativo proposta por Liora Bresler (2002) e que pretende ser um contributo contra o isolamento disciplinar da música em muitas escolas. Sugere-se uma perspectiva de colaboração como um processo aberto, gerado por relações significativas e de desenvolvimento profissional. Reconhecendo que as instituições educativas são notoriamente complexas e avessas à mudança, Bresler cita Seymour Sarason quando afirma que as características, tradições e dinâmicas organizacionais dos sistemas educativos funcionam como "obstáculos mais ou menos letais à realização dos objectivos mais modestos e estreitos" (Bresler, 2002, p.5). Partindo de uma reflexão sobre a tão debatida e dificilmente praticada integração curricular nas artes, descreve os benefícios do trabalho colaborativo entre professores e alunos, em estreita ligação com o seu conceito de 'Zona de Práticas Transformadoras' (ZPT). Estas são, no seu entender, diferentes do típico trabalho de equipa, em que se dividem tarefas e delegam responsabilidades para se chegar a uma dada meta. As ZPT "são espaços e ao mesmo tempo uma

forma de interagir e de pensar em que os participantes são tocados e muitas vezes transformados no decorrer do processo. A soma – no sentido de uma gestalt – é maior do que as partes” (ibid., p. Este conceito aproxima-se do conceito de zona interpretativa e combina duas tradições hermenêuticas: a filosófica, por exemplo de um John Dewey, e a da antropologia interpretativa, por exemplo do trabalho de Barbara Myerhoff. Estas zonas são diversas, de acordo com o contexto em que se desenvolvem e o tipo de interacção colaborativa. Essencialmente são caracterizadas pela sua abertura dando lugar a espaços de exploração, conexão e descoberta.

Bresler salienta, em três patamares, os benefícios do trabalho colaborativo entre professores: o do desenvolvimento profissional, na medida em que proporciona uma visão mais ampla da disciplina no sentido de uma focagem em projectos amplos e temas abrangentes e a possibilidade de, ao ouvir o outro, expandir a visão pessoal disciplinar; o da mudança de auto-imagem saindo de uma visão de professor isolado na sua classe e o da centralidade na escola, ou seja, descobrir que não é necessário que a Educação Musical se assuma como uma subcultura, mas como um pilar curricular em paridade com todas as outras disciplinas, no sentido da busca colectiva de um projecto integrado.

Esta noção de integração que vem, renovadamente, fazendo parte dos discursos sobre educação pode, no meu entender, ser positivamente afectada por esta perspectiva. Na verdade, tratando-se, como qualquer outro, de um conceito construído e em que cada um se situa de forma diversa, importa acima de tudo compreender a necessidade de construir significados que podem levar a uma narrativa partilhada, a qual poderá ter validade num dado projecto e vir a ser renegociada em momentos posteriores.

Espero, neste momento, ter tornado óbvia a confluência numa mesma direcção das linhas teóricas que apresentei. Foi minha intenção proporcionar um fio condutor que situe a discussão sobre a mudança que desejo numa zona bem definida de opções teóricas e epistemológicas. Não podendo avaliar do sucesso daquilo a que me propus no início deste artigo, termino sugerindo o que poderá constituir uma espinha dorsal da formação de professores de Educação Musical, tendo presente as afiliações teóricas referidas. De alguma forma volto também à minha ideia pessoal de ‘prática transformadora sustentada’ (PTS) na medida em que procura tornar visível algumas das premissas aqui discutidas.

Revisitar a formação de professores de Educação Musical

Tomando como ponto de partida a velha máxima de que os professores, na ausência de um suporte de formação suficientemente forte, acabam a ensinar como aprenderam (o chamado princípio do isomorfismo pedagógico), proponho um novo olhar sobre a formação que consciencialize de forma iniludível esta assunção e que forneça aos jovens futuros professores os instrumentos que lhes permitam fazer opções independentes e consequentes na sua prática profissional. Faço-o, tendo a consciência de que, ao revisitar a formação, parto essencialmente do caminho percorrido e da experiência acumulada. Considero, assim, três aspectos como eixos de um currículo de formação de formadores em Educação Musical.

1. Um currículo centrado na actividade musical. Entende-se aqui que toda a formação deve ser organizada em torno do acto de fazer música. Nos seus múltiplos aspectos, quer orientado para a prática musical individual ou colectiva, quer enquanto forma de problematizar como acção musical a desenvolver com as crianças. Isto significa também uma compreensão alargada das questões que hoje se discutem em Ciências da Educação e da sua concretização no acto de ensino e aprendizagem. Uma compreensão que não pode nunca ser conseguida longe da acção de aplicação no âmbito das actividades de iniciação à prática pedagógica. Assume-se aqui claramente uma posição de negação do currículo espartilhado e atomizado em que uma grande quantidade de informação surge permanentemente desligada da prática reflectida. Por outro lado, afirmo a necessidade de conduzir todo o trabalho de desenvolvimento de competências musicais na direcção de uma actividade musical de diversas vertentes e com finalidades múltiplas – performance, improvisação, composição e arranjo, produção, animação e investigação.

2. A integração da acção e do seu significado. Na linha do que fui sugerindo no ponto anterior, falo aqui, por outras palavras, da ligação entre a teoria e a prática. Numa perspectiva vygotskiana, em que os saberes se conjugam partindo do acto de conhecer para o acto de agir, em que se jogam diferentes perspectivas culturais entre formadores e formandos e se trabalha permanentemente numa acção situada. Este trabalho pode ser organizado enquanto área de

apropriação do conhecimento musical a diversos níveis e área de projecto enquanto espaço de interpretação desse conhecimento na perspectiva de Habermas. O que proponho é um currículo em que sistematicamente se trabalha ora em espaços diversificados de aprendizagem musical teórica e prática, no sentido puro do termo, e espaços de projecto em que esses saberes são experimentados, interpretados e contextualizados. A obra musical enquanto obra de arte, adquire uma outra dimensão, no sentido que lhe atribui Dewey, como experiência vivida, transformada pelos sujeitos que a produzem.

3. A autonomia. Uma formação que permite ao aluno, futuro professor, encontrar-se na sua própria personalidade musical, desenvolver a sua imaginação para compreender e nomear novas situações bem como construir alternativas credíveis, por exemplo, concretizadas num projecto individual de intervenção na Prática Pedagógica. Como propõe Greene, trata-se de usar a questionação como um método sistemático de modificação da realidade. Esta ideia, cruzada com a promoção do pensamento dialéctico como o entende Jorgensen e no âmbito de um trabalho colaborativo (Bresler), são os eixos metodológicos que devem percorrer transversalmente todas as aprendizagens curriculares.

Em jeito de conclusão, gostaria de retomar aquilo que apelidei de PTS (Prática Transformadora Sustentada) e que tem constituído uma forma algo experimental de estar na formação, mas também, e progressivamente cada vez mais, uma prática sustentada pelas reflexões que os diferentes autores que apresentei me têm suscitado. Penso chegada a hora de encetar um trabalho colaborativo sistemático de equipa de professores, criando ZPT (Zonas de Prática Transformadora), com vista a uma reorganização curricular que enquadre essas práticas e outras igualmente positivas. Tendo como meta prioritária a concretização, no envolvimento de professores e alunos, de experiências musicais significativas, teremos então encontrado o caminho consciente para combater o princípio do isomorfismo pedagógico.

Referências bibliográficas

- BRESLER, L. Out of the trenches: the joys (and risks) of cross-disciplinary collaborations. Conferência apresentada no Congresso Mundial da ISME, Bergen, 2002.
- BRUNER, J. The process of education. Cambridge: Harvard University Press, 1960.
- BRUNER, J. The culture of education. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- BRUNER, J. Actos de significado. Lisboa: Edições 70, 1997.
- DEWEY, J. Art as experience. New York: Perigee Books, 1934.
- FREIRE, P. La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.
- GREENE, M. The dialectic of freedom. New York: Teachers College Press, 1988.
- GREENE, M. Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus, 1987.
- JORGENSEN, E. Transforming music education. Indiana: Indiana University Press, 2003.
- LAPASSADE, G. Les microsociologies. Paris: Anthropos, 1996.
- MOTA, G. (2002) Pesquisa e formação em educação musical. Conferência apresentada no XI Encontro Anual da ABEM, Natal, 2002.
- THOMAS, R. (1979). MMCP Synthesis. Bellingham: Americole.
- TRINDADE, R. Experiências educativas e situações de aprendizagem. Porto: Edições ASA, 2002.
- VYGOTSKY, L. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.