MAURICIO BRAZ DE CARVALHO

Pedagogias da incerteza: a presença do debate pós-moderno no campo do ensino e da formação docente em música

Dissertação apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Música, Área de concentração: *Processos de criação musical*, Linha de Pesquisa: *Música e Educação – processos de criação, ensino e aprendizagem*

Orientador: Prof. Dr. Pedro Paulo Salles

São Paulo

2014

Autorizo:

☐ divulgação do texto completo em bases de dados especializadas.

☐ reprodução total ou parcial, por processos fotocopiadores, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura: _____

Data: _____

Nome do Autor: Mauricio Braz de Carvalho

Título da Dissertação: *Pedagogias da incerteza*: a presença do debate pós-moderno no campo do ensino e da formação docente em música

Presidente da Banca: Prof. Dr. Pedro Paulo Salles

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Aprovada em: ____/____/____

Dedicatória:

À Dona Judite, minha avó;

Às minhas meninas, Tereza e Madalena;

À Kadine, sempre.

Agradecimentos:

À Professora Maria das Mercês F. Sampaio, pela forma atenciosa, respeitosa e comprometida com que me auxiliou;

Às Professoras Cláudia Valentina A. Galian e Mônica Lucas, pela disposição e abertura com que prontamente aceitaram colaborar com o trabalho na banca;

À Professora Maura Penna, pelas diversas sugestões apresentadas e pelo gentil esforço dispendido para participar de minha qualificação;

Aos Professores João do Prado F. de Carvalho e Celso de Carvalho, tios, parceiros, interlocutores e co-orientadores fundamentais na realização de toda essa investigação. A eles, de modo especial, meu carinhoso e profundo agradecimento.

CARVALHO, Mauricio Braz de. *Pedagogias da incerteza: a presença do debate pós-moderno no campo do ensino e da formação docente em música*. São Paulo, 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

Resumo

A partir de uma perspectiva Crítica do currículo, o trabalho procura investigar as maneiras pelas quais as teses sobre a pós-modernidade são discutidas, incorporadas e/ou negadas pelo campo da educação musical.

Parte-se de uma discussão mais ampla sobre a construção social da escola pública no Brasil, na qual são abordados mecanismos passados e presentes de precarização intelectual e pedagógica. As recentes reformas educacionais são compreendidas, de um lado, a partir de um referencial teórico que desnuda suas implicações; de outro, por meio da análise de documentos oficiais que concernem à formação docente em música. Conceitos e pressupostos balizadores de tais reformas – tais como o de *competências docentes*, o de *professor prático-reflexivo* e o de *flexibilização* da formação – são interpretados à luz de seus vínculos com premissas fundamentais do debate pós-moderno em educação. O referencial teórico adotado aponta, aqui, para o intenso retrocesso formativo e intelectual carregado por tais conceitos. Nesse sentido, o modelo de formação (básica e superior) sugerido pelos documentos reformistas é entendido como um modelo *alinhado e adequado* aos parâmetros reguladores da vida social mais ampla.

Ao final, e a partir de um levantamento na literatura da área, busca-se discutir as formas pelas quais o campo da educação musical vem lendo tais questões. Toma-se como referência e inspiração certas pesquisas que, debruçadas sobre a antiga *Arte-Educação*, relacionaram o esvaziamento de conteúdos especificamente musicais com as disputas mais amplas no domínio do Currículo. Sugere-se, assim, que pesquisas e análises desse tipo deveriam ser *atualizadas e reforçadas* pelo campo musical.

O trabalho procura evidenciar a larga difusão, na área da educação musical, dos pressupostos pós-modernos/pós-estruturalistas acerca da vida social e cultural. Tal difusão se daria em paralelo à vasta incorporação das suas correlatas concepções de *formação e conhecimento*. São sugeridas algumas das possíveis implicações de tal incorporação – relacionadas, sobretudo, à formação docente em música e ao encaminhamento das pesquisas na área.

Palavras-chave:

Educação musical; formação docente; teorias críticas do Currículo; pensamento pós-moderno

CARVALHO, Mauricio Braz de. *Pedagogias da incerteza: a presença do debate pós-moderno no campo do ensino e da formação docente em música*. São Paulo, 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

Abstract

Through a critique perspective of a curriculum, this work aims to investigate the ways thesis about post-modernity are being discussed or denied by the musical educational field.

Based on a wide social discussion about the public school' construction in Brazil, in which are analysed mechanisms of the past and the present which responds for failing intellectual and education. At first, the latest education reforms are understood through theoretical reasons, looking for its implications; on the other side, through the analyzes of official documents concerning musical teacher formation. Basics concepts and presuppositions of this reforms – such as *teacher'competences*, *practice-thinking teacher* and *relaxing* of formation – are observed from its links which are fundamental looking from a post-modernity education discussion. The choosed theoretical reference shows the intensive retrocession of formations and intelectual perspective based on that concepts. Towards that, the formation model (the basic one and the higher one) suggests how the reform's documents are seen: *aligned* and *appropriate* with the parameters of wide social life.

In the end, through a literature research in the area, this work searches a discussion of ways that the field of musical education is seing those questions. The reference and inspiration of this present work are some researchs that used to see the older “*Education-Art*”, *actually* making the relation between the emptying of the specific musical' content with a wide discussion in a field of curriculum. Finally, suggests that this kind of researchs and analysis should be updated and strengthen by the musical field.

The work aims to show up the bigger spread, in musical education area, of the presuppositions of post-modernity/ post-structuralism about the social and cultural life. This happens side by side of a wider incorporation of the corresponding conceptions of *formation* and *knowledge*. Are suggested some of the possible implications about that incorporation – related, about all things, to the teacher formation in music and the researchs in this area.

Key-words

Musical education; teacher formation; curriculum' critical theories; post-modernity thinking.

SUMÁRIO

Introdução	11
 Cap.1: Construção social da Escola Pública no Brasil	
Primeiras aproximações	15
Democratização ou “democratização”? Sobre as possibilidades de se falar em <i>avanços</i>	17
Entre a <i>meia-vitória</i> e a <i>meia-derrota</i> : expansão de uma escola pobre para o pobre.....	21
<i>Qual escola?</i> - expansão escolar no bojo de uma modernização “à brasileira”	24
O que funciona <i>ao não funcionar</i> , o que se expande <i>diminuindo-se</i>	29
Sobre os <i>dualismos</i> - de ontem e de hoje... ..	38
 Cap. 2: Ensino de Música e o debate curricular no Brasil: trajetórias e intersecções na segunda metade do século XX	
<i>Prólogo</i> : De que escola estamos falando? Quem é este aluno? Sobre a perspectiva adotada na análise curricular.....	44
A Educação Musical na Lei 5692/71 e na LDB 9394/96: <i>oposição</i> ou relativa <i>indistinção</i> ?	52
O Ensino de Artes e as Pedagogias do <i>aprender a aprender</i> : rastreando os vínculos do passado	58
Quando o importante (para o pobre) não é tanto “ <i>aprender</i> ”	61
O Ensino de Artes e as Pedagogias do <i>aprender a aprender</i> : rastreando os vínculos do presente	75
LDB 9394/96: a Música como presença eternamente <i>potencial</i>	83
<i>Epílogo</i> : Sobre o (des)compromisso com a escola básica	85
 Cap.3: Políticas Docentes no Brasil recente	
Políticas docentes: sobre as formas de sua abordagem	90

Reforma do Estado, Reforma da Educação: políticas alinhadas à retração de direitos	93
Interfaces entre o <i>aprender a aprender</i> e o pós-modernismo: a derrota do saber na dita “sociedade do conhecimento”	103
As políticas de formação de professores no conjunto das políticas para a educação: o professor <i>prático-reflexivo</i>	116
 Cap.4: O ideário pós-moderno no campo do ensino e da formação docente em música: repercussões, incorporações, resistências	
Mapeando um debate	133
<i>Pedagogias da incerteza</i>	135
Professor prático-reflexivo e epistemologia da prática	143
A busca por <i>competências docentes</i> nas franjas das <i>vivências individuais e cotidianas</i>	149
Saberes do cotidiano	155
 Considerações Finais	166
 Referências Bibliográficas	169

Introdução

Esta investigação surge da vontade de articular a música com as questões ligadas à escola pública e à democratização da cultura. Foi nesse sentido que estabelecemos os primeiros passos a serem trilhados: de um lado, acessar certa literatura que discutisse criticamente a construção social da escola pública no Brasil; de outro, procurar referências que, no próprio campo da educação musical, tentassem contextualizar os desafios da área num âmbito mais amplo dos debates curriculares e pedagógicos.

A partir desta intenção central, foi o contato com certa perspectiva crítica sobre o Currículo que deu contornos mais definidos ao encaminhamento desta pesquisa. O debate curricular assumia, à medida em que avançávamos, o papel de maior gerador de nossas inquietações. Interessou-nos, de forma crescente, o modo como práticas e posturas pedagógicas podem *endossar* e/ou *confrontar* as condições de desigualdade material e intelectual. Paulatinamente, nossa investigação passava a ser norteadada por uma certa premissa básica: a almejada democratização dos saberes próprios ao campo artístico muito será favorecida se nossas atuações enquanto profissionais da área estiverem calcadas em pressupostos político-pedagógicos efetivamente democratizantes. Nesse sentido, acreditamos que a luta por sólidos processos de formação (seja junto aos alunos das redes de ensino, seja nos domínios da formação docente) deve guiar-se por ideários que se contraponham, veementemente, à abismal desigualdade no acesso aos bens materiais, culturais e intelectuais.

Acreditamos que a discussão de tais questões mostra-se essencial no atual momento vivenciado pela educação musical. Recentes alterações na legislação educacional reaproximam, ao menos potencialmente, as esferas da música e da escolarização pública – destacando-se a promulgação da Lei 11.769/08. Fazem, assim, com que estejamos num momento extremamente propício a que se discuta a democratização de uma efetiva formação musical. É nesse contexto que se insere esta dissertação, bem como o nosso esforço de articular os desafios da área a problemáticas curriculares mais amplas e dotadas de extrema atualidade.

As proposições pedagógico-musicais serão tão mais produtivas quanto mais se mostrem afinadas com leituras radicalmente críticas quanto ao próprio sentido da coisa *pública*. Serão tão mais produtivas quanto mais busquem apreender quem é o aluno desta

escola, quais as suas condições de existência e de formação prévia, qual o significado dos *serviços públicos* e da *educação* predominantemente destinados às classes pobres em nosso país. A educação musical encontra-se num momento de grande efervescência e debate, buscando ocupar espaços e integrar-se, de fato, ao quadro da escola pública brasileira. Entendemos que tais intenções serão tão mais fecundas quanto mais incorporem perspectivas curriculares que subsidiem o *enfrentamento* a tal quadro: que subsidiem o enfrentamento a mecanismos excludentes, seletivos, depreciadores e elitistas diversamente presentes em nossa história educacional. Esta dissertação não tem outro objetivo senão oferecer alguma contribuição nesse sentido.

Nessa direção é que encaminhamos nossa pesquisa, explicitando-se a estrutura do texto a seguir.

No primeiro capítulo, abordamos a construção social da escola pública no Brasil, pontuando certos aspectos em sua trajetória de expansão. Estaremos à procura de uma compreensão mínima dos processos que trouxeram a escola pública brasileira à sua atual configuração. Focaremos algumas de suas determinações histórico-sociais, dos múltiplos e contraditórios projetos societários em disputa e das conseqüentes insuficiências marcantes em sua expansão. Buscando ao menos mapear tal debate no campo da Educação, estaremos apoiados em autores cuja perspectiva, de modo geral, enfatiza as relações entre as esferas da *cultura*, da *educação* e do *poder* (intimamente imbricadas em nossa história educacional). Esta discussão inicial situa, pois, uma das intenções cardeais desta pesquisa: discutir o ensino e a formação docente em música tendo como perspectiva as diversas, tensas e contraditórias *linhas de força* que atuaram – e atuam - historicamente na configuração da escola estatal no Brasil.

No segundo capítulo, faremos uma breve retomada da trajetória vivenciada pela educação musical na escola brasileira, enfocando a segunda metade do século XX. Elencaremos as principais alterações sofridas pela legislação que normatiza o ensino e a formação docente em Artes e em Música. Teremos, aqui, certos intuitos centrais: primeiro, compreender a relação entre tais alterações legais e as condições de presença/ausência da educação musical no ambiente escolar. Segundo, apontar quais as implicações destas mudanças normativas no fortalecimento e/ou esvaziamento da própria formação docente na área. Por último, e por meio de autores alinhados a uma perspectiva

crítica do currículo, buscaremos apontar certas conexões mais amplas das práticas em música. Começaremos, assim, a aproximar a trajetória recente da área com os debates historicamente verificados no âmbito do currículo, das teorias pedagógicas e da formação docente.

Esta discussão nos conduzirá, já no terceiro capítulo, às reformas educacionais efetivadas a partir de meados da década de 1990. Estaremos interessados, especialmente, nas profundas *ressignificações* então imputadas à formação docente. Abordaremos certos conceitos que se mostraram basilares nos processos de reforma, tais como o de *professor prático-reflexivo*, o de *competências docentes*, o de *flexibilização* da formação e o de valorização das *experiências cotidianas*. A fundamentação teórica utilizada destacará a íntima associação entre tais conceitos e certas premissas fundamentais do debate pós-moderno em educação. Apontará, sobretudo, o enfático retrocesso intelectual subjacente a tais processos – retrocesso este verificável tanto na educação básica quanto nas propostas de formação do professor. Não obstante seu proclamado caráter atual e inovador, tratar-se-ia da ampla difusão de proposições pedagógicas empobrecedoras: de proposições voltadas não à aquisição de sólidos conhecimentos, mas, sim, à adaptabilidade e ao *aprender a aprender*.

Além da fundamentação teórica acessada, as reflexões deste terceiro capítulo estarão apoiadas na leitura e análise de alguns dos documentos concernentes à formação docente em música, a saber:

- os *Referenciais para a Formação de Professores* (Brasília: MEC/SEF, 2002);
- as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL: CNE/CP, Res. Nº 01/2002) e seu correlato *Parecer* (BRASIL: CNE/CP, Par. Nº 009/2001);
- as específicas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música* (BRASIL: CNE/CES, Res. Nº 2/2004) e seus correlatos *Pareceres* (BRASIL: CES/CNE, Par. N.ºs 146/2002, 67/2003 e 195/2003).

No último capítulo, buscaremos discutir algumas das leituras realizadas pelo campo da educação musical acerca de tais processos. Nosso levantamento de literatura concentra-se, sobretudo, em artigos publicados em dois dos mais relevantes espaços de

discussão da área: a *Revista* e os *Anais* da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). A partir deste levantamento, procura-se investigar a forma como as concepções pedagógicas e epistemológicas ventiladas pelo movimento reformista vêm sendo endossadas, incorporadas e/ou negadas pelas discussões na área. A pesquisa busca evidenciar a ampla incorporação, pelo campo da educação musical, de certas premissas sociais e educacionais de matiz pós-moderno/pós-estruturalista. Busca também sugerir, à vista das discussões realizadas nos capítulos precedentes, quais as possíveis implicações desta incorporação para o ensino e a formação docente em música.

Cap.1: Construção social da Escola Pública no Brasil

Primeiras aproximações

“Conquista de um Direito esvaziado”, “mudanças nos números que não alteram as coisas numeradas”, “meia vitória – ou meia derrota”, “produtividade improdutiva”, “expansão para menos”, “democratização eternamente ‘entre aspas’”, “modernização conservadora” ... Nos escritos de autores que buscam apreender, de forma crítica, os percursos da escolarização no Brasil, é frequente a presença de expressões *aparentemente* ambíguas, sem sentido, ou que denotem ser mero devaneio estilístico, metafórico-literário. Tratam-se, contudo, de expressões cujo sentido aos poucos se revela nas tortuosas trilhas percorridas pela escola brasileira em seu processo de expansão. Uma longa e tensa travessia, pela qual a escola pública no Brasil, de um bem destinado *a priori* a restritos e seletos grupos, robusteceu-se imensamente, incorporando funções e contingentes populacionais cada vez mais amplos e diferenciados.

Ao iniciarmos nosso itinerário de pesquisa, e certos de que nosso interesse estava na articulação entre educação musical e escolarização pública, logo percebemos que o primeiro e fundamental desafio seria tentar compreender minimamente *que escola é essa*. Assim, diante do progressivo ingresso da música no ambiente da educação estatal, bem como dos debates e impactos daí decorrentes na formação docente na área, teríamos necessariamente que partir de certas indagações: quais são as condições (político-pedagógicas, estruturais, sociais) deste ambiente? como vieram a ser o que são? quais as suas impossibilidades e desafios centrais? Tais indagações se mostravam como um embasamento fundamental a posteriores investigações no campo da pedagogia e do currículo especificamente musicais.

Tomando contato com certa literatura nessa área, aos poucos percebemos que esta discussão tinha tanto um fio condutor amplamente *convergente* entre os autores – um item de comum acordo entre eles - quanto um ponto explícito a partir do qual, com diversos matizes, demarcavam as suas *divergências*.

No primeiro aspecto, percebemos ser ponto passivo a ideia de que a expansão das possibilidades de escolaridade no Brasil precisa ser impreterivelmente problematizada.

Assim, todos os autores com os quais tomamos contato concordam que a progressiva expansão, para parcelas cada vez mais largas da população, de reais condições de acesso, permanência e formação escolar, *não* é um processo de sentido *dado, linear, harmônico*; muito ao contrário, tal processo comportaria contradições, insuficiências, manipulações e apropriações dos mais diversos sentidos e nas mais diversas intensidades a cada momento de seu desenrolar. Entre nós, tanto a reivindicação pela escola pública quanto a conquista deste direito foram bandeiras historicamente defendidas e comemoradas por setores sociais dotados de interesses e intensões absolutamente divergentes e contraditórios entre si. Enfim, de modo amplo, todos os autores acessados concordam que não basta dizer *a escola se expandiu*, sendo fundamental a questão daí decorrente: *que escola é essa que, após tantas idas e vindas, efetivamente logrou ser praticamente universalizada aos pobres do país?*

Constatado o ponto comum, chegamos, pois, ao início das divergências relativas entre as leituras – divergências estas que, no limite, levam a posicionamentos políticos, pedagógicos e ideológicos muito distintos entre si. De forma resumida, podemos dizer que há, num extremo, leituras que dizem: “a escola pública no Brasil mantém-se precária, insuficiente e depreciada do ponto de vista formativo, *mas* ela se expandiu”; no outro extremo, aquelas que afirmam: “a escola se expandiu, *mas* de modo precário, pobre e desestruturado física e intelectualmente”. Na primeira fala, logo se percebe que a ênfase recai sobre os movimentos para frente, sobre os avanços, as conquistas, as progressivas ampliações das fronteiras do Direito à educação. Já na segunda perspectiva, denuncia-se um movimento de “democratização” que, não obstante as inegáveis conquistas populares, manteve-se no mais das vezes a serviço de interesses e apropriações predominantemente conservadoras e instrumentais; neste viés trata-se, enfim, de denunciar um percurso pelo qual a escola brasileira em franca expansão, quanto mais incorporou os pobres, mais se tornou *pobre...*

Nas próximas páginas, o que buscaremos é mapear um pouco deste debate, apontando alguns de seus aspectos que nos parecem pertinentes a um primeiro entendimento sobre a escola brasileira. Nossa pretensão limita-se a indicar certos capítulos e personagens que se mostrem elucidativos quanto às disputas, contradições e conciliações que, *invariavelmente*, estiveram em jogo na expansão escolar: que, *invariavelmente*, estiveram presentes quando o assunto foi diminuir assimetrias sociais

numa sociedade marcadamente desigual. Paralelamente, pretendemos – no limite de nossas possibilidades e no estreito âmbito das leituras realizadas – apontar alguns dos pontos de inflexão do debate, sugerindo os matizes diversos com os quais cada autor coloca as suas posições nessa complexa discussão.

Democratização ou “democratização”? - sobre as possibilidades de se falar em avanços

Seria interessante iniciarmos tal reflexão a partir de um artigo escrito por Celso de Rui Beisiegel em meados da década de 1980, intitulado “Educação e sociedade no Brasil após 1930” (BEISIEGEL, 1986). Diante das pretensões acima expostas, a relevância deste texto se dá por dois motivos principais: primeiro, porque obviamente apresenta um certo ponto de vista acerca do objeto sobre o qual se debruça. Segundo - e principalmente – porque, sendo um artigo destinado a integrar ampla coletânea de textos sobre a história brasileira, não apenas emite certo juízo quanto ao processo analisado, como também *mapeia um pouco do próprio debate*: busca, assim, oferecer um panorama acerca das discussões e vertentes interpretativas presentes no campo educacional à época de sua escrita.¹

O autor inicia reconhecendo as profundas alterações sofridas pelo campo educacional brasileiro ao longo do período estudado, alterações dotadas de imenso significado social. E expõe, logo de início, aquele que será o argumento central a alinhar todo o seu texto: as mudanças no campo educacional têm como *eixo inquestionável* um amplo e progressivo processo de democratização do ensino. Esta democratização mostrar-se-ia indiscutível a partir, sobretudo, de duas constatações principais: o crescente aumento da matrícula verificável nos diferentes níveis de ensino; e a progressiva eliminação de um ensino médio calcado na “dualidade de sistemas”.

¹ O artigo em questão compõe coletânea de grande envergadura sobre a história do Brasil, organizada sob direção geral de Sérgio Buarque de Hollanda. Conf. BEISIEGEL, C. R. “Educação e sociedade no Brasil após 1930”. In: FAUSTO, Boris. História geral da civilização brasileira. Tomo III. O Brasil Republicano. Economia e Cultura. (1930-1964). São Paulo: Difel, 1986, pp. 381-416.

Sobre a expansão da matrícula, afirma Beisiegel que, não obstante o caráter relativamente confuso e controverso de muitas das estatísticas oficiais disponíveis, pode-se perceber nitidamente uma intensa ação das políticas públicas no que tange ao *acesso* à escola: um significativo alargamento das possibilidades de ingresso nos sistemas de ensino. Comparando dados referentes ao início do século XX com informações sobre as décadas de 1970-80, revelar-se-iam aspectos consideráveis voltados ao expressivo aumento quantitativo da porcentagem de matrícula, à queda nos índices de analfabetismo, bem como à substancial oferta de cursos supletivos para populações que não frequentaram a escola na faixa etária adequada. Tais movimentos consubstanciariam, pois, avanços relevantes para o autor.

A progressiva eliminação das desigualdades formais no ensino médio é o outro ponto no qual Beisiegel fundamenta a sua incisiva defesa da democratização. Segundo o autor, trata-se de um processo cuja atuação, articulando expansão quantitativa com alterações na própria legislação, teve como sentido norteador a gradual *diluição* de um ensino médio calcado na “dualidade de sistemas”: o rompimento, portanto, da apriorística destinação de *escolaridades diferentes* para *segmentos socialmente diferenciados* da sociedade. Esta estrutura “dual” teria caracterizado historicamente o acesso a tal nível de ensino até fins da primeira metade do séc. XX, consistindo em dois sistemas de educação praticamente distintos e independentes: de um lado, um Ensino Secundário fortemente seletivo e restrito, de teor acadêmico, voltado à formação das elites e incumbido de encaminhar sua clientela para os patamares da educação superior; de outro, um ensino primário desestruturado, cuja continuação estava, na melhor das hipóteses, nas poucas escolas profissionalizantes existentes à época: enfim, a educação do povo em geral, incumbida da preparação para o trabalho.

Na visão do autor, tal situação sofreria – entre as décadas de 1950/80 – um radical processo de transformação, oferecendo condições para o estabelecimento, ao menos formal, de novas feições ao sistema escolar como um todo do país. Ao longo deste período, teria sido observada a progressiva padronização formal do ensino oferecido, eliminando-se a oficial existência de ensinos diferenciados no nível médio e desgastando, pois, a manutenção deste “padrão dualista”: a Escola Secundária de formação geral, com caráter fortemente restrito, seletivo e focada na formação das “elites pensantes”, teria sido

progressivamente conquistada enquanto escola comum, destinada à formação geral de todos.

Em conjunto, os fatores acima elencados embasam, enfim, o balanço do autor acerca do desenvolvimento educacional do país:

“(..) o sistema escolar avançou bastante na direção da democratização das oportunidades. Não tem outro significado a progressiva eliminação das desigualdades consubstanciadas na existência de sistemas paralelos e incomunicáveis de educação para diferentes clientelas. A progressiva extensão de uma escola formalmente igual para setores cada vez mais amplos da coletividade é um fenômeno real que não comporta discussões quanto ao seu conteúdo democratizador.” (BEISIEGEL, 1986, pp 398-99).

Por hora, há um ponto que é interessante reter. Como discutiremos à frente, alguns dos posicionamentos mais críticos quanto aos modos de expansão dos sistemas escolares no país estarão empenhados em apontar, justamente, a *persistência* de seu caráter *dual*. Tais leituras buscarão denunciar, nesse sentido, a contínua reposição histórica - pelas tensas e acirradas conexões entre *saber* e *poder* na sociedade brasileira - de novos, menos explícitos e, por isso mesmo, mais perversos *dualismos*...

Em seu artigo, Beisiegel usa um dos argumentos mais presentes em todos os que buscam, em maior ou menor grau, valorizar os avanços no campo da escolaridade: o fato de que eles se deram, em larga medida, como consequência das *reivindicações populares por escola*. O autor destaca o papel continuamente exercido pelas pressões, exigências, e mesmo pelas “barganhas eleitorais”, os quais demonstraram, a um só tempo: a crescente valorização da escola pelas classes populares, vista enquanto meio de ascensão social numa sociedade que se urbanizava e modernizava; o poder reivindicatório possuído por tais resistências: sua capacidade de arrancar ganhos e conquistas significativas. Neste ponto, o autor demonstra uma postura francamente progressista face ao fenômeno do *populismo*. Sua leitura distingue-se daquelas que, interpretando os processos históricos exclusivamente do ponto de vista das classes dominantes, tomam o fenômeno populista como unívoca expressão de “alienação”, de “plena submissão” por parte das “massas passivas” e “incapazes”, “conduzidas” pelos estadistas. Ao contrário, Beisiegel volta-se

à legitimação das práticas populistas enquanto *estratégia política* das classes trabalhadoras:

“(…) paralelamente à progressiva importância que ia sendo emprestada à educação, surgia [a partir de 1945, fim da ditadura Vargas] um fato novo que daria poder de barganha às populações: o voto secreto... O povo poderia agora ‘vender’ ou ‘trocar’ o seu voto por certas reivindicações...

Ele começa a descobrir-se exigido, solicitado: descobre o poder de barganha que possui. Passa a pedir, a exigir (...) favores, roupas, sapatos, empregos... e também, escolas”. (Idem, ibidem, p.396).

Como veremos, será comum o reconhecimento das lutas e conquistas populares enquanto o principal *motor* da expansão escolar em nosso país.

Beisiegel finaliza mapeando (e criticando) alguns dos argumentos que, segundo ele, “insistem em colocar o termo democratização sempre entre aspas”. No geral, ele reconhece que há, sim, inúmeras questões e desafios em aberto: a expansão ainda se mostrava (à época da escrita do texto) muito limitada, mostrando-se insuficientes as vagas oferecidas em relação ao total da população em idade escolar; persistiam certamente inúmeras desigualdades estruturais e pedagógicas entre escolas de diferentes regiões do país e voltadas a diferentes “clientelas sociais”; e a expansão da escola no seio de uma sociedade de tão fortes cisões sociais estaria, certamente, vinculada a interesses parcelares, instrumentais, ideológicos. Entretanto, para o autor – e este nos parece ser o *ponto central* de seu texto – leituras que se confinem a tais percepções mostram-se limitadas e não razoáveis do ponto de vista de uma análise histórica de mais longo prazo.

Em suma,

“As premissas em que tais posições se fundamentam são irrecusáveis. Mas, em seus desdobramentos, consideram somente um dos lados da questão e conduzem a interpretações parciais e, por isso mesmo, inadequadas. Não é imperioso que o reconhecimento da persistência de fundas desigualdades na educação escolar conduza à negação da validade de uma política educacional democratizadora. (...)”

Certamente é possível – e necessário – diagnosticar e submeter à crítica tanto as desigualdades que insistem em permanecer quanto as distorções ideológicas comprometidas com a sua manutenção no interior do sistema de ensino e, ao mesmo

tempo, reconhecer e apoiar as orientações democratizadoras da política educacional...”. (Ibidem, p. 412)

O artigo acima comentado se mostra um meio profícuo de aproximação a tais discussões. Como buscamos demonstrar, ele toca em pontos fundamentais, muitos dos quais serão levantados por outras leituras – mesmo que levantados num outro sentido, e ainda que sejam leituras cuja argumentação aponte, no geral, para direções relativamente divergentes ou mesmo conflitantes.

Entre a *meia-vitória* e a *meia-derrota*: expansão de uma escola pobre para o pobre

É assim que, sob certos aspectos, este conjunto de ideias sugeridas pelo artigo de Celso de Rui Beisiegel possui paralelos com a perspectiva sobre a história social da educação no Brasil defendida por Marcos Cezar de Freitas e Maurilane de Souza Biccás (FREITAS & BICCÁS, 2009).

Nesta obra, é analisado o processo de expansão da escola brasileira dentre os anos de 1926-1996. Tais autores tomam como fio condutor de sua análise o caráter fortemente *paradoxal* que marca praticamente todos os passos da expansão da escola pública no Brasil: a ampliação e tendencial universalização de um Direito que, não obstante, sofreu também progressivos e ininterruptos ataques voltados ao seu empobrecimento pedagógico, ao seu esvaziamento crítico e intelectual, à sua precarização estrutural e à depreciação de seu valor simbólico e reconhecimento social.

O livro se propõe, portanto, a narrar processos sociais e políticos que estiveram sempre sob o fio da navalha quanto aos sentidos *reais* e *profundos* de sua implementação. Perspectiva colocada logo de início pelos autores:

“O livro conta a história da chegada da escola pública ao cotidiano da maior parte das crianças e adolescentes do Brasil. Narra a história da difusão e consolidação da escola popular de massas no país e de sua conquista pelo povo. Narra também, com pesar, o processo que ‘desvalorizou’ os ganhos dessa expressiva conquista política.” (FREITAS & BICCÁS, 2009, p.11).

Sob este viés, e contextualizando a trajetória da instituição escolar em nossa história republicana, tais insuficiências adquirem um sentido ainda mais amplo:

vinculam-se à história de um país desleixado em relação à construção da própria *esfera pública* como um todo.

Tais colocações não os impedem, todavia, de ler a história da educação no século XX enquanto um contínuo campo de lutas: de disputas, debates e mobilizações intensas voltadas aos temas do *alcance* e da *qualidade* da ação estatal sobre a escola em construção. E, quanto aos trajetos percorridos, afirmam:

“Em relação à escola pública, ainda hoje se reitera frequentemente que ela é fruto exclusivo da ‘distribuição’ de ‘inclusão social’ por parte do Estado. Essa ‘distribuição’ é enganosa. Nem sempre o acesso das pessoas pobres às instituições públicas resultou da ação ‘benevolente’ do Estado ou das elites financeiras e políticas. Esse acesso muitas vezes foi conquistado por movimentos sociais em momentos nos quais entraram em cena novos atores políticos dispostos a invadir territórios institucionais bloqueados.” (FREITAS & BICCAS, 2009, p.22)

Assim, é justamente nesse ponto de tensionamento mais agudo das contradições sociais que se coloca a questão central do texto, a saber, *que escola é essa?*

“(…) é necessário refazer o percurso que ampliou a escolarização do povo brasileiro, desde a década de 1920, perguntando com insistência: qual escola expandiu-se? Qual escola foi arrancada pelas mãos do povo e qual escola efetivamente chegou ao seu universo de realizações?” (Ibidem, p.34)

“A temática da democratização do ensino nos remete sempre à questão (...) que indaga sobre ‘qual’ escola foi formatada nesse processo de expansão contínuo, crescente, multitudinário.” (Ibidem, p.183)

Lê-se, enfim, a ação estatal sobre a escola como um *processo em aberto*, ambíguo, contraditório; como um processo cheio de idas e vindas, de “avanços parciais” que, ocasionalmente, também foram (ou principalmente foram) parciais *retrocessos*.

Tal perspectiva se revela na própria redação do texto: na estruturação dos capítulos, na escolha dos subtítulos, na análise que se faz sobre certas intenções, mobilizações e personagens centrais nesta trama – conferindo ao livro, simultaneamente, tanto aproximações quanto relativos distanciamentos em relação ao artigo anteriormente comentado. O sentido geral da análise de Freitas & Biccass opera, ao que nos parece, sob a linha tênue que separa a *vitória* da *derrota histórica*; em outras palavras, aqui a democratização escolar, ainda que muito valorizada enquanto conquista dos extratos mais

empobrecidos da população, será também (e com pesar) continuamente problematizada e lida, sim, como “democratização” – ou seja, com aquelas mesmas *aspas* acima criticadas no artigo de Beisiegel. Nesse sentido, e dentro do mapeamento introdutório que estamos tentando realizar, a obra representaria um pequeno passo do “a escola é precária, *mas* se universalizou” em direção ao diagnóstico de que “a escola *só pôde* se universalizar *por fazê-lo de modo precário e, portanto, esvaziado*”.

É assim que, de um lado – e apesar das inúmeras tentativas de uso instrumental da escola enquanto mecanismo de integração social das camadas marginalizadas e de gestão (residual, paliativa) das desigualdades sociais -, o livro ressalta em diversas passagens uma constante fundamental na trajetória da escola brasileira: o fato de que *a vida social, em toda a sua complexidade, nunca pode ser totalmente direcionada e predeterminada*; de que as relações sociais concretas estão sempre abertas às tentativas de ressignificação, de rearranjos; de usos e apropriações muitas vezes distintos dos propósitos inicialmente concebidos pelas forças planejadoras e implementadoras das políticas públicas. Usos esses que, numa perspectiva de longo prazo, podem, quiçá, significar acúmulos históricos fundamentais ao alargamento dos direitos sociais... A perspectiva da análise, portanto, reafirma a História enquanto arena disponível à disputa de sentidos.

Este viés da abordagem se mostra, por exemplo, na discussão sobre a implementação de creches na cidade de Belo Horizonte, nos anos 1980. Diante das dificuldades das mulheres trabalhadoras, que não tinham com quem deixar seus filhos durante o período de serviço, iniciou-se um movimento de pressão para a ação do Estado. A resposta das políticas públicas veio, então, na forma de “soluções comunitárias”, calcadas na participação da população local tendo em vista “remediar” o problema. Neste quadro, afirmam os autores:

“Em nome da *descentralização* e do *participacionismo*, o Estado acabava por instaurar um novo padrão de urbanização, especialmente nos grandes centros, quase sempre de segunda categoria, utilizando espaços existentes e inadequados, empregando pessoal local [sem formação específica], utilizando equipamentos e materiais improvisados, institucionalizando distâncias sociais existentes e, por último, desqualificando os direitos de cidadania, criando, de certa forma, uma cidadania inferior: a dos pobres.

Apesar disso, não podemos desconsiderar que foi nesse contexto histórico e por meio desse processo de mobilização e luta que sujeitos sociais, até então à margem dos processos de articulações sociais mais amplos, passaram a se constituir como sujeitos desses mesmos processos de organização [...] Para muitos, foi a oportunidade aberta para buscar a *identidade do cidadão* que possui direitos e não só deveres.” (Ibidem, pp 305-306; grifos dos autores)

Na sequência dos acontecimentos, as significativas conquistas sociais relativas ao universo da Educação Infantil, - e consubstanciadas em documentos como a Constituição/1988, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) /1990 e a LDB/1996 - são, em grande parte, creditadas a impulsos de apropriação do espaço escolar iniciados décadas antes, ainda que em condições inadequadas e precárias.

Sob este viés, portanto, a obra de Freitas & Biccas corrobora certos aspectos do argumento de Beisiegel, fortalecendo pontos de sua interpretação. Todavia, e como afirmamos acima, aqui também são mais fortemente ressaltados os pontos nevralgicos de tensão no âmbito da macropolítica: o fato de que a escolarização das classes populares inevitavelmente enfrentou – e enfrenta – limites estruturais muito bem postos:

“Contar a história social da educação no Brasil é trazer à luz aspectos de um processo tomado por perdas e ganhos. Sempre foi possível avançar, mas nunca se avançou sem ceder, pouco ou muito conforme a hora, às fontes de sustentação de nossas distâncias sociais.

Chegamos ao século XXI celebrando a universalização do acesso à educação básica, mas não nos iludimos com números. À maior parte das crianças e adolescentes do país se oferece muito menos do que o direito faculta a todas as pessoas.” (Ibidem, p.345)

Qual escola? - expansão escolar no bojo de uma modernização “à brasileira”

Chega-se, nesta outra chave de leitura da obra, àquele que nos parece ser o seu *argumento central*: os desdobramentos da instituição escolar no Brasil só se mostram compreensíveis se articulados ao conceito de ***modernização conservadora***. Se lidos, portanto, como absolutamente atrelados a uma dinâmica de desenvolvimento nacional em que discursos oficiais voltados à contínua “atualização cultural”, à “reconfiguração institucional e econômica”, à “urbanização”, à “racionalização dos aparelhos de Estado”,

à “reestruturação dos aparatos educacionais” etc. etc. *raramente* previram, de fato, um combate real às arcaicas estruturas mantenedoras de desigualdades ancestrais. Trata-se, pois, de um projeto de desenvolvimento nacional cuja tramitação foi sempre gerida *por cima*: em arranjos e conciliações orquestrados *pelo alto*, de modo a não ameaçar efetivamente posições sociais e interesses sociopolíticos já muito bem sedimentados e arraigados.

Nesse sentido, são várias as passagens do livro cuja análise dos processos sociopolíticos e de seus protagonistas se calca nesta perspectiva de uma modernização intrinsecamente *dúbia* – na qual *transformação voltada ao novo* e *ossificação do já estabelecido* coexistem e se alimentam mutuamente.

Destacamos, nessa direção, as observações sobre os diferentes *sentidos* pelos quais já se tremulou uma bandeira aparentemente simples: a do “Direito à Educação”. Tal slogan esteve intensamente presente, por exemplo, nos discursos de certa elite paulista ao longo de toda a primeira metade do séc. XX, cujos anseios de modernização e desenvolvimento nacional passavam, necessariamente, pela valorização das esferas da educação e da cultura. Seria, sobretudo, *via escola* que se daria a construção de novas mentalidades, de um novo povo, de novas instituições, de uma nova Nação. Entretanto, estes mesmos setores sociais jamais se dissociaram de sua “*mentalidade a um só tempo reformista e elitista*” (Ibidem, p.87). Ou seja, a enfática defesa da modernização da sociedade – e, conseqüentemente, da necessária expansão dos níveis de escolaridade junto às classes populares – era feita *sem* que se abdicasse das também necessárias “elites condutoras”: da formação quanti e qualitativamente diferenciada de elites esclarecidas às quais caberia, ao fim e ao cabo, conduzir os necessários processos de reorganização e racionalização das instituições nacionais.

É nesse sentido que, segundo os autores, a defesa por mais escolas por parte de certos extratos das classes dominantes, década após década, nunca deixou de vir atrelada à clara definição dos papéis a serem desempenhados pela educação na manutenção de certo equilíbrio social. Tratam-se de posições que, externadas por sujeitos de renomado prestígio no ambiente da cultura, das letras e da comunicação, e sinceramente devotadas à reconfiguração do país em termos mais modernos e atuais, partiam – em maior ou menor grau – de “diagnósticos culturais” nem tão democráticos assim: uma defesa do

desenvolvimento nacional *por meio de cultura e educação* que não questionava a lógica do “cada um no seu lugar”. E que se dava, no limite e em suas expressões mais extremadas, numa chave de inspiração civilizatória, na qual cabia ao Estado *desbravar*, por meio das instituições escolares, paisagens nacionais dadas como selvagens, semibárbaras, rudes. Uma chave, pois, fortemente carregada de preconceitos (morais, raciais, intelectuais, médico-sanitários e higienistas) em relação ao tipo de educação que urgia oferecer ao brasileiro marginalizado socialmente – crianças de periferia, pobres em geral, negros, habitantes das zonas rurais, migrantes suburbanos. Perspectiva cuja influência por vezes atuou, inclusive, sobre vários educadores de grande prestígio e de reconhecida importância na história da educação nacional no século XX.

Em suma, essa noção de uma *modernização conservadora* mostra-se basilar na forma como se expõem e se costuram, na obra em questão, os tortuosos caminhos percorridos em nossa trajetória educacional. Uma trajetória na qual novos interesses sempre cavam seu espaço pela conciliação junto a setores e propósitos já firmemente estabelecidos; uma trajetória gestada junto a um poder que vai cedendo, mas na lógica do poder.

“(...) muitos dos problemas relacionados ao ensino praticado nas escolas públicas, no período aqui tratado, decorreram *não da ausência de modernização, mas da forma perversa que essa modernização adquiriu*. Não se trata de buscar no passado exemplos comprobatórios de uma modernização ‘atrapalhada’ pela presença desestabilizadora da ‘mentalidade oligárquica’. As muitas faces que a modernização dos serviços públicos começou a exibir não foram ‘atrapalhadas’ por forças locais de feitio autoritário; foram sim *feitas em conluio com elas*, ao sabor de seus caprichos e em franca concordância com o fato de que o país deveria, sempre, ‘reservar o melhor, aos melhores’.” (Ibidem, p. 127, grifos nossos)

Estamos, a nosso ver, num ponto em que a discussão claramente dá um passo à frente. Pensar a expansão da escola num contexto de *modernização conservadora* possibilita não apenas o reconhecimento de “perdas e ganhos”, de “idas e vindas”, de uma democratização do ensino “com problemas” – raciocínio que, no limite, poderia dar a impressão ingênua de que “basta esperar”: de que, aos poucos, e mesmo que com desvios e contratempos, as coisas tendem a melhorar... Tal conceito exige que, mais do que perceber as perdas pelo caminho, tentemos apreender a *funcionalidade instrumental* que estas perdas continuamente adquirem. Trata-se de uma modernização que nunca deixou

de acontecer em terras brasileiras – nunca deixou de produzir atualizações econômicas, renovações culturais, instituições e indústrias eficientes e mais produtivas, boas escolas, modernos hospitais, tecnologia de ponta etc. etc. -, mas que ocorreu, como dito na citação acima, de modo tendencialmente *perverso*.

Tal perspectiva, portanto, parece-nos que aprofunda e avança a discussão sobre a escola no Brasil. Simultaneamente, ela dialoga com outros autores e referências com os quais travamos contato, cujo foco estará em discutir – para melhor confrontá-los – justamente estes *limites estruturais* os quais permanentemente atuam na contramão da constituição de uma democracia efetiva.

Uma sucinta e clara contextualização dos diversos sentidos e “encantamentos” oferecidos pelo tema da *modernização* entre nós é oferecida por Eveline Algebaile (2009). A autora faz referência a uma certa percepção “cindida” acerca de nosso processo de desenvolvimento, percepção esta amplamente difundida no contexto do nacional-desenvolvimentismo (entre as décadas de 1950-70) e fortemente retomada – como discutiremos mais à frente – no contexto dos anos 1990. Tal leitura enxergaria na sociedade e na economia brasileiras tanto traços ligados ao novo, ao moderno, ao atual e funcional, quanto – de outro lado, e desconectadas destes primeiros – expressões ligadas ao velho, ao tradicionaisco, ao improdutivo, ao ultrapassado e subdesenvolvido. Sendo que, nessa lógica, estas últimas seriam a principal causa da lentidão de mudanças rumo ao futuro: a sua teimosa reminiscência é que *impediria*, ao fim e ao cabo, o avanço e desenvolvimento nacional.

Segundo a autora, ao centrar o interesse no combate e erradicação pontual de elementos supostamente ligados a um passado colonial já superado - e, portanto, “arcaicos”, “residuais”, “oligárquicos”, “fora-do-tempo” -, o que tal perspectiva permitia era, justamente, *ofuscar* os compromissos responsáveis por sua contínua reposição: ofuscar as relações e conciliações voltadas à contínua reprodução de gritantes assimetrias econômicas, sociais, políticas e, obviamente, educacionais. Nesse sentido, obscurecia-se a *utilidade* assumida pelo “atraso” no processo de modernização brasileira.

Diante desse quadro, o principal avanço do campo crítico no pensamento social² e educacional foi captar, em nossa formação capitalista periférica e dependente, as vinculações orgânicas entre elementos “arcaicos” e “modernos”. Foi denunciar, pois, que trágicas marcas socioeconômicas tais como a persistência e o alastramento do subemprego, do trabalho precarizado ou mesmo semiescravo, a seca e o flagelo nordestinos, a migração forçada, o analfabetismo, o não-aprendizado escolar, a desumanização da existência suburbana e periférica, *não* eram resíduos do passado que estariam “atravancando” o decolar da nação rumo ao primeiro mundo. Pelo contrário, tais ingredientes forneceriam certas condições - mão-de-obra barata e disponível, exército industrial de reserva, sobra de excedentes a serem reinvestidos, baixo custo de distribuição das mercadorias via atividades desqualificadas e informais nos ramos de comércio e serviços - extremamente favoráveis ao desenvolvimento industrial e à concentração de riqueza: favoráveis, pois, ao *tipo* de modernização que aqui fora escolhido pelos grupos historicamente mantenedores do poder político e econômico.

Em suma, trilhávamos uma modernização “à brasileira”, que se mostrava tão mais vantajosa e lucrativa quanto mais não apenas *mantinha*, mas literalmente *se apoiava* na perpetuação de condições atreladas à pobreza e à desigualdade social.

“A contribuição central da perspectiva crítica que então se formou foi, exatamente, a elucidação do mecanismo de reprodução do ‘atraso’ brasileiro, mostrando o quanto esse ‘atraso’ não só não impedia a modernização, como era o que possibilitava seu impulsionamento em conformidade com os interesses das classes dominantes econômica e politicamente. O meio dessa elucidação, portanto, foi a problematização da perspectiva (...) segundo a qual atraso e moderno apareciam como aspectos opostos e dissociados.” (ALGEBAILLE, 2009, pp.55-56)

No que tange ao entendimento da escola pública - e à construção deste quadro teórico e compreensivo inicial que buscamos mapear - chegamos, com esta imagem de uma *modernização conservadora*, a autores cuja ênfase estará em compreender o porquê de seu aparente “atraso”: o porquê da sólida reiteração, até já bem adentrado o século XXI, de práticas *aparentemente* “inexplicáveis”, “irracionais”, “anacrônicas”, “não-

² Em relação ao pensamento crítico social de forma ampla, a autora cita a relevância – nesta formulação de uma nova abordagem sobre o desenvolvimento brasileiro - dos trabalhos realizados, dentre outros, por Florestan Fernandes, Milton Santos e Francisco de Oliveira ao longo das décadas de 1960-80.

funcionais”, “fora-do-Estado”; de práticas que, não obstante os avanços de um pensamento teórico-educacional nacional e as oscilações mais ou menos favoráveis quanto à conquista de relativa estabilidade macroeconômica nos diferentes momentos históricos, *repõem* e *atualizam*, no ambiente escolar, o atrasado, o precário, o improvisado, a gambiarra, o não-higiênico, o não-pedagógico – e isto paralelamente à bem possível e já antiga produção, em certos contextos e espaços deste mesmo território nacional, do moderno, do qualificado, do atualizado, do organizado, do limpo e do bem equipado em termos estruturais e pedagógicos.

Tratam-se, pois, de problematizações dirigidas não apenas às supostas “ineficiências” e “defeitos de funcionamento” da instituição escolar, bem como às suas correlatas “correções” pontuais, técnicas, gerenciais, administrativas; mas que se voltam a apreender as condições estruturais mais amplas que exigem e produzem, de modo aparentemente contínuo, uma escola *que não ensina*.

Esta linha de interpretação sobre os descaminhos percorridos pela escola brasileira irá questionar: como, e por que, tal quadro se constituiu e é permanentemente mantido? Qual o sentido da eterna reposição, por parte do Estado brasileiro, de uma escola desqualificada?

O que funciona ao não funcionar, o que se expande diminuindo-se...

Desnudam-se, aos poucos, os sentidos daquelas aparentemente *metafóricas* e *ambíguas* expressões citadas ao início deste capítulo...

Os questionamentos acima já norteavam Gaudêncio Frigotto (2010), num livro da década de 1980 e já clássico, sugestivamente intitulado *A produtividade da escola improdutiva*. Obra em que o autor buscará discutir, justamente, as funções exercidas pela escola enquanto item fundamental num certo padrão de formação societária: uma escola *que funciona*, exatamente, *ao não funcionar*.

O pano de fundo de suas discussões é constituído justamente pela vinculação entre as teorias e/ou ideologias desenvolvimentistas já referidas e o campo educacional. Tal vinculação estaria intimamente imbricada na produção e, sobretudo, na *mistificação* das exorbitantes desigualdades tanto no plano internacional (entre as diferentes nações)

quanto no plano socioeconômico interno dos países dependentes. O vocabulário desenvolvimentista, ao falar em “incluídos” e “excluídos”, “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, ofuscaria as reais causas de produção das intensas assimetrias no acesso aos bens econômicos, sociais e intelectuais. Isto porque levava a crer que a sociedade era constituída por um agrupamento contínuo e harmônico que ia dos primeiros (“incluídos” e “desenvolvidos”) aos segundos (“excluídos” e “subdesenvolvidos”), e que seria perfeitamente possível a passagem de todos os atuais desprivilegiados (tanto indivíduos isoladamente quanto nações) ao time dos privilegiados. E é bem aqui que surge o (falso) vínculo com a questão educativa: a solução mágica para que tal passagem fosse realizada, superando-se as condições de exclusão e pobreza, era, justamente, o *investimento em educação*.

Eis, de modo sucinto, o eixo central da ideologia desenvolvimentista – expressa, no campo educacional, pela *teoria do capital humano*: se determinados países mantinham, década após década, uma condição “subdesenvolvida”, isto se dava pelo fato de não terem tido, até então, capacidade e esforços suficientes no sentido da produção de cidadãos mais qualificados e aptos para o trabalho complexo, de ponta. Não haviam se dedicado, pois, a produzir sistemas de ensino produtivos e eficientes, capazes de impulsioná-los ao primeiro time das nações. O mesmo raciocínio sendo empregado aos cidadãos individualmente, a persistência em condições de penúria e miséria não possuindo qualquer outro substrato senão a responsabilização individual: a culpabilização *do próprio pobre*. É ele quem, ao final das contas, não teve esforços e méritos suficientes no auto investimento em sua própria formação. As chances estavam bem ali, ao alcance das mãos, e ele é quem não soube - ou não quis - aproveitar. Enfim, relações hierárquicas e verticais – tanto no plano entre-nações quanto entre-estratos sociais – tinham uma única e óbvia explicação: *se é pobre, é porque não estudou*.

“A partir dessa concepção linear deriva-se (...) a ideologia do papel econômico da educação. A educação e a qualificação aparecem como panaceia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. *O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não qualificação.*” (FRIGOTTO, 2010, pp. 154-55, grifo nosso).

O movimento do autor inicia-se, assim, por desconstruir este conjunto de ideias (amplamente difundidas, inclusive, por gestores de políticas públicas e educacionais entre

as décadas de 1950-80), apontando as funções político-ideológicas que exerciam. Ideias que tinham por fim operar, no plano social mais amplo e por meio da absoluta desistoricização do debate, o obscurecimento dos reais e concretos fundamentos da desigualdade. No seio desta construção discursiva, tanto a situação de “subdesenvolvimento” nacional quanto as “diferenças” sociais e econômicas eram reduzidas a uma questão meritocrática: as desigualdades não apareciam, pois, enquanto orgânicas ao próprio funcionamento do sistema em seu conjunto – orgânicas à exploração neocolonial, à perpétua expropriação e transferência de riquezas dos países pobres aos ricos, à crescente precarização e superexploração do trabalho, aos conflitos de interesses entre classes contraditórias.

No que tange especificamente à esfera das políticas públicas em educação, tal conjunto de ideias tinha imenso efeito negativo no direcionamento das medidas adotadas. Nele, as determinações estruturais de sua precarização são absolutamente ocultadas, sendo substituídas por discursos técnicos, gerenciais, *modernizadores*. Por discursos que, de um lado, reduziam a profundidade da prática educativa a um investimento instrumental, pragmático, pautado exclusivamente por critérios de utilidade mercadológica e de retornos financeiros futuros; e que, de outro, apontavam a superação das ineficiências (“pontuais”, “extraordinárias”, “inexplicáveis”) dos sistemas de ensino por meio de “metodologias empresariais”, da “racionalização dos processos de gestão”, da incorporação de novas “tecnologias educacionais”, da implantação de “planejamentos estratégicos” etc.

Em suma, palmo-a-palmo desnuda-se na obra a *inconsistência* dessa construção sobre o papel da escola na superação da pobreza e do atraso. De um lado, porque as medidas tecnicistas e planificadoras que ela acarretava não faziam senão aprofundar ainda mais a situação precária e desqualificada do ensino oferecido. De outro, pelos crescentes índices de concentração de renda, de arrocho salarial e de desemprego, não obstante a rigorosa obediência a tal receituário. E, ainda, porque inúmeros estudos mostravam que a crescente incorporação de novas tecnologias nas linhas de produção – e a decorrente desqualificação da maioria dos postos de trabalho – fazia com que fosse cada vez mais tênue a relação direta entre *escola* e *trabalho*, entre *educação* e *produção*. Dito de outro modo: à crescente desqualificação e precarização do trabalho para a maioria corresponderia a crescente desnecessidade do trabalhador qualificado. Perdiam sentido,

portanto, as propaladas teorias sobre a *formação* enquanto passaporte mágico a uma ascensão social disponível a todos os habitantes do Terceiro Mundo. A desqualificação da escola aparecia, de modo cada vez mais claro, escancarado, enquanto a contrapartida, a outra face, de um processo de expropriação do saber já efetivado no mundo do trabalho automatizado: na aviltante separação entre trabalho mental e trabalho manual, entre o conhecimento e o trabalhador comum.

Após serem despidas e rechaçadas todas as construções mistificadoras e a-históricas quanto às relações entre *educação, produção material e superação das desigualdades* – mistificações que pautaram, por décadas a fio, tanto os “diagnósticos” quanto as “correções” adotadas acerca de nossas penúrias sociais e educacionais –, surge a questão nevrálgica da obra de Frigotto: *pra que serve, então, a escola?* Sendo uma instituição aparentemente *improdutiva* - pois que não produz trabalhadores qualificados, não produz ascensão social majoritária, não produz desenvolvimento nacional... e não produz conhecimentos – qual a sua *produtividade*?

Aparecem aqui as distintas *mediações* exercidas pela prática educativa no seio de uma sociedade capitalista periférica como a brasileira.

Do *ponto de vista do conhecimento*, tais mediações concorreriam para a reafirmação, na esfera da produção e divulgação dos saberes, das cisões e antagonismos sociais de base. De um lado, com amplos sistemas escolares oferecendo uma formação básica, rasteira e aligeirada para a maioria da população – “formação” que, no limite, não passa de um adestramento geral calcado nos pré-requisitos mínimos e indispensáveis para a sua inserção no mundo do trabalho fragmentado; de outro, com a cuidadosa manutenção de nichos de excelência – em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior –, dedicados à difusão de um conhecimento mais elaborado para as minorias destinadas às funções mais qualificadas no sistema produtivo (gerência, controle, administração...).

Do *ponto de vista ideológico* também haveria importantes mediações. É importante salientar que o autor refuta enfaticamente certas teses mecanicistas e deterministas, as quais entendem a escola como aparato ideológico “inequívoco”, “fadada” a difundir – sem conflitos, sem possibilidades de resistência e abertura - concepções e visões de mundo favoráveis aos grupos dominantes. Todavia, isto não o leva a desconsiderar tais dimensões ideológicas, e isto sobretudo em dois aspectos:

- primeiro, na legitimação/justificação das desigualdades sociais. Num raciocínio circular, a eterna falta de qualificação do pobre, seu perpétuo insucesso no acesso e proveito de um ensino de qualidade, aparece como a própria *causa* de sua condição de pobreza. O senso comum insistentemente reiterado junto às classes populares dificilmente dirá que “não estudou *porque* é pobre” mas, sim, que “*se é pobre, é porque não estudou*”.
- paralelamente, a desqualificação escolar junto às classes trabalhadoras tolheria enormemente seu potencial reivindicatório: sua capacidade de apreender, criticar de modo consistente e combater as injustas condições de existência nas quais se inserem.

De *ponto de vista da movimentação econômica mais geral*, a expansão de uma escola aparentemente improdutiva geraria fortes possibilidades de barganhas, negociações, permutas e ganhos extraoficiais. Entram, aqui, as induções realizadas sobre várias indústrias aparentemente não-educativas: os ramos ligados ao fornecimento de papel, mobiliário, alimentação; ligados à construção civil, à produção de materiais didáticos; ao desenvolvimento de informática e de tecnologias educacionais etc. Setores cuja movimentação financeira alcança valores imensos, e nos quais os recursos públicos são alocados, muitas vezes, tendo em vista interesses e funcionalidades privados: formas de gestão das verbas do Estado que nem sempre tem a melhoria do ensino como fio condutor.

Tais seriam, pois, as mediações fortemente *produtivas* exercidas por uma escola deteriorada que, à primeira vista, não produz quase nada... Mediações pelas quais todo o complexo sistema educativo teria *tendido* historicamente a expandir-se de modo favorável à manutenção das estruturas do privilégio e da exploração – não obstante as disputas e contradições intrínsecas a tal expansão.

“(…) Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela - em quantidade e qualidade – o acesso efetivo ao saber.

A desqualificação da escola, por diferentes mecanismos aqui apenas referidos, constitui-se, ao lado dos mecanismos inseridos no próprio processo produtivo, numa forma sutil e eficaz de negar o acesso aos níveis mais elevados de saber à classe trabalhadora. Esta negação, por sua vez, constitui-se numa das formas de mantê-la marginalizada das decisões que balizam o destino da sociedade. A desqualificação da escola para a grande maioria (...) não é uma questão conjuntural – algo, como insinua

a tecnocracia, a ser redimido, recuperado por mecanismos técnicos (ou pela tecnologia educacional). Trata-se de *uma desqualificação orgânica, uma 'irracionalidade racional', uma 'improdutividade produtiva'*, necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção da sociedade de classes. Ou, então, como se poderia entender o descaso concreto, historicamente recalcitrante, com a escolarização da classe trabalhadora?” (FRIGOTTO, 2010, pp.202-03, grifo nosso)

Nesta chave, e quanto aos *sentidos* da expansão escolar, são ao menos consideráveis as fortes problematizações feitas pelo autor em relação à progressiva ampliação das oportunidades de ensino: uma suposta “democratização” assentada, no mais das vezes, no alargamento *de uma escola pobre para o pobre...*

“A tendência ao aumento do acesso à escola (...) nos centros urbanos mais desenvolvidos (...) que atingem índices de até 97% de escolarização, e mesmo o aumento do número médio de anos de permanência na escola – tomados pela lógica tecnocrática como índice de democratização, índice de equalização social – passam a ter pouca relevância quando examinados à luz do tipo de escola a que os filhos dos trabalhadores têm acesso: sua organização, seus conteúdos, quantidade e qualidade do ensino ministrado (...) *O que se observa concretamente é que a classe burguesa não se contrapõe ao acesso à escola. A universalização do acesso legitima a aparente democratização. O que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais, que facultem uma escola de qualidade (...)*

O que de fato as pesquisas demonstram é que, ao contrário do que se poderia desejar, a escola pública frequentada pelos filhos da classe trabalhadora, desde seus aspectos físicos e materiais, até as condições de trabalho do corpo docente, é amplamente precária...” (Ibidem, p.188, grifo nosso)

É nessa mesma linha de interpretação que Eveline Algebaile (2009)³, em obra já referida, buscará explicitar o que ela denomina *robustecimento* da educação básica – realizando uma discussão que muito enriqueceu e instigou estas nossas primeiras reflexões sobre os processos escolares. Uma discussão que expressa, ao que nos parece, um novo matiz dentro do arco de interpretações teóricas que viemos buscando mapear neste capítulo. A autora tem como objetivo central oferecer uma leitura acerca dos

³ Conf. ALGEBAILLE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

insumos sociais historicamente agregados à escola brasileira. Tais insumos abrangeriam aspectos que, numa primeira análise, sequer seriam considerados “educacionais”, mas que, na visão da autora, possuem um papel decisivo na configuração da escola elementar no Brasil: em seu uso instrumental enquanto base para ações assistenciais de cunho compensatório e paliativo.

Ao longo do último século, verificou-se um progressivo e intenso processo de imbricação entre *política social* e *política educacional*, a escola passando a assumir funções não diretamente vinculadas à dimensão pedagógica, tais como distribuição de uniforme, merenda, cesta básica, vestuário e leite; assistência médica e odontológica; orientação sexual e higiênica; oferecimento de transporte, auxílio-creche, salário-educação etc. Trata-se de um movimento complexo, dotado de extrema relevância na trama de construção da escola pública. Esta imbricação *social-educacional* expressaria a contradição intrínseca à expansão da escola no Brasil: um vertiginoso alargamento de seu raio de atuação junto às camadas empobrecidas que ocorre, contudo, de modo *esvaziado*, no seio de uma esfera pública historicamente gerenciada por forças pouco dispostas à participação popular ampla, igualitária e verdadeiramente democrática.

A autora descreve e analisa, na obra em questão, a sistemática atribuição à escola de funções referentes a outros âmbitos e setores das políticas públicas. Funções relativas a áreas essenciais (como a da saúde pública e a da seguridade social), e em relação às quais a escola, sabidamente, *não* teria como oferecer encaminhamentos e soluções efetivas, sólidas, igualitárias, consistentes, democráticas. Contudo, e na lógica de uma modernização conservadora, tal incapacidade na resolução das demandas sociais não seria problema, dado que o principal a escola conseguiria fazer: disfarçar, com suas políticas pseudosociais, o concreto e sistemático encurtamento da ação do Estado no combate às mazelas socioeconômicas e na melhoria das condições de vida da população. Por meio de ações assistenciais via escola pública - as quais não fazem senão *remediar* as situações às quais se dirigem -, o que se mantém historicamente em termos de políticas de Estado junto a largas e pauperizadas parcelas da população brasileira é um nível de integração social absolutamente mínimo, residual, parcial:

“Essa ‘integração’ está sendo realizada, em boa parte, e talvez principalmente, via escola pública, para uma parcela da população que jamais participará de qualquer inserção mais ampla.” (Ibidem, p.29)

A escola aparece, assim - e por meio de políticas insuficientes, reguladas e pontuais -, como o canal de soluções oferecidas pelo Estado em questões fundamentais da vida de milhões de brasileiros (erradicação da fome e da desnutrição infantil, do desemprego, falta de saneamento básico e consequente alastramento de doenças, permanência na miséria absoluta). Dito de outro modo: a escola se torna, justamente para as classes mais necessitadas e vulneráveis socialmente, a forma de presença do Estado, só que um Estado *mínimo*, uma espécie de *Estado dos pobres*. Ela atua como protagonista na constituição de uma cidadania inferior, dissimulando, assim, a contenção da ação do próprio Estado.

Esta dimensão assistencial, portanto, não seria algo secundário. Ela consistiria num segundo e fundamental eixo orientador, fortemente atuante na constituição dos sistemas de ensino: na construção de uma forma histórica de Escola em que o “escolar” ultrapassa em muito o meramente “educativo”, englobando de modo orgânico outras dimensões e áreas da vida. E, muitas vezes, até mesmo *subordinando* os propósitos explicitamente educativos/formativos da escola a outros encaminhamentos, a outras demandas e urgências cotidianas a serem resolvidas / atenuadas – enfim, eternamente proteladas. Assim, uma forma histórica na qual, quanto *mais* ampliou suas possibilidades de intervenção na vida social, *menos* a escola deu conta de atender às suas precípuas funções culturais e intelectuais.

Eveline Algebaile busca demonstrar que tal possibilidade de uso instrumental da escola foi de extrema utilidade ao Estado em formação, fornecendo-lhe meios eficazes à *administração* da pobreza e ao encaminhamento de soluções mais rápidas e mais baratas – pois que os recursos estruturais e humanos necessários à “intervenção estatal” já estavam ali, prontos e disponíveis. Este uso funcional da escola permitiu mesmo, e muito frequentemente, a *transmutação* das ausências de atuação pública em “falta de educação”, em “carência cultural”, em “desajuste moral” do povo - responsabilizando-o, no limite, por suas próprias penúrias. Por exemplo: ao invés de assumir-se a escassez de políticas efetivas nas áreas da saúde, do saneamento básico e da garantia de renda, há muito que o alastramento de doenças nas periferias é “combatido” com programas educativos, dentro das escolas, voltados à “formação sanitária” (marcadamente civilizatória) das crianças pobres – numa ótica em que os desafios centrais da saúde pública não são os fétidos córregos a céu aberto, a frequente inexistência de água potável e encanada, a falta

de hospitais e postos de saúde, a procedência muitas vezes comprometida dos alimentos consumidos em situação de miséria extrema etc. etc., mas, sim, as incultas crianças da periferia que, afinal, não penteiam os cabelos, não cortam as unhas e não lavam as mãos antes de comer...

Quanto às amplas funcionalidades assumidas por este modelo de expansão escolar, afirma a autora:

“A ênfase no nível de ensino mais elementar cumpriria, nesse caso, função realmente estratégica na abordagem da pobreza. De um lado, por permitir ampliar, ainda que precariamente, a presença do Estado naquelas parcelas da população para as quais não estão previstas outras formas de integração capazes de atenuar tensões e conflitos iminentes. De outro, e complementarmente, por difundir a ideia de que a pobreza e os problemas sociais decorrem da falta de educação do pobre e que a educação escolar é o meio por excelência de garantir-lhe novas condições de empregabilidade, aumentar sua produtividade e modificar seu comportamento, de forma que ele se torne capaz de atuar positivamente na melhoria geral de suas condições de vida.” (Ibidem, p. 267)

Tais mecanismos possibilitaram historicamente ao Estado brasileiro em expansão certo controle populacional e territorial, auxiliando-o no mapeamento, na “mensuração” e no “alívio” das condições de miséria nos rincões do país – bem como no de suas potenciais e indesejadas consequências. Nesse sentido, construir escolas aqui ou ali tornou-se tão mais interessante para os profissionais da política quanto mais profundas fossem as carências locais que, não sendo propriamente educativas, poderiam ser mais rapidamente “atendidas” pela assistência escolar. Nas palavras da autora, um critério sistematicamente adotado pelos implementadores de políticas públicas: garantir a *presença* da escola em locais “marcados por outras ausências.” (Ibidem, p. 328)

Eis, portanto, a argumentação central da obra: demonstrar a *dupla perda* operacionalizada por intermédio destas agregações assistenciais. Ao se expandir umbilicalmente atrelada a tantas outras tarefas, a escola teria sido palco de imensos prejuízos *tanto* em relação à sua específica tarefa educativo-pedagógica - relegada a segundo plano na ordem das prioridades e dos investimentos e, consequentemente, ainda mais depreciada - *quanto* em relação aos demais direitos sociais - que falsamente aparecem como se realizados e atendidos *via* programas socioeducativos e assistenciais. Tal o sentido de uma escola *robustecida*, forma velada e conservadora de gestão da

pobreza e de contenção de políticas públicas efetivas: uma escola que abraça inúmeras funções, se expande e se alarga, mas *para menos*:

“(...) a tese afirmada ao longo deste livro: *a escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, em suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa ‘economia de presença’ em outros âmbitos da vida social*”. (ALGEBAIL, 2009, p.26, grifo da autora)

Sobre os *dualismos* - de ontem e de hoje...

Diante de tudo o que foi exposto, fica claro para nós que o fenômeno da expansão escolar, bem como suas relações mais amplas com a consolidação da esfera pública brasileira no último século, é dotado de enorme complexidade. Todas as referências citadas rechaçam, nesse sentido, quaisquer tentativas de explicações simplificadoras. Advogam, pois, que se atente para os vínculos historicamente tecidos entre os processos de escolarização da população, a ampliação e territorialização da própria ação estatal e as diversas concepções de modernização nacional engendradas e disputadas na sociedade brasileira.

A escola que chega aos pobres atualmente não pode ser lida como fruto de *um* projeto “maquiavélico” e “conspiratório”, intencionalmente dirigido, de forma unívoca e homogênea, a fins excludentes, seletivos e autoritários. Não pode, igualmente, ser creditada ao simples “fracasso” das políticas implementadas: a um contínuo e ininterrupto estado de incompetência, de ingenuidade ou incapacidade dos gestores de suas políticas – estado este que a condenaria a uma “crise” sem fim. Nem pode a expansão escolar ser tomada como mera “concessão”, como decorrência de atitudes benevolentes “oferecidas” de bom grado pelos grupos no poder. Por fim, está claro que a situação da escola que chega às classes populares não é mero acaso do destino, uma simples falta de sorte, uma contingência histórica.

Por tudo o que buscamos discutir, temos que ideias variadas, interesses sociais variados ou antagônicos, perspectivas de *modernização*, de *desenvolvimento nacional* e

de *espaço público* distintas em maior ou menor grau – ou mesmo conflitantes – acabaram, em seu conjunto e como saldo geral, conduzindo à constituição de tal escola. Ela surge, portanto, não como decorrência de um processo direcionalmente conduzido por finalidades e motivos absolutamente convergentes e explicitamente mal-intencionados, “maldosos”. Surge, sim, de um processo que, não obstante as disputas, variações locais e tentativas variadas de reorientação, historicamente concorreu para que a expansão do “estatal” nem sempre correspondesse, entre nós, à expansão do efetivamente “público”: a precarização, a insuficiência e o imprevisto constituindo certo *padrão* distintivo na expansão dos serviços do Estado a parcelas mais largas da população.

Acerca das *complexidades* de tais processos históricos na constituição daquilo que, ao fim e ao cabo, logrou tornar-se uma escola pública “à brasileira”, afirma Eveline Algebaile:

“A disseminação de escolas no território, assim, realizava um modo singular de enraizamento do Estado no território nacional e, por esse meio, um modo igualmente singular de alcance populacional do Estado. Tratava-se, porém, de um Estado produzido, passo a passo, por *forças e projetos distintos, que ora se batiam, ora se compunham ou fundiam, mas que, no saldo das relações, se mantinha predominantemente controlado por classes pouco dispostas a estender o aparato e as ações estatais a todos na mesma medida*. A expansão da escola tornou-se, nesse contexto de relações, uma oportunidade de negociação das presenças e das ausências do Estado – o que não se daria, certamente, sem fortes contradições.” (ALGEBAILLE, 2009, p.201, grifo nosso)

Iniciamos este capítulo descrevendo o fim de certos *dualismos*, os quais teriam, por décadas a fio, estabelecido uma explícita cisão no acesso aos bens culturais e intelectuais oferecidos pela escola aos diferentes extratos sociais. Todavia, é justamente pela complexidade dos processos históricos analisados, bem como pela tendência majoritariamente excludente que assumem em seu conjunto, que terminamos o capítulo aludindo a um outro *dualismo perverso*, que persistiria como traço aparentemente indissolúvel da escola no Brasil. É desta forma que José Carlos Libâneo, em artigo recente⁴, refere-se aos impactos negativos de um conjunto de políticas educacionais

⁴ Conf. LIBÂNEO, José Carlos. “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.” São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, v. 38, nº1, pp. 13-28, 2012.

implementadas a partir da década de 1990. Atualizando antigas formas de precarização e esvaziamento pedagógico, tais políticas teriam, segundo o autor, aprofundado ainda mais o declínio da escola pública brasileira: uma escola na qual “aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber (LIBÂNEO, 2012, p.23).

O foco de seu artigo está em apreender o significado carregado por certas premissas *pedagógico-humanitárias* que estariam a nortear, nas duas últimas décadas, as políticas voltadas à educação básica no Brasil. Tais premissas teriam encontrado forte expressão nas Conferências Mundiais pela Educação organizadas sob os auspícios de agências internacionais tais como a UNESCO, a UNICEF e o Banco Mundial – tendo como marco inicial a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Analisando os documentos e orientações produzidos em tais conferências, assim como os impactos das políticas educacionais neles inspiradas e por eles *pautadas*, Libâneo problematiza fortemente seu pretenso caráter humanista e democratizante: na leitura do autor, tratar-se-iam de práticas “inclusivas” e “acolhedoras”, voltadas à “melhoria da qualidade da educação”, que implicariam, de fato, na desvalorização do conhecimento como foco do trabalho educativo.

É nessa perspectiva que o artigo baliza os avanços e os retrocessos decorrentes de uma série de medidas adotadas pelas últimas gestões governamentais, tais como a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), das Avaliações em Larga Escala dos sistemas de ensino, dos mecanismos de Correção de Fluxo (como os programas de aceleração da aprendizagem, de progressão continuada e de ciclos escolares) e a intensificação da Formação Docente via modalidades de Educação à Distância (EaD). Tais políticas são interpretadas nos marcos de uma ampla reforma educacional empreendida, sobretudo, a partir da primeira gestão do Governo FHC (1995-98). Segundo o autor, seria possível constatar profunda *organicidade* entre o ajuste estrutural do Estado realizado neste período (calcado em intensas prescrições econômicas, em remodelações restritivas da política social, em forte impulso privatizante, na decorrente redução da esfera pública estatal...) e as reformas educacionais então iniciadas: os acentos principais dos movimentos da educação estando intimamente conectados a este cenário mais amplo de mudanças políticas e institucionais.

Em conjunto, tais medidas concorreriam, segundo Libâneo, para uma mudança de certas feições dos sistemas de ensino: de traços curriculares e avaliativos, de paradigmas sobre como se ensina/como se aprende, de índices e estatísticas quanto à sua eficiência. Tratar-se-iam, contudo, de mudanças às quais *não* corresponderia uma efetiva melhoria da qualidade do ensino oferecido às classes populares. Seriam, pois, *falsas soluções* do ponto de vista da efetivação do direito à educação.

No bojo desta ampla reconfiguração do Estado brasileiro, as explicações acerca de nossas mazelas educacionais teriam convergido na formulação de uma espécie de pensamento único – intimamente *articulado* ao receituário economicista e neoliberal que então se hegemonizava na política nacional. Assim, e de modo praticamente unívoco, o fracasso da escola pública brasileira foi insistentemente associado a seus traços “tradicionais”, “antigos”: ao fato de ser uma escola “conteudista”, “livresca”, “autoritária”, “reprovadora”, “excludente” e, portanto, “ineficiente”. Daí o sentido das soluções adotadas, fortemente inspiradas nas orientações dos organismos internacionais aos países pobres (sobretudo do Banco Mundial) e voltadas à implantação de uma escola mais *humanizada*. Uma escola *inclusiva*, que não se pautasse por ideais abstratos e impositivos de igualdade mas que fosse reconhecedora das diferenças, da diversidade; que não se apegasse à transmissão de conteúdos enciclopédicos e arcaicos, mas que se mostrasse valorizadora dos interesses particulares de cada criança/cada turma/ cada grupo social. Uma escola que não se mostrasse rígida e autoritária, mas que flexibilizasse as práticas de avaliação, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem; que se ligasse mais à vida dos alunos e às suas atividades cotidianas, estando voltada às necessidades mínimas de aprendizagem, às competências básicas para a sobrevivência. Uma escola que atuasse, enfim, na aquisição de valores necessários a uma atitude cidadã, generosa, a um ajuste solidário à realidade existente etc. etc.

A preocupação central do autor diz respeito aos imperativos propriamente pedagógicos, aos efeitos intraescolares, sofridos por essa escola “inclusiva”. Ele busca discutir os impactos curriculares de discursos que, provindos de instituições com amplos interesses político-econômicos, e estando apoiados num suposto “respeito” aos alunos pobres, dissimulam e legitimam o esvaziamento propriamente formativo/intelectual da escola. Nessa perspectiva, tais discursos pretensamente *humanistas* apenas camuflam a reposição de uma escola na qual a transmissão dos conhecimentos se vê secundarizada,

em prol da socialização e integração dos alunos das classes populares. Daí, portanto, a *perversidade*: um pretenso humanismo, que aparentemente “acolhe”, “respeita”, “escuta”, “valoriza”, “compreende”, “integra”, “inclui” ... mas que atua, ao fim e ao cabo, em prol da manutenção das desigualdades no acesso ao saber, traço praticamente permanente na história da escola brasileira. Concepções estas as quais, ainda que passando por intenções diversas, acabaram por ser quase plenamente incorporadas pelos personagens da educação:

“(...) foi precisamente a ideia do *protagonismo da aprendizagem* e a *desvalorização do ensino* que tomaram conta das concepções de escola de muitos educadores, não apenas os dirigentes de órgãos públicos, mas também vários segmentos da intelectualidade do campo da educação.” (LIBÂNEO, 2012, p.20, grifos nossos)

Ao se falar na persistência de uma *escola dualista*, o que se busca denunciar, em suma, é a transmutação dos objetivos da escola destinada aos pobres: de uma escola do conhecimento, dos conteúdos e da aprendizagem consistente, a uma escola do acolhimento, do respeito às especificidades e da socialidade:

“Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da *educação inclusiva*. ***Não é que tais aspectos não devam ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade.*** Não por acaso, o termo *igualdade* (direitos iguais para todos) é substituído por *equidade* (direitos subordinados à diferença).

(...) uma escola sem conteúdo, e com um arremedo de acolhimento social e socialização...” (LIBÂNEO, 2012, pp. 23-4, grifo nosso)

Assim finalizamos estas *primeiras aproximações* ao debate sobre a escola brasileira. Simultaneamente, ao falar em *Reforma do Estado* e *Reforma da Educação*, em *alterações curriculares*, em *impactos sobre a formação docente*, em *desvalorização dos*

conhecimentos e diluição dos conteúdos transmitidos, em respeito às diferenças e aos interesses culturais específicos, o artigo de José Carlos Libâneo anuncia questões de extrema importância a esta dissertação, as quais pautarão todo o nosso estudo. Ele direciona, portanto, esta prévia discussão mais ampla sobre a escola aos próximos passos e reflexões aqui pretendidos.

Nos capítulos seguintes – e após estas *primeiras aproximações* mais gerais sobre os caminhos trilhados pela escola em construção -, buscaremos construir um arcabouço reflexivo que nos possibilite compreender mais profundamente este momento específico discutido pelo autor. Estaremos debruçados, especialmente, sobre as ideologias e as práticas acerca da *formação docente* oficialmente difundidas na virada dos anos 1990-2000. Por meio de análises documentais, e a partir de determinado referencial teórico, buscaremos investigar os *sentidos* carregados pelas Diretrizes e pelos Referenciais Curriculares que, forjados naquele contexto, buscaram nortear o ensino e a formação docente na área das Artes e da Música.

Eis, portanto – e tendo em mente as colocações propostas por Libâneo -, o fio condutor da sequência deste estudo: discutir as concepções de *educação* e de *formação* nas quais tais documentos se sustentam, questionando em que medida bandeiras como as do *professor prático-reflexivo*, da pedagogia centrada em *competências*, do foco no *aprender a aprender* e da valorização dos *saberes da experiência cotidiana* não estariam convergindo fortemente com as imagens de uma escola empobrecida intelectualmente. Questionando, pois, em que medida tais bandeiras – ainda que largamente endossadas nos discursos de ampla parcela dos educadores, e não obstante seu proclamado caráter democrático, progressista e inovador-, não convergiriam com aquela formação perversamente “acolhedora”, “inclusiva” e “humanizada” sobre a qual discorre o autor.

Cap. 2: O Ensino de Música e o debate Curricular no Brasil: trajetórias e intersecções na segunda metade do séc. XX

Prólogo:

De que escola estamos falando? Quem é este aluno?

Sobre a perspectiva adotada na análise Curricular

A nossa pesquisa versa sobre as articulações entre as políticas oficiais de Formação Docente implementadas a partir da década de 1990 e sua repercussão no universo da Educação Musical. Tais políticas, assim como as diversas ressignificações por elas apregoadas sobre o papel da escola e do professor no mundo contemporâneo, mostram-se, segundo diversos autores, estreitamente vinculadas a debates mais amplos, concernentes ao âmbito *curricular*. É por isso que buscaremos, preliminarmente, explicitar o sentido adotado neste trabalho quanto ao que seja o *Currículo*. Para tanto, remetemo-nos a uma já declarada premissa fundamental: propostas de ensino musical, se efetivamente comprometidas em se contrapor aos processos anteriormente descritos de restrição ao saber, se de fato compromissadas com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura, devem partir de concepções filosóficas e político-pedagógicas *alinhadas* a estes objetivos. Devem partir, pois, de uma *perspectiva crítica* sobre o *Currículo*.

Ao iniciar sua discussão sobre as distintas teorias curriculares, Tomaz Tadeu da Silva (2011) afirma que todas elas estarão, de alguma maneira, norteadas por certas questões fundamentais. A primeira, e a mais óbvia, seria: *o que ensinar?* Ou seja, o primeiro ponto a ser enfrentado e respondido por qualquer teoria do currículo é o de dizer o que *deve/merece* fazer parte dos saberes a serem ensinados. Este questionamento, entretanto, é apenas a face mais visível de outros - muito mais profundos e sempre presentes, ainda que nem sempre plenamente assumidos pelas propostas curriculares. É assim que a questão sobre *o que ensinar* remete irremediavelmente a outras: o que os alunos devem ser após vivenciarem este currículo? em que eles devem se tornar? quais as finalidades da educação? No limite, trata-se de questionar: *qual o tipo de ser humano/de cidadão que se pretende formar por meio destes conteúdos e destes processos*

pedagógicos? por que formá-los assim e não de outra maneira? quais interesses guiam estas escolhas? Nesse sentido, afirma o autor:

“(...) as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania (...)? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.” (SILVA, 2011, p.15)

É assim que, tal como o entendemos, o *Currículo* não é de forma alguma um campo “neutro”, “inocente”, “desinteressado”. As dimensões pedagógicas e psicopedagógicas sempre expressarão uma adesão a certas concepções filosóficas, políticas e ideológicas, em relação às quais o ideário educacional estará afinado – seja essa vinculação deliberada e consciente ou não. Nessa perspectiva, o *Currículo* sempre remeterá a modelos mais amplos, a visões de mundo, a percepções acerca dos processos de reprodução social e cultural vigentes. E estas distintas leituras sobre o real - que podem se dar de modo mais ajustado/adaptado ou de modo mais questionador/crítico - ecoarão, invariavelmente, nas propostas curriculares: nos conteúdos selecionados, bem como nas metodologias e procedimentos adotados. Em suma: na perspectiva desta dissertação, o *Currículo* é um espaço político, necessariamente parcial, e as diferentes propostas curriculares alinham-se - de modo *mais* ou *menos* consentido, *mais* ou *menos* explícito - a diferentes posturas frente à realidade que nos cerca, frente às assimétricas e contraditórias relações sociais de *poder* e de *saber*.

É o mesmo autor que, em curta passagem de seu texto, coloca uma ideia que muito nos fez pensar – e que dá mais clareza ao nosso argumento, situando-o no próprio campo da educação musical. Tomaz Tadeu da Silva afirma que uma certa abordagem sobre o currículo pode ser captada pelos conceitos de que mais se utiliza para “enxergar” e “explicar” a realidade: a ênfase em tais ou quais termos expõe aquilo que se mostra *mais* ou *menos* importante, *mais* ou *menos* relevante, para as preocupações de determinada abordagem. Nas palavras do autor,

“(...) uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a ‘realidade’. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a ‘realidade’. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam.” (Ibidem, p.17)

Eis que, frente às discussões realizadas no âmbito de uma disciplina na pós-graduação em Educação Musical, esta passagem aparentemente simples de seu livro ganhou uma dimensão muito significativa. Isto porque ela nos fez notar, já findando a referida disciplina, quais conceitos tinham – ou não – aparecido com mais constância: quais palavras faziam ou não parte do vocabulário usualmente adotado. Constatamos que, ao fim de um semestre de discussões sobre *educação musical e infância*, por inúmeras vezes foram proferidos termos como “sensibilidade”, “expressividade”, “criatividade”, “protagonismo infantil”, “ludicidade”, “invenção”, “construção autônoma de saberes”, “intuição”, “improvisação” etc. etc. Naturalmente, a questão não está no uso de tais termos, aliás fundamentais a qualquer discussão pedagógica. O que nos chamou a atenção – a partir da observação do autor acima citada - foi, justamente, perceber os termos que *não* foram tão correntes ao longo do curso: foi o fato de que as discussões ali desenvolvidas não abarcavam termos como “escola”, “desigualdade”, “sociedade”, “história”, “educação pública”. Assim, nosso incômodo vinha da ausência de quaisquer problematizações sobre as condições sociais de infância desta suposta criança destinada a *construir saberes* quase que espontaneamente: da ausência de questionamentos sobre *quem é* esta criança que, afinal, terá possibilidade de ser *afetada e sensibilizada* por suas *criativas e expressivas improvisações*.

Nosso incômodo – muito instigado pelas leituras que paralelamente realizávamos -, vinha, enfim, de que ali não se explicitava de *qual* escola e de *qual* criança estávamos falando. Nada tinha história, substância social, concretude, conflito: tudo parecia dado, pronto, harmônico, e as propostas eram *naturalmente* adequadas e realizáveis.

Simultaneamente, percebíamos que esta abordagem sobre o *ensino musical* e as potencialidades da *ludicidade infantil* mostrava-se muito enraizada numa certa visão de *mundo*, de *homem*, de *realidade*, de *ciência* – concepções cujo tratamento, balizando as reflexões propriamente educacionais, mostrava-se muito distante das referências teóricas que vínhamos adotando. A perspectiva pedagógica apresentada partia, pois, de um quadro teórico-filosófico mais amplo, no qual se fundamentava - quadro este nitidamente

associável ao que Tomaz Tadeu da Silva denomina, na obra em questão⁵, *Teorias Pós-Críticas* do currículo.

Esta associação se mostrou bem perceptível por meio dos autores e conceitos que embasavam as discussões pedagógicas propostas. Em relação à *ciência* e à própria capacidade de *pensar* a realidade, tínhamos que as mais urgentes tarefas seriam superar quaisquer dualismos, quaisquer tentativas de opor ‘isto’ e ‘aquilo’, tendo em vista alcançar um olhar mais integrado, mais harmônico. Isto seria supostamente facilitado pela superação de um pensamento muito rígido, muito formal; pela adesão a um pensar mais ensaístico, mais espontâneo. Num atual contexto de total renovação dos parâmetros da vida, da difusão de “novos paradigmas”, de “inéditas vivências do tempo, do espaço”, da magnitude e multiplicidade das informações disponíveis ao redor, a arte teria enorme papel a desempenhar, sendo uma das maiores responsáveis pela difusão destas “novas concepções éticas, estéticas, filosóficas, sensoriais”.

Propunha-se que a música e a educação fossem pensadas de modo mais conectado ao tempo presente, a estes novos paradigmas que comprovam a falência da já superada “racionalidade cartesiana”, exigindo a adesão a um *pensar* de novo tipo, de superior tipo, um pensar “arracional”, “pós-racional”.

Aqui, a música não é vista como linguagem condutora de sentidos: sua única capacidade é a de carregar música, e nada mais que música, “tocando” de modo absolutamente único e específico a cada ouvinte que com ela entra em contato e que por ela se deixa afetar. A concepção de “ouvinte” ou de “aluno”, como dito, calca-se numa abordagem fechada no âmbito subjetivo, nas experiências pessoais. O que importa é o aluno enquanto ser singular, que terá uma experiência (de apreciação, de improvisação, de composição) também singular, única e, afinal, indescritível. Seriam claros, segundo esta abordagem, os “limites das velhas teorias”: a incapacidade de tentarmos “explicar tudo”, de tentarmos abarcar a realidade e suas imaginárias causalidades mais amplas. Mesmo porque, as categorias universais e já ultrapassadas do antigo pensamento racional, ao tentarem dizer quaisquer “verdades” sobre o mundo e a vida, ao ousarem apontar o que está certo e o que está errado e sugerirem outras alternativas, já demonstraram que

⁵ Conf. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Sobre as teorias “Pós-críticas”, ver especialmente as páginas 83-142.

invariavelmente acarretam em posturas dogmáticas, autoritárias, impositivas; em devaneios panfletários e em concepções rigidamente burocratizadas.

Na perspectiva pedagógica acima referida, urge que façamos esta “música de um novo tempo”, cuja difusão despertará nos homens a sensibilidade para, enfim, apreenderem a realidade social tal como ela se constitui: multicausal, rizomática, multidirecional, fluida e, por conseguinte, imprevisível. O que chamamos de “real” não passa de um complexo absolutamente inatingível ao pensamento e à compreensão, onde reina um eterno devir, onde reina o caos.

Tudo isso, em suma, claramente se constituía numa certa abordagem sobre o *currículo* no campo do ensino musical. E, diante das questões que movem nossa pesquisa – sobretudo, de nosso intuito em articular *música, escola pública, formação docente e democratização dos saberes* -, outros foram os caminhos e referenciais centrais a nos orientarem.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, a difusão dos ideais Pós-críticos (em suas várias vertentes: pós-modernistas, pós-estruturalistas, multiculturalistas) deu-se de modo amplo e intenso nos estudos do currículo – ainda que nem sempre de forma claramente percebida ou assumida pelos personagens da educação:

“Não se pode falar de uma teoria pós-estruturalista do currículo, mesmo porque o pós-estruturalismo, tal como o pós-modernismo, rejeita qualquer tipo de sistematização. Mas há certamente uma ‘atitude’ pós-estruturalista em muitas das perspectivas atuais sobre currículo. (...) o que se observa é que muitos autores e autoras contemporâneos da área de estudos do currículo simplesmente passaram a adotar livremente alguns dos elementos da análise pós-estruturalista.” (SILVA, 2011, pp.122-23)

Ao explicar sobre as diferentes teorias curriculares, o autor expressa uma relativa afinidade por certas colocações ligadas a este universo por ele denominado *pós-crítico*. Mesmo assim, discutem-se na obra os efeitos da plena adoção, no campo educacional, destas vertentes interpretativas calcadas na fluidez, na indeterminação e na ausência de valores absolutos. Ao deslegitimarem qualquer tentativa de apreensão mais objetiva da realidade; ao considerarem todas as leituras sobre o real equivalentes epistemologicamente, incorrendo em profundo relativismo; ao verem todos os pontos-de-vista como apenas “diferentes discursos” sobre um mundo essencialmente *fragmentado*,

não-lógico, caótico e incompreensível; ao enfatizarem o aspecto único/singular/específico/subjetivo, tais ideários possuiriam, para o autor, patentes consequências político-pedagógicas:

“(…) O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do ‘objetivismo’ do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o ‘subjetivismo’ das interpretações parciais e localizadas.

(…) Em sua crítica ao currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava uma certa certeza. Com sua ênfase na emancipação e na libertação, a pedagogia crítica continuava apegada a um certo fundacionalismo [ou seja, a princípios considerados inquestionáveis, últimos, irredutíveis]. O pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação.” (Ibidem, pp.114-16)

Como dito anteriormente, outras foram as perspectivas teóricas nas quais, ao longo de nossos estudos, buscamos subsídios que embasassem as nossas reflexões sobre o ensino de música. Ocorre, entretanto, que a progressiva revisão de literatura no campo da educação musical – a leitura de trabalhos relativos à formação docente na área, a como deveriam ser estruturados os currículos de música oferecidos aos alunos da escola básica, aos critérios a serem adotados na seleção dos conteúdos, ao *sentido* carregado pelas reformas educacionais dos anos 1990-2000 e seus impactos para o ensino de música... – revelou-nos, paulatinamente, um movimento curioso e instigante. Fomos notando ser relativamente frequente, nas discussões internas à área, a adesão (ou mesmo o forte endosso) a muitos dos conceitos, das vertentes interpretativas e das propostas curriculares que, paralelamente, eram fortemente problematizados e criticados pelos autores que estudávamos e nos quais nos embasávamos. Pouco a pouco, foi ficando clara a existência de um amplo *debate*; fomos percebendo que a abordagem com a qual travamos contato na disciplina acima referida – e em relação à qual os referenciais que vínhamos adotando possuíam fortes discordâncias – não se constituía numa exceção, num caso isolado: ao contrário, esse tipo de *apropriação das concepções pós-modernas em educação* se nos mostrava, cada vez mais, como amplamente difundido e aceito no campo da educação musical.

Nesse sentido, e ainda que sinceramente orientados por ideais progressistas - voltados à transformação da realidade da escola básica e do papel da música em seu interior -, muitas abordagens sobre o ensino e a formação docente em música acabariam endossando concepções curriculares e linhas teóricas que, como buscaremos discutir, correm o risco de *dificultar* processos de efetiva democratização intelectual e cultural. De um lado, por *enfraquecerem* a luta por uma instrução consistente junto à maioria da população: a sólida aquisição de conhecimentos teóricos/artísticos/científicos selecionados e transmitidos pelos processos de escolarização sendo preterida pela sobrevalorização da *aprendizagem autônoma* e do *desabrochar* das capacidades internas, pelo respeito às *diferenças* e aos *interesses singulares*, pelo primado das *experiências práticas* e das *vivências culturais cotidianas*, pela deslegitimação do *ensino* e consequente diluição do papel da escola e do professor. De outro, e em meio a tantas “incertezas”, “imprevisibilidades” e “devires rizomáticos”, por engrossarem um intenso *ceticismo* quanto às possibilidades da vida social ser profundamente estudada, compreendida e, em decorrência, transformada – ceticismo este que concorreria para, no limite, inviabilizar a construção de movimentos coletivos conscientemente orientados no enfrentamento às desiguais marcas sociais e educacionais em nosso país.

Neste estudo, ao contrário de todo o subjetivismo, de todo o relativismo epistemológico e de todo o imobilismo quanto às possibilidades de compreensão crítica e transformação do mundo, acima discutidos, buscaremos abordar as articulações do ensino musical com uma escola que é *histórica*: com uma escola forjada por contradições político-sociais *reais*, as quais devem, sim, ser compreendidas racionalmente e enfrentadas politicamente. Contradições que atuam a todo momento sobre a construção da escola, sobre a vida dos alunos que a frequentam e sobre suas possibilidades de aprendizagem, fazendo com que nem todos desfrutem de iguais e satisfatórias possibilidades de infância e de desenvolvimento afetivo, cognitivo, intelectual, artístico. Sobretudo no atual momento vivido pelo ensino musical pós-Lei 11.769/08, a busca por saídas pedagógicas e metodológicas que respondam aos desafios da escolarização das classes populares só pode partir da problematização *desta* realidade, do interesse por *estes* alunos, pelas condições de vida, de formação prévia e de aprendizagem *concretamente vividas* por estas crianças.

Enquanto educadores musicais, pouco contribuiremos aos desafios de nosso campo se negarmos – ou simplesmente ignorarmos – as íntimas relações entre o Currículo e as contradições econômicas e sociais mais amplas. Em suma: acreditamos que as atuais discussões que envolvem a área serão tão mais profícuas quanto mais estejam articuladas a uma *teoria crítica do Currículo*.

Tal a perspectiva analítica adotada neste estudo acerca das relações entre *Ensino Musical, Escola Pública e Formação Docente*, perspectiva que guiará a leitura sobre alguns dos documentos curriculares produzidos no bojo das reformas dos anos 1990-2000 (a saber, as Diretrizes, os Pareceres e os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores). Nesse sentido, e acerca da importância de que reflitamos sobre as bases e pressupostos teórico-filosóficos que sustentam propostas curriculares, afirma Maura Penna:

“Se a reflexão acerca de concepções e fundamentos não é, por si só, suficiente para a transformação da prática – e temos consciência disto -, é sem dúvida imprescindível para nortear a nossa busca de respostas a nível concreto, e até mesmo a escolha de metodologias.” (PENNA, 1995, p.37)

E, ainda nas palavras da autora:

“(...) entendemos que a construção da cidadania plena implica, necessariamente, um projeto de ensino de arte voltado para a democratização no acesso à cultura. Entretanto, *um projeto de democratização da cultura não pode se sustentar sobre quaisquer concepções de educação e de arte, mas antes requer abordagens teóricas que permitam discutir e compreender os mecanismos que reproduzem a ‘competência artística’ para poucos, ou seja, que reproduzem o acesso socialmente diferenciado à arte ...*” (PENNA&ALVES, 2001, p.58, grifo nosso)

Antes, porém, de adentrarmos à especificidade das orientações curriculares oficiais supracitadas, buscaremos, na sequência deste capítulo, recuperar brevemente os caminhos percorridos pela Educação Musical nas últimas décadas – sobretudo na segunda metade do século XX. Nosso intuito será compreender as principais alterações legais e normativas sofridas por sua legislação: mapear seus sentidos quanto à maior presença e/ou ausência da música na escola, bem como a relação que guardam com a formação docente na área.

De modo complementar – e adentrando as questões propriamente curriculares -, buscaremos apontar as convergências entre tais alterações normativas e os debates mais amplos travados no âmbito das concepções do Currículo. Apontar, portanto, de que maneira as mudanças legais e a trajetória do ensino musical estiveram *coadunadas* a tendências político-pedagógicas historicamente em disputa no campo educacional.

A Educação Musical na Lei 5692/71 e na LDB 9394/96: *oposição* ou *relativa indistinção*?

O estudo das políticas públicas em educação musical, segundo Maura Penna (2004a), deve sempre estar atento a *duas dimensões* interligadas: de um lado, aquela referente à legislação, à formulação de termos oficiais e normativos; de outro, a que diz respeito aos impactos passíveis de serem verificados nas escolas, na prática escolar cotidiana. Neste sentido, temos que a política educacional não se resume às alterações legais, devendo abarcar, para ser profundamente compreendida, a concretização (ou não) dos dispositivos normativos no dia-a-dia das instituições de ensino.

Trata-se, aqui, de uma questão relevante e sempre reiterada pela citada autora: alterações normativas não são, por si só, suficientes para a transformação de realidades concretas. Em suas palavras,

“(...) leis e termos normativos não são capazes de, direta ou automaticamente, promover mudanças no cotidiano escolar, como muitas vezes idealizamos ou desejamos.” (PENNA, 2004b, p.13)

Este raciocínio não deve, naturalmente, deslegitimar a busca por políticas públicas democratizantes: ainda que não baste por si só, a alteração dos termos legais possui uma potência de proporcionar novas reflexões, novos debates e novas reivindicações. A mudança na legislação pode, inclusive, impulsionar a reflexão sobre as nossas próprias práticas, no sentido da busca por alternativas voltadas a um efetivo aprofundamento do direito à educação, à arte e à cultura.

É com este olhar, e tendo em mente tais ressalvas, que tentaremos nesta seção situar os significados sociais e históricos das alterações legislativas referentes ao ensino de música na segunda metade do séc. XX.

Segundo Maura Penna (2004a; 2004b), a condição das Artes no plano mais amplo da educação brasileira estaria marcada, há mais de trinta anos, pelo estado de *indefinição* e *ambiguidade*. Ainda que delimitado pela legislação, o lugar destinado ao ensino de Arte ainda não teria conseguido superar a condição de um “espaço potencial” e, portanto, fragilizado. É nesse viés que são abordadas pela autora as alterações legais mais substantivas para o ensino de música nas últimas décadas. Esta interpretação converge, em muitos aspectos, com a análise feita por Nair Pires (2003). Também para esta autora, as várias alterações verificáveis na legislação educacional não alteraram substancialmente a situação vivida pela área: não romperam um quadro em que, desde a década de 1960, perpetuam-se lugares múltiplos e papéis inconsistentes ao ensino das artes e da música na escola brasileira, negando-lhes o *status* de efetivo objeto do conhecimento:

“Apesar de a música estar avançando ao longo dos anos dentro da hierarquia curricular, ela ainda não conquistou sua importância como conteúdo imprescindível à formação global do ser humano. (...) constatamos que as políticas públicas adotadas desde a década de 1960 têm oficializado e perpetuado concepções e práticas polivalentes, tendo como pressuposto a integração das linguagens artísticas, o que trouxe implicações para o ensino de música nas escolas públicas. Desde a década de 60, a multiplicidade, sob vários aspectos, tem caracterizado a área de arte em geral, e da música em especial: múltiplas linguagens artísticas, múltiplos lugares nos currículos escolares que surgem associados a múltiplas nomenclaturas, além da presença da polivalência nas práticas pedagógicas e na formação dos professores de música.” (PIRES, 2003, p.84)

A comparação entre as décadas de 1970 e 1990/2000 é feita com base nos dispositivos legais respectivamente vigentes, ou seja, nas leis educacionais e em seus correspondentes termos normativos. Na década de 1970, tratam-se da Lei 5692/71 e de seus respectivos pareceres e resoluções do então denominado Conselho Federal de Educação; quanto à década de 1990, tratam-se da LDB 9394/96 e dos documentos curriculares a ela vinculados, sobretudo as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Ao serem comumente analisados, os referidos períodos são, no mais das vezes, colocados em *relativa oposição* quanto à garantia da música na escola: a Lei 5692/71 teria sido a responsável pelo desaparecimento das práticas de ensino musical e, assim, da saudável difusão do gosto pela música no conjunto da sociedade. Já a LDB 9394/96 é

frequentemente vista de modo positivado, enquanto grande responsável pelo resgate da educação musical no espaço escolar. Em seus escritos, Maura Penna problematiza seriamente estas interpretações, sugerindo que nem a primeira teria “desaparecido” com algo tão solidamente construído assim, nem a segunda teria “garantido” tão seguramente avanços para a área: no que tange à formação artística (e, em seu interior, à formação musical) assegurada aos alunos da escola básica, os dois períodos – décadas de 1970 e 1990 - seriam, pois, igualmente fragilizados e imprecisos.

Tal é a linha central de sua argumentação, cujo desenvolvimento levanta questões que serão centrais às reflexões aqui propostas. Na análise relativa ao período 1960-1990, a autora oferece importantes elementos de reflexão e de crítica que dizem respeito, justamente, aos âmbitos do Currículo e da Formação Docente. Elementos que iluminavam a situação vivida pela área – incluindo os dilemas da *Arte-Educação* e da *Pedagogia da Criatividade* -, e cujos traços fundamentais mostrar-se-ão, como buscaremos sugerir, dotados de extrema *atualidade*.

Na busca pelo sentido das alterações legais vivenciadas pelo ensino musical, um primeiro ponto a ser destacado diz respeito ao caráter potencialmente “democratizante” da Lei 5692/71 em seu contexto histórico, tendo em vista as condições observadas à época quanto ao ensino de música nas escolas brasileiras. Tal lei teria surgido no bojo de uma intensa expansão quantitativa dos sistemas públicos de ensino verificada na década de 1970 – expansão dotada, certamente, de todos os esvaziamentos e contradições discutidos no primeiro capítulo deste estudo. Contudo, e não obstante suas insuficiências, a obrigatória inserção curricular garantida à Educação Artística pela 5692/71 teria representado, ao menos potencialmente, certo avanço em relação ao que havia antes: em relação às elitistas e tecnicistas escolas especializadas de música, bem como ao reduzido alcance populacional dos sistemas públicos anteriores – e, dentro destes, do tão rememorado Canto Orfeônico. *Neste sentido*, e focando o Ensino de Artes, a Lei 5692/71 poderia ser lida enquanto potencial ampliação do acesso aos bens culturais e artísticos em seu tempo.

Aliás, e a respeito do Canto Orfeônico vigente ao longo das décadas de 1940-50, Maura Penna argumenta ser impossível que se tente utilizá-lo seja como modelo seja como parâmetro de comparação em relação aos períodos posteriores – incluindo os dias

atuais -, e isto por diversos motivos. Primeiro, pelas condições de formação e atuação dos professores que o compunham: uma situação de forte carência de profissionais, cuja capacitação se dava, no mais das vezes, de modo extremamente aligeirado e deficiente. Em segundo lugar, pelo caráter restrito de sua atuação: as experiências do ensino coral normalmente tomadas e lembradas enquanto o “padrão nacional” tiveram sua existência mais longa e sistemática circunscrita à então capital do país, o Rio de Janeiro. Logo, foram experiências que possuíram majoritariamente um baixíssimo alcance social. E isto sem falar de seus já tão discutidos vínculos com o contexto político autoritário que o sustentava, cuja tutela provinha de suas funções claramente voltadas à construção da nacionalidade em moldes fascistas.

Diante de tudo isso, afirma Maura Penna:

“Sem dúvida, o canto orfeônico constituiu uma importante experiência de música na educação (...). No entanto, é preciso dimensioná-lo criticamente, analisando o seu contexto histórico...” (PENNA, 2004b, p.14)

É assim que, desta perspectiva, as experiências da Educação Artística geradas pela Lei 5692/71 podem ser vistas enquanto certa tentativa inédita no Brasil: a de se ampliar e democratizar o ensino de arte - até então historicamente restrito a grupos privilegiados e a pouquíssimas escolas -, pretendendo colocá-lo indistintamente como componente obrigatório em *todas* as escolas de 1º e 2º grau do país, e em todas as localidades e regiões. A discussão sobre políticas públicas em educação musical é realizada, pela autora em questão, sempre de modo a contextualizá-las no âmbito maior da educação brasileira. E é justamente diante das alterações mais amplas das possibilidades de escolaridade no país que posturas nostálgicas frente às antigas práticas equivaleriam a ignorar, também no campo das Artes, os traços de exclusão e elitismo nos quais tais práticas se calcavam:

“(...) Sendo assim, se realmente buscamos a sintonia com o processo histórico da educação brasileira e do ensino de arte, se realmente assumimos e perseguimos os ideais democráticos que proclamamos, essa ampliação no acesso à escola [gerada pela Lei 5692/71] por si só deveria ser suficiente para nos levar a rejeitar qualquer forma de saudosismo de uma antiga escola, onde ´nos bons e velhos tempos se aprendia`. Não cabe lamentar a antiga escola eficiente, nem o seu canto orfeônico ou outras de suas práticas, pois essa escola era ainda mais elitizada, e boa parte de sua eficiência assentava-se justamente na origem social de seus alunos. (...)” (PENNA, Maura *et al.*, 1995, p.114)

Outra percepção muito comum, e que também será problematizada pela autora, é aquela que vê a Lei 5692/71 como “a responsável” pela institucionalização das práticas calcadas na polivalência, ou seja, calcadas numa abordagem que integra as distintas linguagens artísticas. Nessa leitura, seria devido à 5692/71 que práticas anteriores supostamente consistentes teriam sido rebaixadas. Segundo Maura Penna, há que se observar que a institucionalização da polivalência foi *precedida* pelo já anterior predomínio tanto de tendências ligadas à *pró-criatividade* quanto de propostas ligadas à *Arte-Educação*. Isto estaria conectado, inclusive, à já citada fragilidade dos docentes atuantes nos projetos do Canto Orfeônico: desde o declínio do Estado Novo – e, conseqüentemente, das bases institucionais que sustentavam o Canto Orfeônico -, práticas pedagógicas calcadas na polivalência, no experimentalismo, no espontaneísmo e no conseqüente esvaziamento dos conteúdos de cada linguagem artística já vinham progressivamente ganhando terreno no ensino das Artes.

“(…) Não é à toa, portanto, que quando o SEMA [*Serviço de Educação Musical e Artística*, órgão vinculado ao Canto Orfeônico] perdeu sua força política, grande parte dos professores aderiu à tendência da ‘pró-criatividade’, aproveitando desta liberdade para camuflar a falta de conhecimentos musicais.” (PENNA, 2004b, p.14)

Tal perspectiva de análise pode, novamente, ser corroborada pela pesquisa de outros autores. Sobre a presença de uma formação docente por vezes aligeirada no contexto do Canto Orfeônico, bem como sobre um certo sentido de *continuidade* entre as práticas corais e a posterior Arte-Educação, lê-se na recente tese de Marcus Vinícius M. Pereira (2013):

“(…) como no início não havia professores capacitados para assumir a disciplina, a SEMA, como solução emergencial, criou cursos rápidos com duração de um mês, a fim de preparar professores ‘aptos’ para o ensino da ‘disciplina’. (...) devido à fragilidade dessa formação musical, os alunos desses cursos, em sua maioria professores egressos da Escola Normal, recebiam constante realimentação musical, proporcionada pela SEMA.

(...) com o fim do Estado Novo, e a saída de Villa-Lobos da SEMA, essa instituição torna-se menos rígida com relação à orientação dos professores de música que, sem a realimentação musical, ficam, em sua maioria, sem saber o que ensinar. A prática orfeônica vai se tornando menos intensa e, com o passar do tempo, vai dando

lugar (...) a um outro momento de ruptura estética, representada pela ‘pedagogia da criatividade’.” (PEREIRA, 2013, pp. 65/67)

Tal seria, segundo Pires (2003), o sentido “sedutor” da Pedagogia da Criatividade naquele contexto - pondo em germe, já em meados do século XX, a tônica na ausência de fundamentação teórica e de objetivos claros, aliada à ideologia da não-intervenção do professor.

“O canto orfeônico, presente nas escolas desde a década de 30, cede sua hegemonia [na década de 1960] a outro paradigma metodológico – a pedagogia da criatividade. Advinda da arte-educação dos anos 50, essa pedagogia torna-se institucional na década de 1960, sendo assimilada pelas escolas públicas como ‘pró-criatividade’, traduzindo-se em práticas polivalentes baseadas em atividades improvisadas, com ênfase no processo em detrimento do produto. (...)”

Com a implantação da Lei nº 5692/71, que institui a Educação Artística como componente curricular obrigatório nas escolas públicas (art.7º), a ‘pró-criatividade’ vai encontrar um campo fértil para vivenciar seu apogeu, amparada legalmente pela concepção de que ‘a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados’, e sua ênfase deve ser ‘na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade, no desenvolvimento da imaginação’ (Parecer nº540/77).” (PIRES, 2003, p.83)

Em suma: nessa linha de interpretação, a Lei 5692/71 não teria nem “desconstruído” práticas supostamente já sólidas e difundidas nacionalmente, nem “apresentado” e/ou “gerado” propostas pedagógicas empobrecedoras e diluidoras dos saberes: situando-a melhor em seu tempo, tal lei aparece muito mais como *continuidade* de um ensino de Arte já extremamente fragilizado.

“Desse modo, a Lei 5692/71 vem *oficializar* a ‘pró-criatividade’, tendência que já dominava, de fato, a prática pedagógica escolar.” (PENNA, 2004a, p.22, grifo nosso)

Este seria um importante aspecto da questão, nem sempre abordado. Sob outro ângulo, contudo, e num balanço crítico mais amplo, parece ser indubitável que a referida Lei reforçou os traços negativos - e já tão criticados - das práticas polivalentes no ensino das Artes. Nesse sentido, a alteração legislativa, se não as *gerou*, esteve certamente articulada à *manutenção* e à ampla *difusão* de tendências curriculares cujos impactos foram intensos tanto no empobrecimento da Formação Docente quanto na diluição dos

conhecimentos artísticos oferecidos aos alunos da escola básica. Chegamos, pois, ao outro lado da Lei 5692/71, aos efeitos deficitários por ela intensificados no plano interno às práticas pedagógicas escolares. Efeitos cujos traços de permanência talvez possam, como tentaremos averiguar mais à frente – e ainda que sob novas aparências e slogans -, ser percebidos no plano das discussões curriculares e da formação de professores até hoje. Efeitos, enfim, cujas possíveis marcas e presenças *atuais* nortearão a leitura crítica acerca dos dispositivos que normatizam a formação docente em música.

O Ensino de Artes e as Pedagogias do *aprender a aprender*: rastreando os vínculos do passado

Sobrevoando de forma panorâmica todo o itinerário do ensino de música na história do Brasil, Marisa T. Fonterrada (FONTERRADA, 2005) identifica, nas décadas de 1970-80, um movimento de progressiva perda de espaço da educação musical nas escolas: de enfraquecimento, e quase total aniquilamento, do ensino de música. Ainda que aparentemente alinhada a certas concepções e interpretações anteriormente problematizadas neste texto⁶, a autora pontua vários aspectos que atuaram nesse processo de crescente desvalorização da formação cultural e artística, contribuindo em muito para a sua compreensão.

⁶ Um primeiro ponto, aqui, seria referente aos já discutidos sentidos da Lei 5692/71 em seu tempo, cuja leitura por parte de Fonterrada se aproxima, a princípio, de certas visões que problematizamos há pouco. Por exemplo, no trecho a seguir: “(...)Na década de 1970, após o longo período em que a atuação de Villa-Lobos prevaleceu e se fortificou, a prática intensa do canto orfeônico nas escolas foi substituída pela disciplina Educação Artística, o que, ao longo do tempo, levou à quase extinção da classe de educadores musicais (...) O declínio da música na escola afastou o educador musical, criando-se um vale entre a música praticada na época precedente à Lei 5692/71 e a não-música da escola atual.” (FONTERRADA, 2005, p.13).

Um segundo, e relevante ponto, refere-se às matrizes teóricas e filosóficas nas quais Fonterrada irá se apoiar na busca por alternativas ao ensino musical na atualidade. Como discutiremos no capítulo 4 desta dissertação, o lugar em que a autora se situa no âmbito das discussões curriculares vincula-se fortemente às abordagens de cunho pós-crítico e pós-estruturalista – posicionamento distinto, pois, da já referida perspectiva por nós adotada.

Em decorrência da Lei 5692/71, a anterior *disciplina* de Educação Musical passa a ser substituída pela *atividade* de Educação Artística – uma alteração dotada de profundos significados. Neste novo formato, o que teria ocorrido, segundo a autora, foi que “confundiu-se ‘interdisciplinaridade’ com ‘polivalência’” (FONTEERRADA, 2005, p.251): incentivava-se a junção relativamente indistinta de todas as áreas de expressão, com o decorrente enfraquecimento de cada uma delas. Fortalecendo tal argumento, encontramos em Nair Pires a afirmação de que

“(...) a Educação Artística converteu-se em ‘atividade’, que, entendida como lazer, ‘não [era considerada] uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses’ (Parecer 540/77).” (PIRES, op. Cit., p.84)

Uma das manifestações desse contínuo enfraquecimento da área deu-se no âmbito da Formação Docente. Surgiriam, em 1974, os primeiros cursos superiores de *Educação Artística*, de caráter polivalente, voltados a formar professores para a educação básica e nos quais eram simultaneamente trabalhadas as áreas de Música, Teatro, Artes Plásticas e Desenho – posteriormente, também Dança. A polivalência impunha-se, acentuadamente, nas chamadas *licenciaturas curtas*, as quais habilitavam professores para o ensino infantil e fundamental (1º grau) e nas quais se pretendia, em curto espaço de dois anos, formar um professor capaz de atuar em todas as áreas artísticas. Sobre a *multiplicidade da área artística* na qual tal formação superior se assentava, temos que:

“[É mantida e reforçada] a concepção de integração através da criação das licenciaturas polivalentes, que tinham como objetivo a formação de professores em diversas áreas artísticas. Nesse momento histórico, a multiplicidade da área artística e a polivalência das práticas pedagógicas, além do amparo legal, estão presentes tanto no interior das escolas públicas quanto nos cursos de formação de professores.” (PIRES, 2003, p. 83)

Segundo Marisa Fonterrada, tais cursos foram marcados por certos traços essenciais: devido à sua amplitude temática, a formação oferecida acabava sendo superficial, panorâmica, cheia de lacunas. Uma formação assentada, enfim, sobre a banalização das distintas linguagens artísticas. Estando coadunados às propostas curriculares então hegemônicas, tais cursos eram caracterizados pela prevalência da *expressão* sobre a *técnica* – raciocínio aplicado tanto em relação à formação do professor quanto em sua futura atuação junto aos alunos das redes de ensino. Em suas palavras,

“(...) não se considerava importante propor o aprofundamento de conteúdos nos cursos de formação de professores de educação artística em uma das áreas específicas. O objetivo, neste modelo, é formar pessoas com capacidade para incentivar a expressão dos alunos em várias áreas artísticas, desenvolvendo aulas e projetos de caráter polivalente e espontaneísta, que não exigem grande conhecimento técnico nem necessitam de aprofundamento. (...)” (FONERRADA, 2005, p.205)

Dessa forma, no ideário pedagógico daquele contexto predominava fortemente a defesa de práticas inovadoras e experimentais; do compromisso com a prática, do “aprender fazendo”; de posturas que valorizassem o processo, que enfatizassem a criação e o protagonismo, a sensibilidade e a improvisação. Norteava-se, em suma, por um desejado alinhamento ao que havia de mais “moderno” e “contemporâneo” em termos de postura artística, e pela consequente e radical oposição às práticas educacionais dadas como tradicionais.

Em seu balanço crítico sobre as mudanças ocorridas no período, Marisa Fonterrada afirma que se tratavam, na verdade, de exercícios de “pseudoliberdade” (Ibidem, p.202). Ou seja, de posturas educativas que, na realidade, reforçavam a ausência de conhecimentos profundos e de planejamento das aulas; que incentivavam o trânsito aleatório entre as diferentes linguagens; que propagavam propostas de livre-expressão absolutamente desestruturadas e inconsistentes quanto aos seus objetivos.

A partir de todo o exposto até aqui, temos como esboçar a feição geral dos cursos de Educação Artística institucionalizados na década de 1970 – bem como das práticas pedagógicas escolares deles decorrentes. As transformações da política educacional concorreram para a diluição dos conteúdos, para o empobrecimento e a desvalorização das práticas artísticas no interior da escola. Empobrecimento este que se deu: *alimentado* pela alteração na legislação via Lei 5692/71; *consustanciado* na precária e superficial formação oferecida pelos cursos polivalentes de nível superior; *coadunado* à então difusão e/ou atualização, no contexto educacional brasileiro, de ideias pedagógicas “centradas no aluno”, “processuais”, “expressivas”, “psicologizantes”, “pró-ativas”. Tratou-se, pois, da *convergência* de três fatores, a saber, o legal/normativo, o relativo à formação docente e o relativo ao ideário pedagógico.

Quanto a este último aspecto, tratava-se do fortalecimento de um ideário que, por suas implicações político-pedagógicas notadamente conservadoras e por sua imensa

influência na atualidade – ainda que sob novas aparências e autodenominações -, estará no centro de nossas pretendidas discussões sobre ensino musical, escola pública e formação docente. Tratava-se, enfim, dos encantamentos exercidos no Ensino de Artes – tanto ontem como hoje - pelas pedagogias de cunho escolanovista: pelas pedagogias vinculadas ao lema *aprender a aprender*.

Quando o importante (para o pobre) não é, de fato, “*aprender*”

Ao discutir os modos de presença da Arte na escola, Maura Penna adota como fio condutor o necessário *comprometimento* do ensino artístico com, de um lado, a educação básica, e de outro, a democratização da cultura. Estes seriam, portanto, critérios centrais a serem adotados no direcionamento de nossa atuação educativa. Sobre tais questões, afirma a autora:

“(...) Pois cabe à arte, por excelência, desenvolver no espaço escolar uma ação efetiva no sentido de ampliar o universo artístico-cultural do aluno. Se, de modo geral, a prática nas escolas está longe de cumprir este papel, os problemas que apresenta não são motivos suficientes para que se desista das potencialidades do ensino de arte para **a inserção mais ampla, plena e participativa do aluno em seu meio.**” (PENNA, 1999, pp. 58-9, grifo da autora)

Tais intentos, todavia, não se mostrariam compatíveis com toda e qualquer vertente pedagógica. Expondo seu argumento no artigo acima citado, a autora se propõe a apresentar, esquematicamente, quais seriam as principais tendências historicamente observáveis no universo do Ensino de Artes. E contribui, nesse movimento analítico, para que sejam melhor percebidas estas linhas que tecem sutis continuidades entre práticas passadas e posturas presentes.

É assim que, dentre as referidas tendências de ensino, a primeira que surge é a de cunho *técnico-profissional*. Tratam-se, aqui, das práticas baseadas na repetição exaustiva e mecânica; em exercícios fixos, abstratos e formais, de cunho conservatorial e voltados ao domínio de habilidades virtuosísticas de leitura e execução musical.

Outra vertente de ensino percebida pela autora é aquela genericamente associada à *formação plena do indivíduo*. Calcada em bases sobretudo psicológicas, e muito presente nas correntes anteriormente discutidas da *Arte-Educação* e da *Pedagogia da*

Criatividade, tal tendência se utilizará, ao expressar-se, de um vocabulário ricamente povoado de termos como “liberdade criativa”, “expressividade pessoal”, “estados psicológicos internos”, “revelação de emoções” etc. Numa abordagem em que o importante não é tanto *conhecer* mas, sim, *conhecer-se a si mesmo*, os educadores serão estimulados, inclusive, a afastar da escola as obras de arte consideradas clássicas, consideradas grandes referências culturais da humanidade:

“É marcante o não-diretívismo, que na área de arte se alia ao respeito, à espontaneidade criativa, cuja pureza se pretende preservar afastando-se da sala de aula as próprias obras artísticas, pois poderiam influenciar a produção pessoal do aluno.” (PENNA, 1999, p.60)

Contextualizando-a num universo curricular mais amplo, a autora comenta o quanto esta segunda tendência é devedora do ideário escolanovista:

“(...) relegando-se a transmissão/aquisição de conhecimentos e a formação cultural, o aluno ‘pesquisador’ da Escola Nova é o aluno ‘produtor’ de trabalhos artísticos, que aprende fazendo.” (Ibidem, p.60)

Esta associação entre as então denominadas *atividades* de Educação Artística e as proposições escolanovistas, bem como os impactos daí decorrentes pela *queda* na qualidade do ensino oferecido, são detidamente analisados por Yara Rosas Peregrino (1995). Numa crítica contundente, a autora alerta para as negativas consequências desta postura cuja ênfase, ao negar qualquer perspectiva de ensino mais diretiva, recai sobre os domínios psicopedagógicos, sobre as emoções, as capacidades e os desejos individuais:

“(...) difundiu a falsa crença de que o importante era proporcionar ao indivíduo a oportunidade de criar, de expressar, sem nenhum tipo de interferência por parte do professor, como se a criatividade não pudesse, não devesse ser educada.

(...) aos poucos, a preocupação com a técnica, com a transmissão de conhecimentos gerais, com a formação cultural enfim, foi sendo esquecida. Criava-se assim uma distância cada vez maior entre a prática e o saber.” (PEREGRINO, 1995, p.26)

Denuncia-se, no artigo em questão, o caráter marcadamente antidemocrático de tais orientações curriculares. Ao abdicar do fornecimento de ferramentas expressivas a *todos* os alunos das redes de ensino, supondo-as já constituídas; ao *despreocupar-se* com as condições prévias de existência, de formação e de aquisição de capital cultural vivenciadas pelos alunos das classes mais empobrecidas; ao fundar-se sobre um suposto

respeito às diferenças, respeito às especificidades criativas e culturais de cada aluno/cada grupo social, a escola estaria contribuindo, no fundo, para a manutenção e a naturalização das gritantes desigualdades sociais no acesso ao saber. Nesse sentido, afirma Yara R. Peregrino:

“Não trabalhar no sentido de fornecer ao aluno os referenciais necessários, os instrumentos de expressão, é obstaculizar seu acesso à cultura, é cassar-lhe o direito de usar um código mais rico e mais bem estruturado. A posse desse código é condição básica para que o indivíduo possa agir e ter uma participação mais ampla na sociedade.” (PEREGRINO, op. Cit., p.28)

Chegamos, pois, num ponto fundamental da trajetória deste estudo. O intuito de nossa pesquisa, como viemos buscando explicitar, não é engrossar as já tão realizadas e pertinentes críticas ao esvaziamento e ao subjetivismo que marcam, de diferentes formas e de modo quase contínuo, as práticas pedagógicas em Artes na segunda metade do século XX. Pretendemos, sim, investigar possíveis manifestações contemporâneas destes ideários: possíveis permanências de sua presença que, não obstante assumam outros nomes, outros lemas e outras referências teóricas, atuam *igualmente* no sentido de não canalizar as discussões da área em prol de um comprometimento com a educação básica e pública.

Situamos acima as enfáticas problematizações que, há cerca de vinte anos atrás, foram dirigidas à Arte-Educação, desvelando suas estreitas associações com o escolanovismo. Feito isso, o que buscaremos examinar é a possível *atualidade* da crítica realizada pelas referidas autoras. Uma atualidade que estaria expressa nas novas roupagens com as quais as concepções pós-modernas se manifestam, de modo amplamente difundido, no debate pedagógico-musical contemporâneo – quais sejam, as roupagens *construtivistas*, *culturalmente relativistas*, defensoras de *pedagogias da incerteza* e de um *pensar pós-razional* na compreensão do mundo, *centradas no aluno*, no *professor prático-reflexivo* e no desenvolvimento de suas propaladas *competências*.

É importante colocar que tratam-se de inquietações que surgiram e se desenvolveram, em grande parte, ao longo da própria pesquisa – e que estão, obviamente, muito longe de serem resolvidas... Comentamos, há pouco, o certo descompasso com o qual nos deparamos na trajetória de nossos estudos: a relativa *dissonância* percebida entre, de um lado, o referencial teórico do qual progressivamente nos apropriávamos –

referencial este que advoga a enfática valorização dos saberes historicamente sistematizados e transmitidos pela instituição escolar – e, de outro lado, certos escritos e reflexões provindos do campo artístico-musical – alinhados, em maior ou menor grau, às leituras pós-modernas/pós-estruturalistas sobre o tempo em que vivemos: sobre a educação, a dinâmica cultural e o funcionamento da vida social. Paulatinamente fomos identificando, no próprio campo do ensino e da formação docente em música, e mesmo nas já citadas discussões vivenciadas no âmbito da pós-graduação, manifestações daquilo que parecia ser um amplo debate travado contemporaneamente no âmbito da Pedagogia e do Currículo.

Nosso maior *objetivo* será, justamente, *mapear este debate*: apreender, de modo inicial, algumas das principais tensões e linhas de argumentação que o constituem. Ao cogitarmos trazer a discussão crítica de Maura Penna e Yara R. Peregrino à atualidade do ensino musical formal, o que pretendemos investigar, em suma, é *se e de que maneira* proposições curriculares daquela natureza continuam (ou não) atuando para a despolitização e o empobrecimento formativo no âmbito da educação e da formação docente em Música. Se continuam (ou não) atuando, nesse sentido:

- para *enfraquecer*, no horizonte das discussões mais frequentes na área, a problemática da escola pública, das intensas desigualdades no acesso aos bens culturais e artísticos, das condições prévias dos alunos que a frequentam;
- para *ofuscar* as determinações maiores que perpetuam a expropriação do saber sistematizado à maioria, reproduzindo discursos/concepções/valores de cunho acentuadamente liberal que individualizam a vida social; que focam sempre na singularidade de cada sujeito/ cada indivíduo/ cada aluno/ cada professor, e fragmentam a análise das questões públicas e coletivas;
- se continuam atuando, enfim, na multiplicação de falas que, mesmo inadvertidamente, vão na *contramão* das lutas pelo efetivo fortalecimento do ensino oferecido pela instituição escolar. Ao taxar a educação formal como potencialmente *autoritária, opressora, elitista*; ao tomar os cursos superiores como excessivamente *conteudistas, enrijecidos, anacrônicos*,

caracterizando o ensino sistematizado como apenas *mais um* dentre os inúmeros meios possíveis de aquisição de conhecimentos, acaba-se negligenciando seu papel na democratização dos saberes e, por conseguinte, endossando o coro em prol de sua progressiva deslegitimação. Clama-se, em decorrência, para que seja oferecida - tanto aos alunos das redes de ensino quanto aos seus futuros professores - uma formação pretensamente *emancipadora, respeitadora, acolhedora* que, no entanto, mostra-se intelectualmente rebaixada: uma formação que não se mostre “tão teórica” mas que esteja calcada nos interesses e experiências imediatas, calcada num tipo de “reflexão” que se mostre *útil*, quase que circunscrita às práticas cotidianas; uma formação alcançada pela aprendizagem autônoma e não-diretiva, “flexibilizada”, que propicie - ao invés da garantia de uma sólida aquisição de conhecimentos, de ferramentas expressivas e críticas -, a pragmática adaptação aos desafios do dia-a-dia. Uma formação que conduza, enfim, ao desenvolvimento das *competências e habilidades* demandadas pelos novos tempos, demandadas pela dita *sociedade do conhecimento*...

* * *

Vários dos autores nos quais estamos nos apoiando - seja no universo da Educação Musical, seja entre os que se debruçam sobre discussões pedagógicas mais amplas - têm na obra do educador Dermeval Saviani uma importante referência. Trata-se de um autor com o qual travamos primeiro contato ao longo desta pesquisa, tendo exercido significativo impacto em nossa maneira de compreender o fenômeno educativo: nas indagações e reflexões que se tornaram centrais neste estudo. Sendo assim, para melhor situar os fundamentos que nortearam nossa investigação, bem como pela sua relevância e atualidade nas discussões curriculares, recuperaremos brevemente a seguir as principais linhas da crítica feita por Saviani às *concepções liberais* em educação - *destacando*, devido às nossas preocupações aqui, sua crítica às pedagogias centradas no aluno.

Segundo Dermeval Saviani, o surgimento da chamada *Pedagogia Tradicional* esteve associado a um momento histórico em que a burguesia apresentava interesses de cunho claramente transformador/revolucionário. No bojo da estruturação dos sistemas de ensino na Europa em meados do séc. XIX, os métodos tradicionais teriam sido desenvolvidos enquanto ferramenta voltada à escolarização geral da população – escolarização vista, então, como pré-requisito fundamental para a consolidação da democracia nascente.

Assim, foi buscando consolidar o novo sistema de relações sociais e políticas que então se constituía que a classe burguesa passou a advogar a defesa da igualdade essencial entre todos os homens, entre todos os *cidadãos*. Naquele contexto, argumentar a favor da *igualdade natural* equivalia a denunciar que as diferenças e os privilégios usufruídos pela nobreza e pelo clero não eram “naturais” nem “divinos”, mas, sim, sociais e históricos.

Nas palavras de Saviani,

“Estar escolarizado todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro.”
(SAVIANI, 2008, p.33)

Urgia, portanto, que fossem estruturados sistemas nacionais de ensino capazes de oferecer uma formação intelectual sólida e relativamente homogênea entre a população. Que se universalizasse, enfim, a escola básica, gratuita e obrigatória, possibilitando a erradicação do analfabetismo e um grau razoável de igualdade de condições quanto à participação de todos na vida social.

Não faz parte de nossas ambições aqui avaliar como tais processos ocorreram na especificidade da história brasileira e da montagem dos sistemas de ensino em nosso país – ou seja, investigar de que maneira estes movimentos nas teorias pedagógicas se concretizaram no seio de uma modernização marcadamente conservadora, tal como discutido no primeiro capítulo. Buscamos, tão somente, chamar a atenção para o *significado social* assumido tanto pelo surgimento das chamadas teorias tradicionais de ensino – com sua atuação voltada à participação política das massas –, quanto pela posterior formulação de propostas pedagógicas “novas” e “pró-ativas”. Segundo Saviani,

se naquele primeiro momento - de intensa transição histórica - interessava aos novos grupos no poder a defesa da inserção mais democrática e qualificada das massas nos processos políticos, tal interesse vai se diluindo conforme ficam claros os novos papéis sociais a serem desempenhados por cada uma das classes neste novo arranjo social, ou seja, conforme esta ampla participação política entra *em contradição* com os novos interesses dominantes. Dito de outro modo: se a filosofia burguesa considerava que *os homens são essencialmente iguais* no momento em que buscava acabar com as desigualdades sociais e políticas anteriormente existentes, ela passará, prontamente, a proclamar que *os homens são essencialmente diferentes* quando passa a querer manter / perpetuar as desigualdades sociais e políticas de um novo contexto que lhe é favorável.

Tal o significado das profundas alterações percebidas no plano pedagógico: de uma pedagogia fundada no igualitarismo, na *igualdade essencial*, passa-se ao predomínio de pedagogias defensoras da *diferença essencial*; de pedagogias que naturalizam e legitimam as desigualdades e, conseqüentemente, as condições de dominação e privilégio.

Sobre o sentido histórico destes processos escolares – em que *novas propostas de ensino* não surgiram do nada, pairando no ar, mas, sim, coadunadas a *novos interesses sociais* -, afirma Dermeval Saviani:

“Com base neste tipo de pedagogia, considerava-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo...” (SAVIANI, 2008, p.34)

Neste quadro, a escola passará a sofrer reformas voltadas a “contemplar” as diferentes aspirações, a “respeitar” as diferentes capacidades, a “compreender” os diferentes interesses... – seja entre indivíduos, seja entre grupos sociais e culturais distintos. Por meio de uma *biopsicologização* da sociedade, da educação e da escola, as *diferenças* de toda ordem (de credo, de cor, mas também de classe, de desenvolvimento cognitivo, de amadurecimento afetivo e intelectual, de desenvoltura nos processos de conhecimento) não são vistas como um problema em si: ao contrário, são apenas *diferenças*, são *normais*. Logo, num contexto dado *apriori* como heterogêneo, os novos

papéis da escola estarão, coerentemente, direcionados para o oferecimento de tratamentos diferenciados, para o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, para a ênfase numa diversificação metodológica que dê conta de corresponder a tal pluralidade.

Comentando a profunda alteração ocorrida neste movimento, no qual se passa de um paradigma filosófico e pedagógico voltado à *participação* a um outro voltado ao *ajustamento* social, comenta o autor:

“Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. ***Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.***” (SAVIANI, 2008, p.8, grifo nosso)

Para Saviani, uma proposta pedagógica não deve ser avaliada com base em seus efeitos nas relações *internas* ao ambiente escolar. Deve, sim, ser analisada com base nos efeitos que se prolongam para além da prática pedagógica, que atingem o seio da prática social global: no quanto, enfim, ela favorece e/ou obstrui o movimento maior de democratização da sociedade. (Ibidem, p.61) E é justamente aqui que aparece o impacto socialmente *antidemocrático* que as práticas de inspiração escolanovista geraram historicamente: práticas nas quais o eixo central de preocupações passou da democracia *externa* para a democracia *interna* à escola, atuando politicamente – mesmo que de modo não deliberado – em prol do escamoteamento e da naturalização de privilégios socialmente constituídos.

Ao proclamar-se estimuladora das iniciativas dos alunos, defensora de procedimentos autônomos e democráticos, tal ideário ofuscou que a esta pretensa *democracia interna* correspondia - e corresponde – um intenso *elitismo externo*. Concretamente, os métodos novos estruturaram-se sob a forma de núcleos raros, extremamente restritos, capazes de atender às suas intensas demandas em termos de equipamentos, espaços, materiais pedagógicos, qualificação docente, número reduzido de

alunos por turma etc. O que, por outro lado, não conteve as suas influências mormente negativas sobre as redes públicas de ensino:

“(...) o efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas. Isto porque, realizando-se em algumas poucas escolas, exatamente naquelas frequentadas pelas elites, a proposta escolanovista contribuiu para o aprimoramento do nível educacional da classe dominante. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares.”
(Ibidem, p.54)

Apreende-se, assim - e após esta breve recuperação de alguns pontos essenciais no argumento do autor -, as conservadoras *funções político-pedagógicas* exercidas pelas pedagogias de inspiração escolanovista. Por dissociarem a educação das questões sociais mais amplas, deslocando o foco de atenção do plano macropolítico para o âmbito interno dos procedimentos de ensino, para o âmbito técnico-pedagógico; por favorecerem que *desigualdades* socialmente construídas sejam vistas como “diferenças” naturais a serem respeitadas; por proporcionarem condições favoráveis de aprendizagem a grupos sociais já favorecidos em suas experiências prévias, e esvaziarem ainda mais as experiências e os conteúdos formativos oferecidos aos alunos das classes empobrecidas - os quais, muito frequentemente, têm na escola o *único* meio de acesso ao conhecimento elaborado; pela intensa desistoricização e despolitização do debate educacional, voltado agora sobretudo a questões psicológicas e psicopedagógicas; por tudo isso, enfim, é que tal ideário teria concorrido fortemente, segundo Saviani, para um *refluxo político-democrático*. Teria contribuído, assim, para que a expansão escolar se desse dentro de limites (quanti e qualitativamente) suportáveis e adequados aos interesses dominantes, mascarando sob seu véu pretensamente *humanista* a precarização da formação destinada às classes populares – cujas condições de efetiva participação no âmbito político-social se tornam, pois, extremamente fragilizadas.

Importantes ponderações a esta crítica feita por Dermeval Saviani podem ser encontradas em texto de Jorge Nagle (2001), originalmente publicado em 1974 e no qual o autor se debruça sobre *A penetração do escolanovismo no Brasil*. Neste, a difusão deste

ideário pedagógico é situada no contexto da educação brasileira em princípios do século XX. Diversos aspectos desta questão são iluminados, os quais corroboram e/ou complementam pontos anteriormente apresentados. Aspectos que, por conseguinte, aprofundam o nosso entendimento inicial sobre os *sentidos* - passados e presentes – carregados pelos chamados *métodos novos* em educação.

Fizemos alusão, no primeiro capítulo desta dissertação, ao conceito de *modernização conservadora* usado por certos autores ao discutirem os padrões de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Citamos, naquele ponto, uma certa mentalidade “a um só tempo reformista e elitista”: impulsos de transformação e modernização do país que, quando carregados por certos setores da elite social, tinham *limites* muito bem postos. E é neste quadro, justamente, que Nagle contextualiza a crescente difusão dos ideais escolanovistas a partir da década de 1920.

Tal década caracterizou-se, no Brasil, por grande efervescência político-ideológica, por uma profunda inquietação social. Estavam em franca crise as bases sociais que sustentavam as oligarquias dominantes, dando-se forte agitação por parte das outras forças emergentes na sociedade que ansiavam por alterações nos quadros de poder vigentes. Uma das expressões disso foi o movimento de progressiva divulgação e fortalecimento das *ideias liberais* no país – cuja expressão no setor da escolarização deu-se, justamente, pela defesa das concepções escolanovistas. Entretanto, quanto ao sentido das pretendidas *alterações sociais* vinculadas ao pensamento de matiz liberal, afirma o autor:

“A tentativa é de índole nitidamente liberal, pois se pretende eliminar as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento social – isto é, o progresso; desenvolvimento de novas relações sociais e de novas orientações intelectuais. Nesse quadro, (...) não foram fortuitas nem descabidas as afirmações sobre a desmoralização, considerada uma das características da vida brasileira nos diferentes aspectos, nem o aumento das pressões para o fortalecimento dos poderes centrais, do regime de autoridade e do ‘reacionarismo’, como muitos pregaram.” (NAGLE, 2001, 311-12)

Analisando sob vários ângulos o espraiamento da Educação Nova no Brasil – tanto do ponto de vista teórico, com o crescente número de publicações sobre o tema, quanto do ponto de vista institucional, ligado às diversas reformas da instrução pública ocorridas

a partir dos anos 1920 -, o trabalho de Jorge Nagle contribui, sobretudo, para alargar a nossa capacidade de compreensão: para que tenhamos um olhar mais amplo, menos *persecutório*, sobre tais processos e concepções educacionais. Num balanço geral, são apontados pelo autor vários possíveis avanços que, se não foram gerados diretamente, com certeza estiveram intimamente *associados* à irradiação escolanovista. Ele comenta, por exemplo, a incisiva crítica desferida aos procedimentos pedagógicos mecânicos e passivos: desferidas àqueles métodos que produzem unicamente um *aluno-ouvinte*, de quem só se espera posturas de repetição e memorização. Comenta, sobretudo, o quanto o ideário escolanovista esteve associado à construção de um novo olhar sobre a *infância* e a *criança*, a uma nova compreensão sobre as etapas de seu desenvolvimento. Neste ponto, afirma o autor:

“Esta [a infância] é considerada – contrariamente à tradição – como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa, de preparo para a vida do adulto. Com esse novo fundamento se erigirá o edifício escolanovista: a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios do seu ‘desenvolvimento natural’.

(...) firmou-se a ideia de que a criança não é um tropeço, mas um estado necessário à formação e ao amadurecimento humano, do que decorreram três princípios: a criança deve ser considerada do ponto de vista de seus próprios interesses, os programas devem ser ajustados às características da experiência infantil e os procedimentos didáticos devem ser ajustados de modo a evitar o ensino passivo e receptivo.” (NAGLE, op. Cit., pp.321/325)

Estes seriam, pois, traços fundamentais a serem considerados - pelos quais poder-se-ia, inclusive, assinalar a irradiação escolanovista enquanto relativo aperfeiçoamento qualitativo das ideias pedagógicas, enquanto um patamar mais elevado na trajetória de seu desenvolvimento.

Todavia, e sob uma perspectiva histórica de maior alcance, outras implicações de grande relevância são também reforçadas pelo autor. Consistem, sobretudo, nos efeitos causados por aquele profundo *deslocamento* discutido por Dermeval Saviani, qual seja, o de um paradigma centrado na dimensão política e na participação democrática das massas (denominado “entusiasmo pela educação”) a um paradigma centrado na dimensão técnica dos procedimentos e metodologias de ensino (o chamado “otimismo pedagógico”).

De tudo, fica-nos a impressão de uma apreciação cuidadosa e ponderada por parte do autor, que busca examinar tais processos considerando seus diversos aspectos. Um modo de análise que situa melhor certas questões que nos são caras neste estudo, e que se mostra claramente no trecho a seguir:

“(...) indiscutivelmente, a difusão do novo ideário representa um nível mais complexo de elaboração, do ponto de vista da história das ideias educacionais. No entanto, se em lugar de discutir esse acontecimento, considerando-se apenas dados de natureza educacional, se tentasse analisar o escolanovismo de um ponto de vista que combine os assuntos educacionais com os temas da sociedade em geral, o modo de percepção desse acontecimento será alterado. (...)”

Desse ponto de vista, o escolanovismo se apresenta como um novo baluarte da pregação liberal que se desencadeia na década de 1920, [sendo que] o que foi considerado progresso - visto do âmbito exclusivo da história das ideias educacionais ou pedagógicas – pode ser percebido, nos quadros sociais existentes, como um desvio aparatoso. Com efeito, ao destacar e superestimar determinados aspectos técnicos da escolarização, o movimento escolanovista deslocou o enfoque fundamentalmente político que a questão da educação popular tivera até então; como consequência, deu origem a um tipo de análise interna, cujos resultados só poderiam interessar a determinadas camadas da clientela escolar, principalmente a de alguns núcleos urbanos. (...)”

Essa é uma das mais profundas transformações que se processam no domínio da escolarização (...) [...] a diminuição das abordagens de conteúdo amplamente social. Isso quer dizer que ao aperfeiçoamento dos aspectos internos da escola correspondeu uma preocupação cada vez menor com os seus fundamentos histórico-sociais – foi esse o preço que, durante muitos anos, teve que ser pago pela distorção técnica que aparece na década de 1920.” (NAGLE, op. Cit., pp.334-36)

* * *

Por tudo o que discutimos até aqui, temos que a crescente adoção destas perspectivas calcadas no lema *aprender a aprender* pode ser lida como *uma* das expressões desta escola que se expande de modo perpetuamente desigual: como *uma* das expressões desta escolaridade oferecida nos marcos de uma modernização conservadora. No primeiro capítulo desta dissertação, vimos como o atrelamento entre as dimensões *educativa* e *social* funcionou, estrategicamente, como contenção velada tanto do próprio

direito à educação quanto dos demais direitos sociais. Na análise de Eveline Algebaile (2009), esta “expansão para menos” (precária, insuficiente, inconsistente) pôde ser percebida na própria territorialização dos aparelhos escolares: nos interesses estratégicos que sempre regeram a sua distribuição pelo território nacional enquanto postos avançados do Estado. Agora, trata-se de observar como a defesa supostamente “progressista”, “moderna”, “atual” de mecanismos educacionais “ativos” e “centrados no aluno” não só *não atrapalhou* como acabou, de fato, *reforçando* a permanente restrição no acesso aos saberes mais elaborados - legitimando, conseqüentemente, desigualdades (econômicas, intelectuais, culturais, cognitivas) socialmente produzidas.

Tais práticas pedagógicas constituiriam, pois, no plano do currículo e das metodologias de ensino, a manifestação deste *robustecimento* escolar – o qual, no mais das vezes, se deu tão mais empobrecido e aligeirado quanto mais pobres eram os sujeitos a serem incorporados pela escola.

Nesta perspectiva, e direcionando a discussão para o âmbito mais específico do Ensino de Artes e de suas mazelas sob o predomínio da antiga *Arte-Educação*, afirmam Maura Penna *et al.*:

“E a queda na qualidade da educação – inclusive no ensino de arte – é produzida e reproduzida também através das práticas pedagógicas e metodológicas adotadas. (...) Isto porque estas práticas pressupõem habilidades prévias; no caso do ensino de arte, uma vivência de contato e familiarização com as linguagens artísticas, o que só é possível através de determinadas experiências culturais, que não são dadas a todos igualmente na sociedade (...) Na busca da sintonia histórica, portanto, *o grande desafio que se coloca, no presente momento, é a construção de propostas pedagógicas que atendam à maior presença do povo na escola; é o desenvolvimento de alternativas metodológicas que permitam interligar o saber transmitido – os conteúdos – e a experiência social concreta de vida dos alunos.*

A isto tudo se liga a discussão sobre currículo, de modo que *se torna crucial pensar a formação do professor* – de um professor capaz de enfrentar este desafio...[:] concretizar, no ensino de arte, um projeto de democratização no acesso à cultura.” (PENNA, Maura *et al.*, 1995, pp.115-16, grifos nossos)

Ressalte-se, aqui, a necessária *imbricação* entre os campos do *currículo* e da *formação dos professores* nesta busca pela instituição, no ensino das artes, de uma postura de contraponto a tais mecanismos pedagógicos. Esta postura deveria, inicialmente, partir

da assunção de que competências de fruição e expressão em artes não são inatas e meramente *subjetivas*; de que elas são, ao contrário, lentamente construídas por meio das vivências às quais se tem - ou não se tem - acesso. Reconhecer, pois, o caráter sócio-histórico dos esquemas e referenciais de percepção: das categorias e modelos que nos permitem dar sentido aos estímulos recebidos.

Enquanto linguagens socialmente construídas, as obras artísticas exigem, para a sua plena apreensão, que se consiga localizá-las em seu contexto histórico. Disto decorre, de um lado, que se domine minimamente o próprio código usado em sua construção; de outro, que se percebam os seus vínculos tanto com os estilos estéticos quanto com as marcas e tensões sociais maiores de seu tempo. É necessário que haja, portanto, pelo *resgate* e *valorização dos conteúdos específicos da área*, o desenvolvimento paulatino de uma certa “competência artística”, único meio para que sejam atingidas - por *todas* as crianças das redes de ensino - as dimensões mais profundas e significativas dos processos voltados à criação e à leitura de produtos artístico-culturais⁷.

Começam a despontar, neste ponto, questões concernentes à problemática mais atual do ensino e da formação docente no universo artístico-musical. Essas ponderações de Maura Penna estão em consonância com o pensamento de Dermeval Saviani, que, em obra acima referida, havia já indicado a *ênfase nos conteúdos* enquanto necessário contraponto à relativa persistência das pedagogias do *aprender a aprender* ao longo de nossa história educacional. Sobre certos aspectos da Lei 5692/71 que ressoariam através dos tempos – incluindo pontos nos quais já tocamos anteriormente -, afirma o autor:

“Outra ‘descoberta’ da Lei 5692 foi a reformulação curricular por meio de atividades, áreas de estudo e disciplinas, determinando que o ensino, nas primeiras oito séries, se desenvolvesse predominantemente sob a forma de atividades e áreas de estudo. Ora, essas atividades e áreas de estudo são outra maneira de diluir o conteúdo da aprendizagem das camadas populares; *e todos sabem que isso efetivamente ocorreu e vem ocorrendo.*

(..) contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às

⁷ Conf., neste sentido, PENNA, Maura (1995). “Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos”. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da camiseta ao museu – o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995, pp.37-43.

camadas populares. Essa defesa implica a *prioridade de conteúdo*. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. (...) Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente *porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas*.” (SAVIANI, 2008, pp.44-45, grifos nossos)

São indicadas, assim, certas *sugestões de continuidade* em nossas políticas educacionais: um caráter relativamente permanente tanto desta tendência de diluição das aprendizagens quanto de seu forte *vínculo* com as diversas atualizações de métodos educacionais de feitio subjetivista e psicologizante.

Sob certos aspectos, tais atualizações foram já percebidas e evidenciadas por estudiosos que examinam o Ensino de Artes - seja quanto à estrutura dos cursos de formação docente, seja quanto à fundamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Recuperemos, pois, os pontos centrais de algumas destas análises.

O Ensino de Artes e as Pedagogias do *aprender a aprender*: rastreando os vínculos do presente

Após elencar esquematicamente – em artigo já citado – as distintas tendências verificadas historicamente no ensino das artes, Maura Penna anuncia o relativo predomínio, até tempos relativamente recentes, daquela vertente de cunho espontaneísta. Tal predomínio seria perceptível, por exemplo, na formação docente – sobretudo nas disciplinas ligadas à didática e à prática de ensino. A esta tendência se juntariam, ao longo das licenciaturas, tanto as ainda muito presentes abordagens tecnicistas/conservatoriais quanto raros momentos, recentemente fortalecidos, ligados ao resgate dos conteúdos de linguagem e à valorização de uma sólida formação cultural.

Desta forma, a simultaneidade de distintas tendências pedagógicas ao longo das disciplinas faria, segundo a autora, com que os cursos superiores de educação musical carecessem de uma unidade maior. Daí uma de suas maiores fragilidades formativas:

“(...) o problema maior parece ser a falta de um direcionamento pedagógico coeso e coerente que, ao longo do curso, sustente a formação do professor de arte. Chega à

prática de ensino um aluno que recebeu orientações em direções diferentes e até mesmo contraditórias, sem ao menos ter consciência disto, e que na maioria das vezes não teve condições de desenvolver a capacidade de crítica e de decisão pessoal.” (PENNA, 1999, p.63)

Diagnóstico semelhante é apresentado por José Nunes Fernandes (2004) ao analisar os currículos oficiais de educação musical de vários Estados e capitais estaduais do Brasil. Buscando perceber como estes se orientavam pedagogicamente, o autor levanta questões extremamente pertinentes à nossa discussão. Primeiro, a frequente adoção, na construção dos documentos oficiais dos Estados, dos PCN/Arte como grande referência a ser seguida. Paralelamente, que ideias vinculadas às práticas da antiga *Arte-Educação* permanecem como o referencial teórico predominante, estando presentes em oitenta por cento dos documentos por ele observados.

Ao estruturar sua análise, o autor divide o conjunto de propostas curriculares em dois grupos – sendo o primeiro constituído por aquelas cujos objetivos *intrínsecos* circunscrevem a educação musical às dimensões da “sensibilidade” e “expressividade pessoal”. E, quanto à forte predominância desta concepção na elucubração sobre o que deva ser a formação artística oferecida aos alunos das redes, afirma o autor:

“A maioria dos documentos se fundamentava em princípios da Arte-Educação, preservando a educação estética e associando ao desenvolvimento da criatividade. (...) mostrando que os currículos de educação musical são baseados, na sua maioria, em uma filosofia intrínseca da educação musical. Poucos se ligavam a uma filosofia extrínseca, [na qual] a argumentação para a inclusão da educação musical na educação era feita sob os aspectos físico, social, intelectual, cultural...” (FERNANDES, 2004, pp.83-84)

Documentos oficiais concernentes à formação docente e ao ensino na área da Música - especificamente, os PCN/Arte e os Referenciais para a Educação Infantil –foram já apontados por carregarem, igualmente, reminiscências deste ensino esvaziado, centrado no *indivíduo* e desconectado das questões sociais mais amplas nas quais se insere a problemática educacional. No balanço que realizam sobre tais orientações curriculares, Marisa Fonterrada (2005) e Maura Penna (1999;2001;2004a;2007) problematizam seriamente alguns de seus aspectos – ainda que reconhecendo, preliminarmente, pontos de ganho em sua implementação. Seus supostos avanços, nesse sentido, não anulariam o esforço para que fossem apreendidos de modo mais crítico e aprofundado, seja quanto às

concepções que carregam, seja ao quanto dialogam com a realidade concreta das escolas brasileiras, seja, por fim, ao quanto eles *não* favorecem a propagação de projetos efetivamente comprometidos com a democratização no acesso aos saberes, à cultura e às artes.

Tratando sobre a adoção unívoca do Construtivismo enquanto referência teórica dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), Marisa Fonterrada (2005, pp.222-230) levanta várias questões. Comenta, em primeiro lugar, a rotulação generalizante que o documento faz sobre tal tendência pedagógica: a falta de referências mais profundas sobre o termo, sobre seus significados, bem como a ausência de discussões sobre os autores que são tomados como base – os quais, de Jean Piaget a Liev Vigotski, e não obstante sua imensa heterogeneidade, são agrupados superficialmente numa única *etiqueta* pedagógica. Além disso, denuncia-se o reforço dado pelo documento à perpetuação do denominado *modismo construtivista*. Nesse sentido, e apesar de em suas próprias páginas o RCNEI denunciar que a hegemonia pedagógica do modelo construtivista constatada à época assentava-se sobre uma adesão superficial e meramente discursiva, o documento: corroboraria tal predomínio, assumindo-se também “construtivista”; não ofereceria subsídios (teóricos, reflexivos, bibliográficos) no sentido de se contrapor a tais adesões acríticas e modistas.

O caráter *idealista* e *descontextualizado* deste universo pedagógico – bem como sua materialização nos documentos oficiais –, é outro tópico colocado por Marisa Fonterrada. A autora reconhece positivamente a suposta valorização, pelos Referenciais, das especificidades socioculturais – segundo ela, uma certa abertura para que as características locais fossem incorporadas às propostas curriculares de cada escola. Todavia, tal *flexibilidade* por parte dos documentos destoaria enormemente do modelo *abstrato* e *elitista* de educação que sugerem. Neste modelo, as questões cruciais e específicas das creches frequentadas pelas classes populares não aparecem; ao contrário, formulam-se propostas, sugestões e metodologias coadunadas a um ambiente estruturado, a crianças em condições privilegiadas – economicamente, afetivamente, intelectualmente – de desenvolvimento, e a professores capacitados e bem preparados. Ao não dialogarem com as situações realmente vividas e enfrentadas no cotidiano escolar, ao não buscarem conhecer e debater as efetivas condições de trabalho nos sistemas de ensino, tais propostas

mostrar-se-iam interessantes, bem construídas e competentes, porém *a-históricas* e *assépticas*. Nas palavras da autora,

“(...) examinando-se os exemplos dados e as sugestões apresentadas, não se pode deixar de pensar que eles foram escolhidos ‘a dedo’, isto é, escolhidos dentre muitas experiências, realizadas com crianças que gozam de situação privilegiada, isto é, que procedem de lares organizados e frequentam escolas ou creches bem aparelhadas, dispondo de espaços em que podem trabalhar com materiais interessantes, brincar e se desenvolver (...) Além disso, contam com professores habilitados, o que se reflete diretamente na maneira de condução da aula e da escola, e nos resultados obtidos com as crianças. Mas essa é uma pequena face da realidade maior, perversa, em que muitas escolas estão mergulhadas. É para essas escolas que o governo tem de falar; é com elas que tem de buscar soluções.” (FONTERRADA, 2005, p.234)

Observação semelhante é feita por Maura Penna (2004a), que chama a atenção para o caráter marcadamente *idílico* das orientações contidas no Referencial. Assim, e ainda que contendo sugestões relativamente detalhadas acerca do trabalho na área de música,

“(...) tudo indica que a proposta curricular e pedagógica desse referencial é uma idealização muito distante da realidade atual, e somente em poucas e privilegiadas escolas deste país encontraremos um professor graduado na área específica de música atuando nesse nível escolar, especialmente na rede pública.” (PENNA, 2004a, p.24)

Nessa mesma perspectiva é que são analisadas as supostas *etapas do aprendizado infantil* elencadas pelo documento. De modo coerente aos pressupostos gerais que o norteiam, tratar-se-ia, aqui, de uma *criança brasileira* absolutamente imaginária, desdotada de qualquer substância social: um modelo cujos esperados “padrões de desenvolvimento cognitivo” não considerariam as reais, contrastantes e nada padronizadas condições sociais da infância no país. Quanto a isto, afirma Marisa Fonterrada:

“Abordam-se, também, as etapas do desenvolvimento infantil e as maneiras como cada uma delas se constrói. (...) Essa é uma informação importante e elucidativa e, certamente, auxiliará os professores das creches e escolas em suas tarefas. No entanto, essa criança é descontextualizada, desterritorializada e a-histórica; não se leva em conta a origem nem as condições sociais em que vive, que competências desenvolve espontaneamente em seu próprio meio e quais são aquelas em que precisa da ajuda da escola para poder se desenvolver. (...) no material apresentado pelo governo brasileiro,

o mundo é dado, e só é preciso organizar ações para que tudo ‘corra bem, no melhor dos mundos’”. (FONTERRADA, 2005, pp.236-37)

Eis, em suma, o diagnóstico desta autora acerca das medidas curriculares. De um lado, reconhecendo-as enquanto certo auxílio ao professor, com a demarcação de balizas e o oferecimento de informações importantes. De outro, e sob maior ângulo, destacando seus intensos limites frente aos inúmeros, profundos e diversos dilemas da educação em nosso país:

“No caso dos documentos governamentais RCNEI e PCN, o modelo de ensino trazido pelo governo, não obstante o cuidado com que foi feito, não é capaz de dar conta da diversidade nacional e regional.” (Ibidem, p.258)

São percepções da mesma natureza que levarão Maura Penna e Erinaldo Alves (2001) a identificar uma *ambiguidade fundamental* nos PCN/Arte. Em sua análise, a fundamentação teórica do documento apresentaria posicionamentos contraditórios acerca das questões estéticas e político-pedagógicas, o que incorreria numa intensa *fragilização* da proposta apresentada. De um lado, os PCN/Arte conteriam certa defesa da especificidade de cada linguagem artística: certa valorização da aquisição de *conhecimentos* no campo das Artes para a formação plena dos sujeitos. Seriam, portanto, propostas a princípio opostas ao esvaziamento de conteúdos tão característico da “antiga” Educação Artística. Tais intenções, todavia, mostrar-se-iam contraditas e ameaçadas pelas próprias noções adotadas acerca do fenômeno artístico. Haveria no documento, nesse sentido, um claro predomínio de concepções românticas sobre a Arte, sobre sua *produção* e sua *apreciação*. O predomínio, justamente, de concepções embasadoras daquele universo superficial e espontaneísta da arte-educação, as quais, por conseguinte, negariam em grande medida os propósitos formativos proclamados pelo texto.

Neste universo romantizado, a arte é entendida, fundamentalmente, como expressão de *sentimentos*, como comunicação de *emoções*. À ênfase notadamente *sentimental* e *intuitiva* dos PCN/Arte corresponde uma forte desvalorização dos aspectos do pensamento, da compreensão, do entendimento. Os produtos artísticos, vistos como o reino por excelência da sensibilidade inventiva, da espontaneidade criativa, são contrastados de modo estanque a quaisquer outras produções intelectuais e cognitivas dos homens: aqui, antes de *compreender*, é preciso *sentir* a obra artística, deixar-se *tocar* e *afetar* por ela. Dá-se, pois, a separação absoluta entre os domínios da emoção e da razão,

da fantasia e da compreensão, entre *o que se sente* e *o que se sabe*. Assim mistificada, a obra de arte passa a dizer respeito unicamente ao individual, ao efêmero, ao singular e intimista: ela é negada enquanto linguagem historicamente construída, e desenraizada das condições mais amplas do tempo e espaço em que se produz.

Esta noção de uma arte abstrata e meramente subjetiva, que “flutua sobre os ares”, teria uma de suas expressões na exaltação feita pelos PCN/Arte à personalidade do artista: no culto à sua genialidade, às suas inatas e iluminadas capacidades de *invenção*. Embasaria igualmente, segundo os autores, a concepção de *apreciação* defendida pelos documentos: também neste ponto, dá-se o privilégio aos canais da experiência sensível, da intuição. Sendo a arte fruto de impulsos imaginativos internos e imprevisíveis; e estando ela limitada a comunicar apenas as angústias e sentimentos do artista, cabe ao espectador o reduzido papel de se deixar levar por este universo quase místico, comungando com ele na medida de suas mortais possibilidades... Segundo a análise crítica de Maura Penna e Erinaldo Alves (2001), tratar-se-iam de concepções extremamente rasas e empobrecedoras de *criação* e *apreciação* – cujas implicações conservadoras em nada favoreceriam esforços voltados a proporcionar a todos uma efetiva formação artística e cultural.

Ao elevar-se a manifestação artística a um patamar quase transcendental - inatingível, inexplicável -, esvaem-se os vínculos histórico-sociais da obra, dos conteúdos e sentidos que carrega. Com eles, esvai-se também a historicidade dos sujeitos com ela envolvidos: produtor/artista e apreciador são igualmente idealizados, naturalizados. Nesta chave, os vínculos imaginativos transcendem os domínios da Sociedade, da História e da Cultura, *opondo-se* francamente a uma concepção de arte enquanto *linguagem*, assentada em convenções definidas e compartilhadas nos processos sociais e culturais. Opondo-se, pois, a uma linguagem artística cujo acesso não reside em dotes naturais e intimistas mas, sim, na contínua familiaridade, no lento desenvolvimento de ferramentas de entendimento e expressão.

Tratar-se-ia, em suma, de um processo de *mistificação* da atividade artística, cujas decorrências mais funestas são claramente sugeridas no questionamento feito por PENNA e ALVES: *qual, então, o papel do professor?*

“Qual, afinal, se o conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular?” (PENNA&ALVES, 2001, p.67)

Desvalorização do conhecimento como foco do trabalho educativo, desistoricização das questões pedagógico-culturais, subjetivismo exacerbado, mascaramento de condições socialmente diferenciadas no acesso ao saber, diluição da atuação docente... Insinuam-se fortemente, aqui, inúmeras *aproximações* e *coerências* em relação às pedagogias centradas no *aprender a aprender*, bem como em relação ao ideário pós-moderno/pós-estruturalista no qual elas hoje se sustentariam.

Uma arte assim elevada quase que dispensa qualquer ação pedagógica, qualquer processo educativo, qualquer intervenção docente: as capacidades já estão (ou não estão) no indivíduo, não há nada a fazer senão libertá-las, criar condições para que possam fluir. Sobre a necessária crítica a tais fundamentos, afirmam os autores:

“Faz-se indispensável, portanto, um trabalho de reflexão, de buscar explicitar pressupostos e pré-concepções, para que nossos esforços e ideais democratizantes não sejam negados – ou mesmo inconscientemente ‘minados’ – pela permanência de uma visão que toma por base noções que lhes são incompatíveis.” (PENNA&ALVES, 2001, p.61)

Contrapondo-se a tais idealizações, os autores defendem contundentemente a arte como *linguagem culturalmente construída*. Contestam, assim, esta ênfase no *exclusivo*, no *íntimo* e *emotivo*. Enquanto decorrente de relações historicamente realizadas, a obra artística passa a ser assentada em níveis de comunicação / leitura / compreensão que passam *tanto* pela esfera do imaginário, sensorial, imaginativo (a qual não é negada aqui) *quanto* do intelectual, racional, conceitual – sendo ambas as esferas igualmente construídas e ampliadas pelas interferências pedagógicas, pelas condições de vida e de imersão cultural, pela consistência dos saberes trabalhados na escolarização.

Do ponto de vista do criador, trata-se de uma concepção na qual a produção artística é passível de comunicar não apenas “emoções” e “estados internos”, mas também ideias e conceitos que traduzam, reflitam, pensem, expressem seu tempo histórico-social. Quanto à apreciação, ela passa a depender de um longo aprendizado, da aquisição paulatina de ferramentas de leitura – tanto no que diz respeito ao *saber entender* quanto ao *saber sentir*, *saber se sensibilizar*. E pode, nesse percurso, proporcionar ganhos e

ampliações de horizonte muito mais profundos e enriquecedores do que a mera “comunhão sentimental” com o artista.

Trata-se, enfim, de uma abordagem na qual

“(…) é possível compreender as condições desiguais de familiarização com as diversas linguagens artísticas, assim como o modo como a escola reproduz esta desigualdade. (...) é possível, então, comprometer o ensino de arte com um projeto de democratização da cultura, adotando como diretrizes centrais promover a familiarização com as linguagens artísticas e a formação de esquemas de percepção necessários à sua apreensão. Isto implica uma ação pedagógica que não apenas possibilite um contato com manifestações artísticas as mais diversas, mas um trabalho orientado para os conteúdos de linguagem, inclusive através do seu manuseio criativo, de modo a desenvolver o reconhecimento dos elementos básicos e dos princípios de organização de cada linguagem.” (PENNA&ALVES, 2001, pp.79-80)

O que nos proporemos nos próximos capítulos desta dissertação é, justamente, perseguir os caminhos já sugeridos pelas análises supracitadas, aprofundando a investigação sobre estas supostas *afinidades* entre ideários passados e presentes. Analisaremos as manifestações contemporâneas das pedagogias de inspiração pós-moderna focadas no *aprender a aprender* - as quais estariam representadas, no plano da educação básica, sobretudo pelas vertentes de cunho construtivista, e, no âmbito da formação docente, pela correspondente defesa de um *professor prático-reflexivo* -, verificando os traços centrais que as distinguem. Situaremos brevemente o significado social e ideológico de sua intensa propagação, verificada a partir das décadas de 1980-1990 e pela qual passam a ser amplamente identificadas com o que de mais *inovador* e *progressista* haveria em termos político-pedagógicos. Paralelamente, buscaremos indícios de sua presença em documentos concernentes à formação docente na área musical – especificamente, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação*, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* e nos *Referenciais Curriculares para a Formação de Professores*. Cogitaremos, neste ponto, a sua possível atuação no sentido de depreciar os conteúdos e as experiências reflexivas ofertadas: no sentido da instituição de um modelo formativo

em moldes perversamente *respeitosos e humanistas*, tal como aventado por José Carlos Libâneo⁸.

Pretendemos, em suma – e assim como declarado anteriormente –, construir um *mapeamento inicial* sobre as manifestações do debate pós-moderno em educação, apreendendo:

- suas possíveis analogias com o passado recente do campo pedagógico-musical;
- suas principais influências sobre alguns dos documentos que normatizam o campo da educação musical na atualidade;
- as formas pelas quais é repercutido, endossado e/ou recusado em certas discussões internas à área.

LDB 9394/96: a música como presença eternamente *potencial*

Ao longo deste capítulo, abordamos sucintamente alguns momentos da trajetória vivenciada pela educação musical na segunda metade do século XX, chamando a atenção para determinados aspectos curriculares que nos parecem especialmente relevantes à nossa investigação. E é por essa via que retornamos, de certa forma, a um ponto colocado ao início do capítulo: àquele estado de *fragilidade e indefinição* continuamente atribuído à área das Artes pela legislação educacional. Para autores como Maura Penna (2004a, 2004b, 2007, 2008) e Marcus Pereira (2013), e mesmo após a promulgação da LDB 9394/96 e dos dispositivos a ela associados, a década de 1990 terminaria tendo a ausência de encaminhamentos mais claros como tônica do ensino artístico.

Tal fragilidade manifestar-se-ia, preliminarmente, na própria *denominação* empregada pela LDB/96. Nesta, encontra-se que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o

⁸ Confira, no primeiro capítulo desta dissertação, o item *Sobre os dualismos – de ontem e de hoje...*

desenvolvimento cultural dos alunos.” (Lei 9394/96 – art.26, parágrafo 2º). Sobre o caráter excessivamente generalizante do texto da Lei, afirma Maura Penna:

“E continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino da arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.” (PENNA, 2004a, p.23)

Algumas orientações mais específicas a este respeito poderiam ser encontradas no conjunto dos PCN para os ensinos fundamental e médio, nos quais há a indicação de quatro modalidades artísticas: artes visuais (artes audiovisuais, no ensino médio), música, teatro e dança. Entretanto, o oferecimento de uma quase irrestrita *autonomia* acaba por permitir novas formas de polivalência e diluição dos saberes na área. Isto porque, de acordo com a nova legislação, caberia às próprias instituições de ensino escolherem quais linguagens trabalhar, bem como a ordem, a forma, a organização a ser adotada nos desenhos curriculares.

“(…) as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino, aos quais cabe elaborar e executar sua proposta pedagógica, de acordo com os princípios de flexibilidade e autonomia da LDB.” (PENNA, 2007, p.50)

Neste sentido, mecanismos de *flexibilidade* pretensamente dotados de sentidos positivos (respeito à diversidade, aos contextos locais, sociais, culturais) acabariam, no limite, permitindo o próprio não-cumprimento da lei: abrindo brecha para que as escolhas das escolas não contemplassem, em sua profundidade, todas as linguagens artísticas.

Mantém-se, por conseguinte – tanto nas propostas para o ensino fundamental quanto para o ensino médio –, a *multiplicidade* interna da área: há a sugestão de que as várias linguagens sejam abordadas ao longo dos níveis de escolaridade, mas sem a clara explicitação de como isso deve ser viabilizado e organizado. Um quadro ao qual se juntariam, ainda, as imprecisões ligadas à *formação docente*. A legislação educacional – tanto na LDB/96 quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – demonstraria falta de clareza acerca das necessárias qualificações do educador em Artes, não apontando qual deve ser a formação ideal de quem leciona arte e/ou música na educação básica.

Tais dilemas mostrar-se-iam agravados, sobretudo, em determinados contextos: na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, onde é ainda mais rara a

presença de professores especialistas, as “artes” ficando, no mais das vezes, a cargo do professor dito polivalente; nas redes públicas, onde é mais improvável que sejam contratados, por uma única escola, vários professores de Arte com sólidas formações específicas nas distintas linguagens artísticas.

Por tudo isso, em suma, é que se reafirma a possibilidade de que a legislação dos anos 1990 seja interpretada de forma polivalente, muito próxima aos tão criticados modelos anteriores sob a vigência da Lei 5692/71. Comentamos, acima, uma suposta *ambiguidade romântica* dos PCN/Arte, a qual fragilizaria enormemente o resgate dos conteúdos específicos da área. Trata-se, agora, de apontar uma outra *ambiguidade*: uma inconsistência da legislação no que tange à própria demarcação das áreas e saberes artísticos a constarem tanto na formação docente quanto nas escolas da educação básica. Ao fim e ao cabo, se um ensino consistente de Artes – e, dentro disso, de música - não era garantido pela 5692/71, ele continua não sendo garantido pela LDB 9394/96 e seus correlatos termos normativos. Situação que, na visão de Marcus Vinícius M. Pereira (2013), ajudaria a explicar a não-consolidação da música enquanto legítima área de conhecimento escolar, perpetuamente posta *a serviço* de outros campos do desenvolvimento:

“A proposta polivalente persiste e os conteúdos musicais permanecem longe da proposta de ensino de música na escola. A música na escola não se consolida, portanto, como área de conhecimento. Está associada sempre aos benefícios que traz para a coordenação motora, para o aprendizado de matemática e outras matérias realmente consideradas importantes, para o desenvolvimento da criatividade e o favorecimento da expressão, para a recreação e para a ornamentação das festas escolares – enfim, como ferramenta, como meio, nunca como um fim em si mesma.”
(PEREIRA, 2013, pp.69-70)

Epílogo:

Sobre o (des) compromisso com a escola básica

Discorrendo sobre as políticas de formação de professores no Brasil, Bernardete Gatti *et al.* (2011) apontam o que seriam certas deficiências fundamentais. Na visão das autoras, já há tempos se constataria a existência de grandes lacunas na formação inicial oferecida pelas licenciaturas: tais cursos não estariam, no geral, concorrendo para a efetivação de seus esperados propósitos formativos.

“Essas lacunas mostram que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisariam ser repensadas.” (GATTI et al, 2011, p.89)

Dentre os vários aspectos debatidos pelas autoras, dois deles – intimamente conectados entre si – interessam-nos mais de perto neste tópico. O primeiro diz respeito à frequente *desarticulação*, nas licenciaturas, entre a *formação disciplinar* e a *formação pedagógica*. Em suas pesquisas, constatou-se a baixíssima carga horária normalmente destinada à formação para a docência, com o correspondente foco na formação específica. Além do desnível quantitativo, tratar-se-iam, no mais das vezes, de áreas estanques, incomunicáveis: a formação na área disciplinar e a formação pedagógica enquanto momentos claramente separados, havendo pouquíssima relação entre os projetos pedagógicos dos cursos e o conjunto das demais disciplinas que os constituem.

O segundo ponto versa sobre a intensa fragmentação formativa *entre* os diversos cursos de formação docente: a *ausência*, no modelo preponderante entre nós, de uma base comum que articulasse as diversas licenciaturas, que alinhavasse a formação oferecida nas distintas áreas do conhecimento. Tais articulações, segundo as autoras, deveriam estar calcadas justamente naquilo que todas as licenciaturas têm em comum: oferecer profissionais capazes de cumprir a função social própria à escola básica e aos processos de escolarização nela situados.

Em conjunto, tais lacunas (intracursos e entre cursos) concorreriam, enfim, para perpetuar a frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica. Discorrendo sobre tal questão, e embasando-se em SILVA JR (2010), afirmam:

“Tornar a formação inicial de professores para a educação básica mais articulada não é tarefa simples, e, como lembra Silva Jr. (2010), ‘torná-la unitária também não quer dizer reduzi-la a um único processo de formação’, mas implica colocar, como norteador dos conteúdos e das atividades a serem desenvolvidas na formação de docentes, o significado da educação básica (...) é necessário que um eixo estruturante se desenvolva ao longo de todo o processo: a educação básica é o fundamento do direito à educação, e deve ser o fundamento da formação dos profissionais que aí irão atuar. Conforme constata o autor, hoje não formamos professores para a educação básica, mas para as atividades, as áreas de conhecimento e as disciplinas que são ensinadas em seu interior.” (GATTI et al., 2011, p.117)

Tais diagnósticos, que abordam em sentido amplo a condição das Licenciaturas no país, encontram eco em investigações sobre o campo do ensino e da formação docente em Música. Nesse sentido, a obra de Bernardete Gatti aponta para questões que concernem, também, ao campo artístico: questões relacionadas, sobretudo, à aparente *discordância* entre a formação docente mormente oferecida na área e as necessidades e especificidades da escola básica e do ensino público.

Discutindo a relativa indistinção entre as décadas de 1970 e 1990/2000 quanto à garantia de uma efetiva formação artística aos alunos das redes de ensino, Maura Penna (2004a; 2004b; 2007) aponta que, se há um ponto de consubstancial avanço, ele se encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução CNE/CES nº2/2004). Se o romantismo e as imprecisões dos PCN/Arte e da LDB/96 ainda incentivariam possíveis abordagens espontaneístas e polivalentes do ensino artístico, esta tendência seria claramente contraposta pelas referidas Diretrizes. Nestas, os maiores avanços diriam respeito ao explícito *afunilamento temático* que propõem, resgatando os conteúdos de cada linguagem e solidificando, por conseguinte, a formação dos docentes em cada uma das áreas. É nessa perspectiva que afirma a autora:

“(...) Essas diretrizes refletem, para a área de educação musical, um movimento de reafirmação de sua especificidade e de seus conhecimentos próprios, em reação ao esvaziamento de conteúdos musicais que resultou do modelo de licenciatura em Educação Artística.” (PENNA, 2007, p.50)

Isto posto, caberia verificar quais foram os impactos que esse bem-vindo afunilamento temático causou nas licenciaturas – o que nos remete, infelizmente, às observações supracitadas de Bernardete Gatti *et al.* acerca da situação nacional: licenciaturas frequentemente marcadas pela excessiva *disciplinarização* e pelo *distanciamento* face às demandas do ensino básico.

É nesta perspectiva que, ao cogitar as possíveis causas da sensível *carência*, na educação básica, de professores formados em música, Maura Penna apontará aspectos concernentes à própria formação por eles recebida – uma formação, no mais das vezes, *descompromissada com a escola regular*. Sugere-se que a significativa ausência desses profissionais na escola básica teria razões que vão além das imprecisões e ambiguidades dos dispositivos legais: que repousam na própria *dissociação* entre a formação recebida por este docente e as exigências e necessidades do ensino básico e público. Acerca da

maior identificação desses profissionais com as noções de *música, educação e formação* veiculadas pelas escolas especializadas de arte e de música, afirma Maura Penna:

“(...) tais escolas são vistas como mais atraentes e protetoras por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu um compromisso real com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.” (PENNA, 2004b, p.10)

Neste quadro, os espaços para a presença da música na educação básica – se já eram frágeis, instáveis e apenas *potenciais* de acordo com os termos normativos –, acabam por confirmar a sua não-presença, a sua não-efetivação. Cabe, assim, questionar:

“(...) até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em conhecer a escola regular de ensino fundamental e médio como **um espaço de trabalho seu**? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para este contexto escolar e a sua clientela.” (PENNA, 2002, p.17, grifo da autora)

Em suma: se as Diretrizes Curriculares supracitadas (Resolução CNE/CES 2/2004) constituíram mudanças potencialmente significativas na consolidação dos saberes da área, elas *não* deveriam ser adotadas em detrimento das outras temáticas e reflexões fundamentais à formação do futuro educador musical. Não deveriam ser adotadas, sobretudo, em detrimento das discussões que lhe permitissem amadurecer concepções musicais e pedagógicas *compatíveis* com o espaço de trabalho da escola regular, *alinhadas* aos desafios das escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Contudo, não seria este o quadro mais frequente. Segundo Maura Penna (2007;2008) e Teresa Mateiro (2009), o bem-vindo resgate dos conhecimentos musicais nas licenciaturas em música estaria justamente incorrendo, muitas vezes, naquela excessiva *disciplinarização*. Incorrendo, pois, para que a formação oferecida se mostrasse enfraquecida quanto às dimensões mais amplas (filosóficas, político-pedagógicas, culturais) do processo educativo. É nesse sentido que, analisando os planos de curso de várias licenciaturas no país - e em consonância com os diagnósticos de Gatti *et al* (2011) -, Teresa Mateiro (2009) constata a extrema *discrepância* entre o número de horas atribuído em média aos conhecimentos musicais e aquele atribuído às questões

pedagógicas. E, face ao privilégio desfrutado pelos saberes específicos frente às demais discussões educacionais, afirma a autora:

“(…) Pode-se dizer que os cursos superiores de formação de professores de educação musical durante anos têm estado fundamentados no modelo do profissional formado a partir da seguinte premissa: o professor de música é um músico. O alto status do conhecimento científico no currículo é evidente, fomentando assim a identidade do músico em detrimento da identidade do professor.” (MATEIRO, 2009, p.64)

Cap.3: Políticas Docentes no Brasil recente

Políticas Docentes: sobre as formas de sua abordagem

Propondo-se a oferecer um *estado da arte* quanto às políticas docentes no Brasil, a já citada obra de Bernardete Angelina Gatti *et al.* (2011) apresenta elementos que muito enriquecem a nossa discussão. Uma das propostas de seu texto é atrelar temas mais amplos do universo educacional – financiamento, avaliação, currículo, e seus diversos desdobramentos – às práticas e políticas docentes. É buscar, portanto, os reflexos/pontos de contato entre as políticas educacionais diversas e os dilemas ligados à formação e à profissão do professor. Trata-se de extensa pesquisa que, debruçando-se sobre a situação geral das Licenciaturas no país, contextualiza e ilumina muitas das questões que estamos nos colocando.

Um ponto colocado logo de início pelas autoras diz respeito aos próprios modos de *abordagem* sobre as políticas docentes. Elas chamam a atenção para o fato de que tais políticas devem ser apreendidas a partir de uma estreita articulação que envolve, no mínimo, três dimensões: os chamados “saberes docentes” (suas vivências, trajetórias e experiências de vida), uma formação adequada (inicial e continuada) e condições estruturais de trabalho (organização adequada de espaços e tempos, salário digno, valorização social da carreira, formas de estrutura e gestão das escolas etc). Faz-se, nesse sentido, um alerta fundamental. Dado o intenso crescimento recente das pesquisas sobre formação de professores, há que ser evitado um grande *risco*: de que tais estudos reforcem certo senso comum voltado, de um lado, à responsabilização *do professor* sobre os rumos positivos ou negativos da educação; voltado, de outro, à indicação da formação docente como *o único* elemento no qual se deve investir para que sejam aprimorados os processos educativos.

Trata-se, em suma, de não perdermos de vista que as questões de formação dos professores das redes, não obstante tenham a maior relevância em quaisquer propostas de melhoria da educação em nosso país, estão continuamente atreladas a inúmeros outros fatores e tensionamentos (GATTI *et al.*, 2011, pp.11-19; 89-95). Nesse sentido, e localizando sua pesquisa no contexto educacional latino-americano, pontos relativamente comuns quanto às condições de formação e atuação do professor no continente são

anotados pelas autoras: má gestão dos sistemas de ensino; condições inadequadas de trabalho (de remuneração, de progressão na carreira); consequente declínio do perfil socioeconômico dos indivíduos que almejam se tornar professores – que passam a provir, em geral, de setores e famílias com menor capital cultural e financeiro; imensa heterogeneidade quanto à estrutura e qualidade das instituições formadoras de professores – sobretudo num contexto de intensa expansão dos setores privados, cujo perfil muitas vezes é explicitamente mercadológico.

É com tais cuidados, portanto, que as autoras se propõem a analisar as políticas públicas sobre formação e trabalho docente no Brasil.

No tocante aos nossos específicos interesses de pesquisa, levanta-se na obra um ponto essencial: os elos de intensa *imbricação* entre as *políticas docentes* e as *políticas curriculares* adotadas em determinado contexto histórico. Segundo as autoras,

“As *políticas de currículo* estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo *o (a) professor (a)* a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela. *Não só o que se entende como o que deve ser ensinado e aprendido na educação infantil e no ensino fundamental e médio confere, em princípio, feição própria aos cursos que habilitam os docentes ao exercício da profissão, como as políticas de formação continuada se ocupam basicamente da implementação do currículo nessas etapas da escolarização.*” (GATTI *et al.*, 2011, p.35, grifo nosso)

Nessa perspectiva, as autoras buscam apreender quais foram as principais implicações sobre a formação docente exercidas pelas políticas de currículo adotadas nos últimos vinte anos pelas gestões governamentais.

Cogita-se, inicialmente, sobre os efeitos gerados pela adoção (pós LDB 9394/96) de referenciais curriculares em âmbito nacional. Em relação aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio, começa-se por apontar os possíveis ganhos ligados à sua implementação. As autoras destacam seus efeitos de cunho organizador: além de servirem como guia para as ações adotadas pelos professores – fornecendo certas orientações mínimas à sua reflexão e atuação -, tais documentos teriam consolidado aspectos ligados à própria unidade e coerência dos sistemas de ensino como um todo. Foram, nesse sentido,

“(…) capazes de consolidar a concepção da educação básica como um processo contínuo, regido pelos mesmos princípios educacionais e voltado para atender a população desde os primeiros meses de vida até os 17 anos.” (GATTI *et al.*, 2011, pp.35-36)

Opinião semelhante é demonstrada, a princípio, em relação às *avaliações de sistema* criadas pelo MEC no bojo das reformas educacionais dos anos de 1990 – avaliações estas que estiveram intimamente associadas, em sua implementação, às orientações curriculares acima citadas. Primeiramente, afirma-se o enorme impacto que as várias modalidades de avaliação em larga escala exercem sobre a docência: segundo as autoras, tratar-se-ia de um amplo aparelho

“(…) de acompanhamento e avaliação das políticas de currículo da educação básica e superior, da formação docente e, em última análise, do próprio trabalho do (a) professor (a).” (GATTI *et al.*, 2011, pp. 39-40)

Assim, e sob certo ângulo, a realização de tais avaliações por parte do Estado possuiria indubitáveis ganhos potenciais – ganhos atrelados, sobretudo, ao fornecimento de dados que subsidiassem posteriores políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade tanto da formação docente quanto do ensino básico.

Esta seria, enfim, uma face de tais políticas. Todavia, sob outro ângulo, as medidas curriculares e avaliativas em questão possuiriam aspectos a serem problematizados. Aspectos ligados ao caráter fortemente *centralizador* que conferem ao currículo em âmbito nacional, e que remetem ao contexto mais amplo no qual tais medidas foram forjadas: ao seu sentido enquanto parte de um vasto conjunto de reformas sociais e educacionais. Nas palavras das autoras,

“As novas formas de regulação assumidas pelo Estado têm contribuído para ampliar o caráter centralizador do currículo nacional (...) A existência de referenciais nacionais para o currículo facilita esse trabalho [de avaliar em larga escala], e, de acordo com vários analistas, a sua proposição teria sido motivada pela necessidade de incrementar o controle da educação nacional por parte do governo central, mediante a criação de um sistema de avaliação que introduz nova lógica de operar no sistema público, tal como ocorreu na maior parte dos países desenvolvidos e em toda a América Latina.” (GATTI *et al.*, 2011, pp. 37-39)

Trata-se, por conseguinte, e tendo em vista a sua melhor compreensão, de situar as políticas *curriculares* e *docentes* no quadro das Reformas do Estado e da Educação

iniciadas nos anos 1990. Evidenciar alguns dos aspectos que as enraízam naquele momento histórico é, justamente, o desígnio central do próximo tópico desta dissertação. Certas observações sobre o *sentido* das reformas educacionais então formuladas - suas determinações, limites e implicações político-pedagógicas – estimularão o nosso pretendido mapeamento: a nossa busca pelos *fundamentos* presentes na legislação que normatiza a formação docente em Música.

Reforma do Estado, Reforma da Educação: políticas alinhadas à *retração* de direitos

Já fizemos alusão, no primeiro capítulo desta dissertação, à intensa *organicidade* entre o amplo ajuste estrutural do Estado promovido em meados da década de 1990 e as reformas educacionais então realizadas. Nessa perspectiva, seria apreendendo o quadro maior de mudanças político-institucionais – calcado em intensas prescrições econômicas, num amplo programa de privatizações, na subserviente renegociação da dívida, na redução da esfera pública estatal, na remodelação encurtada das políticas sociais – que chegaríamos, coerentemente, ao sentido das transformações vivenciadas pelo campo da educação: ao sentido, enfim, dos retrocessos democráticos que também aí se deram.

Tratou-se, de acordo com vários autores (CATANI *et al.*, 2001; ALGEBAILLE, 2009; CARVALHO, 2007; LIBÂNEO, 2012; SAVIANI, 2010) de um amplo esforço destinado a ajustar o Estado brasileiro às novas regras da economia internacional - e que se expressou, no plano da educação, por meio de iniciativas diversas e voltadas aos vários níveis de ensino, tais como a LDB/96, os PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Em conjunto, segundo Fábio do Nascimento Fonsêca, tais medidas foram adotadas

“(...) visando a adequação do sistema educacional brasileiro ao processo econômico de reestruturação produtiva e de globalização dos mercados.” (FONSÊCA, 2001, p.15)

Foi em resposta a um estado de intensa crise estrutural do capitalismo que os processos no mundo do trabalho manifestaram, sobretudo nas três últimas décadas do século XX, intensas e significativas transformações. Num contexto marcado pela mundialização da economia e pela crescente competitividade, inúmeras foram as exigências postas às empresas, tais como a adoção de novos formatos organizacionais, a

absorção da microeletrônica em larga escala, a crescente automação, a inovação constante dos produtos e a flexibilização dos processos de produção. Trataram-se, todas elas, de pré-requisitos a serem adotados por quem intentasse sobreviver nestes novos moldes adotados pelo mundo dos negócios: nestes novos padrões de concorrência impostos pela economia capitalista.

Segundo Afrânio Mendes Catani *et al.* (2001) e Celso Carvalho (2007), estes novos padrões de produção e de exploração do trabalho seriam fruto do esgotamento de um modelo: da exaustão de um período de acumulação, o qual não tinha mais como se sustentar. Nessa leitura, o surgimento da chamada *acumulação flexível*, dos ditos *procedimentos flexíveis* de produção, seria, antes de tudo, expressão da própria crise orgânica do capitalismo, assim como da luta intensa por sua perpetuação. Sendo que, no que tange aos processos educativos, as alterações no mundo do trabalho certamente iriam interferir sobre a esfera da produção de conhecimento: a obtenção de trabalhadores de novo perfil acarretaria, indubitavelmente, em novas demandas para o campo educacional.

As justificativas oficiais alegavam, nesse sentido, a necessária conformação de nosso cenário educacional às transformações da sociedade contemporânea. Proclamava-se uma educação que estivesse voltada aos novos imperativos da economia, atualizada aos novos paradigmas da tecnologia e da informação – e que fosse capaz, por conseguinte, de impulsionar entre nós os tão desejados avanços em direção ao desenvolvimento econômico e à justiça social. Face às intensas mudanças verificadas nos processos produtivos em função do avanço tecnológico, deduziam-se, *naturalmente*, novos requisitos de formação e de escolarização.

De acordo com Celso Carvalho (2007), essa vinculação determinista e acrítica entre *novas formas de organização da produção* e *novo perfil de escolarização* foi incorporada, inclusive, por setores progressistas do campo educacional. Tornou-se quase hegemônica, assim, uma leitura *positivada* sobre tais processos: a percepção de que estaríamos de fato presenciando o advento da *sociedade do conhecimento*, na qual as tecnologias de informação proporcionariam uma efetiva democratização no acesso ao saber. Uma sociedade que não apenas possibilitaria, mas, mais do que isso, *exigiria* de todos a disposição para continuamente integrar o *pensar* e o *fazer*: para mobilizar conhecimentos diversos numa intensidade nunca vista. Uma sociedade, enfim, na qual as

antigas formas parcializadas e alienantes de trabalho estariam findando: o trabalho mecanicista e repetitivo, bem como os modelos rebaixados de escola e formação a ele vinculados, estariam, felizmente, com os dias contados.

Segundo tal diagnóstico – que assumiu quase a condição de pensamento único no debate educacional-, anunciava-se um tempo em que as novas formas de gestão e organização do trabalho passariam a exigir *de todos* os trabalhadores inúmeras e benfazejas *habilidades e competências*. Estas seriam desenvolvidas por meio de uma sólida educação básica, cujo *fortalecimento* passou a ser bandeira defendida relativamente em uníssono por atores os mais diversos. Foi amplo, nesse sentido, o arco de adesões recebidas pelo intenso movimento reformista na educação. Acerca desta quase consensual “valorização da educação básica”, afirma M^a Célia M. Moraes que

“(...) todos, governo e oposição, filósofos, teólogos, cientistas, sindicatos, empresas, locutores e jornalistas, o povo nas ruas, reconhecem sua indisputável primazia. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta. Caem em desuso a escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais. O discurso é claro: é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências...” (MORAES, M^a Célia Marcondes de, 2003b, p.152)

Tratava-se, pois, da ampla defesa de uma *nova educação*, que correspondesse às novas e promissoras realidades que se ofereciam. Uma educação afinada com o mundo contemporâneo, o qual estaria fadado a universalizar aptidões (cognitivas, atitudinais) que fariam desse novo trabalhador um ser mais *humanizado*, mais *reflexivo*, mais *desenvolvido* em todas as suas potencialidades. São elencadas, aqui, as propaladas capacidades ligadas a uma postura criativa, flexível e dinâmica; à resolução de problemas; à tomada de decisões e à autogestão; à maior atenção e concentração; à disposição para a atualização constante; ao trabalho em equipe e à contínua adaptação a mudanças.

Em suma: diante de um vasto rol de exigências supostamente *emancipadoras* e democraticamente postas ao alcance *de todos*, alçava-se a educação, em seus diferentes níveis, à condição de espaço privilegiado a ser reformado:

“(...) O campo da educação tornou-se estratégico para a constituição de um *novo* ser social, apto a responder às demandas postas pela reestruturação produtiva,

pela inovação tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização da economia.”
(CARVALHO, 2007, p.41, grifo do autor)

No balanço crítico feito pelos autores nos quais nos embasamos, as implicações curriculares decorrentes de todo este discurso serão fortemente questionadas. Não obstante os objetivos proclamados, tratava-se, no fundo, de subordinar acriticamente os processos de escolarização às demandas postas pelas complexas alterações nos processos produtivos e informacionais: no limite, a pragmática adaptação dos sistemas de ensino ao fornecimento deste *novo cidadão*, deste *novo trabalhador* que passa a ser requerido. E um cidadão concebido de forma nem tão emancipada e grandiosa assim...

Para o que nos interessa aqui, eis o ponto nevrálgico da crítica: ainda que calcadas em pressupostos pretensamente humanistas e democratizantes, tais medidas – e as concepções pedagógicas a elas vinculadas, com suas *habilidades* e *competências* – revelariam uma noção extremamente rasa e estreita sobre o próprio sentido do processo formativo. No contexto da luta travada pelo capitalismo para a sua perpetuação, seria verossímil, de fato, uma certa elevação intelectual dos trabalhadores para que acompanhassem as progressivas mudanças tecnológicas: o oferecimento de uma formação básica mais ampla e difundida. Tratar-se-ia, contudo, de uma elevação intelectual: realizada em termos *mínimos*, limitados aos aspectos imediatamente exigidos quer pelos processos produtivos, quer para a inserção dos sujeitos nas formas cotidianas de consumo; limitada à parte empregável da população, num contexto de crescente automatismo; uma elevação intelectual, por fim, que não romperia com aquela velha lógica do “aos melhores, o melhor”: que não deixaria, portanto, de oferecer níveis desiguais de conhecimento a setores desigualmente dispostos na estrutura social. Um processo, por conseguinte, claramente constatado como não sendo o mesmo para todos. Para alguns, níveis crescentemente altos de aprendizagem, capazes de fazer face à contínua ampliação das demandas por conhecimento e informação – ou, mais explicitamente, aos saberes requeridos pelos cargos mais elevados de gerência e administração.

“Para a maioria, porém, bastam as competências no sentido genérico que o termo adquiriu nos últimos tempos, as quais permitem a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com exigências diferenciadas e níveis de exclusão jamais vistos na história.” (MORAES, M^a Célia Marcondes de, 2003b, p.152)

Assim, e analisados pelos seus efeitos mais profundos, tais mecanismos teriam concorrido fortemente - pelas concepções marcadamente utilitárias e adaptativas de *cidadania, indivíduo, educação e conhecimento* que carregavam - para a consolidação dos parâmetros neoliberais enquanto reguladores da vida social, política, econômica e cultural. É neste quadro, portanto, que ganham maior sentido as diversas políticas curriculares de então.

Tomemos, por exemplo, os já mencionados PCN. Nestes, a aparência é de *flexibilidade*, de um caráter *não-impositivo*; do *respeito às diversidades* sociais e culturais; do estabelecimento de conteúdos *mínimos/básicos* de aprendizagem, necessários à formação “cidadã”; de *resposta às demandas históricas e atuais de conhecimento*. Todavia, para Fábio do N. Fonsêca (2001), seus efeitos concretos voltam-se à centralização do controle: à extrema padronização avaliativa, cuja maior sequele foi um nivelamento por baixo – ou seja, um empobrecedor enxugamento do currículo trabalhado junto aos alunos das redes de ensino.

Evidenciando os significados de políticas empreendidas sob o viés de conteúdos “mínimos” e “uniformizantes”, afirma o autor:

“O caráter e a abrangência desses propósitos – e sua articulação com estratégias de controle da qualidade da educação, através da criação de mecanismos de natureza avaliativa – parecem indicar, *para além da reiterada ênfase na melhoria da qualidade do ensino, a intenção de controlar o funcionamento da escola pública, de conformidade com os padrões estabelecidos pela lógica racionalizadora ditada pelos organismos internacionais, que monitoram o ajuste estrutural da educação ao modelo político e econômico vigente.* (...) Assim, apesar da reiterada proclamação da abertura e da flexibilidade da proposta, evidenciam-se os vínculos dos PCN com a ótica economicista, produtivista e eficientista que tem orientado a política educacional brasileira, a qual, na esteira das demais políticas sociais implementadas (...), reveste-se de contornos nitidamente neoliberais.” (FONSÊCA, 2001, pp.19-20, grifo nosso)

Em diagnóstico semelhante, Gatti *et al.* questionam tais medidas quanto ao intenso estreitamento curricular que acabam por induzir. As chamadas *necessidades básicas de aprendizagem* envolveriam capacidades ligadas à leitura e escrita, à expressão oral, à solução de problemas cotidianos e resolução de cálculos básicos. Dentre outros efeitos possíveis, as autoras destacam o reforço às desigualdades sociais e culturais, alertando para o fato de que

“(...) escolas em comunidades e países mais pobres estariam sendo objeto de intervenções padronizadas, principalmente no ensino do idioma local e de matemática, e de apoio intensivo somente em aspectos considerados ‘básicos’ do currículo, o que tenderia a aumentar as diferenças entre ricos e pobres, já que o ensino para os primeiros costuma ser diferenciado e empregar uma variedade de recursos.” (GATTI *et al.*, 2011, p.48)

Trata-se, pois, de denunciar este estreitamento curricular, o qual é induzido sob o pretexto de que sejam oferecidos conhecimentos *mínimos*, uma escola mais *básica*, *acolhedora* e *acessível a todos*. Ressoam ao fundo, claramente, ecos daquele *humanismo perverso* aludido em nosso primeiro capítulo.

Observações análogas são feitas por Afrânio M. Catani *et al.* (2001) acerca dos processos verificáveis na universidade. Segundo ele, as ideias de *flexibilidade*, *autonomia* e *polivalência* foram eixos norteadores que aproximaram, naquele contexto, a educação básica e a educação superior: as políticas e reformas implementadas nos diversos níveis teriam estado assentadas, essencialmente, sob um mesmo ideário. Nesse sentido, em equivalência às noções de *flexibilidade curricular* e de *sintonia com a vida* que permeavam os receituários acerca dos ensinos fundamental e médio, diversos termos correlatos povoarão as discussões sobre os rumos do ensino superior. Proclamou-se, nesse âmbito, a urgente *diversificação* e *diferenciação* dos cursos; a *dinamicidade* do currículo, tendo em vista sua *adaptação às necessidades locais*; a ênfase na *formação geral*: na definição e desenvolvimento de *competências e habilidades gerais*; a benfazeja *redução* dos cursos, com ampla *liberdade* na composição da carga horária e das unidades de estudo a serem ministradas. Estes novos modelos de formação, atualizados com seu tempo, só seriam viabilizados pela intensa *articulação entre teoria e prática*: pelo foco em atividades *concretas* e centradas na criativa *resolução de problemas*.

Não obstante seus apregoados objetivos, evidenciam-se, nas análises de Afrânio Catani *et al.* (2001) e Acácia Zeneida Kuenzer (1999), os significados mais profundos destas medidas voltadas a tornar a estrutura dos cursos de graduação mais *flexível*. Tal *flexibilização* é lida, primeiramente, como um explícito rebaixamento da formação oferecida, de modo a diminuir os altos níveis de evasão e abandono verificados nas Universidades. Dar-se-ia, nessa via, como uma escamoteada facilitação ao cumprimento e à integralização dos cursos. Paralelamente, a proclamada *autonomia universitária* é

desvelada pelos autores no que ela teria de mais danoso: na ressignificação estreita e reducionista que se faz sobre a própria formação humana, a qual passa a ser entendida enquanto pragmática adaptação aos diferentes ramos de atividade, às renovadas demandas do mercado, às condições de empregabilidade.

Tal seria, pois, o sentido maior da dita *autonomia* concedida às universidades: a *liberdade* e a *possibilidade* de ajustarem os cursos a cada nova realidade imposta pelos processos de produção e pelo incremento tecnológico. A *autonomia*, enfim, de formarem profissionais dinâmicos, adaptáveis e capacitados a aprender continuamente, aptos a *aprender a aprender*. Acerca da estreiteza com que tais políticas concebem os processos formativos e educativos, esvaziando-os em seus significados mais profundos, afirma Afrânio Catani:

“As Diretrizes Curriculares, a despeito de indicar, por um lado, processos de autonomização na composição curricular, podem, por outro, ser compreendidas como mecanismos de ajuste e aligeiramento da formação. (...)”

Todo este ideário da *flexibilização curricular* [promove] dinâmicas que certamente ‘*naturalizam*’ o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades.” (CATANI *et al.*, 2001, p.75, grifo nosso)

Em busca de uma melhor compreensão de tais processos, voltamo-nos à leitura e análise não só da Resolução CNE/CES 2/2004 - a qual *Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências* – mas também, e sobretudo, de alguns dos *Pareceres* a ela anteriores, nos quais se explicita seu embasamento teórico e argumentativo⁹.

Nestes, os aspectos mais enfatizados dizem respeito, sem dúvida, às vantagens e avanços contidos na adoção de Diretrizes Curriculares. Referem-se, assim, à benfazeja adoção de um paradigma centrado na “autonomia” e na “liberdade”; na “criatividade” e na “competência inovadora” concedidas às IES na elaboração de suas propostas curriculares – em oposição ao “engessamento” e à “rigidez”, à “fechada” e

⁹ Referimo-nos aos seguintes termos: Parecer CNE/CES 146/2002, Parecer CNE/CES 067/2003 e Parecer CNE/CES 195/2003, cujas colocações serão explicitamente consideradas na redação da Resolução CNE/CES 2/2004.

“preestabelecida” “grade curricular” imposta pelos currículos mínimos. (Par. CNE/CES 146/2002, pp.6-10;29).

Advoga-se, por conseguinte, a busca por “formações variadas”, por “habilitações diferenciadas” que *respondessem dinamicamente* às novas exigências da ciência, da tecnologia e do mercado de trabalho. É sobretudo *nesse* sentido que se faz forte crítica aos currículos mínimos, os quais

“(…) rigidamente concebidos na norma, para serem observados nas instituições, não mais permitiam o alcance da qualidade desejada segundo a sua contextualização no espaço e tempo. Ao contrário, inibiam a inovação e a diversificação *na preparação ou formação do profissional apto para a adaptabilidade!*” (Par. CNE/CES 146/2002, p.2, grifo no original)

Constata-se da leitura dos referidos documentos, portanto, que a proclamada “ousadia da criatividade” (Par. CNE/CES 146/2002, pp.6-7) à qual as IES eram convocadas implicava, necessariamente, no “compromisso político” das mesmas com “mudanças iminentes e contínuas”, “respondendo às exigências do meio”. Dito de outra forma: a concedida *adaptabilidade* dos cursos mostra-se como a contrapartida de uma impreterível *adaptabilidade* dos formandos às “demandas sociais” – “demandas” essas simplesmente tomadas como naturais, sobre as quais não se realiza qualquer problematização, não se faz qualquer discussão mais profunda.

“(…) conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um *modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade...*

(...) uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização curricular, a autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, *para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto.*” (Par. CNE/CES 146/2002, pp.4/8, grifo nosso)

Ou ainda:

“O projeto pedagógico de cada curso de graduação, por seu turno, poderá admitir linhas de formação específicas, para melhor atender às demandas

institucionais e sociais, assegurando a formação de perfil profissiográfico adequado para o formando.” (Par. CNE/CES 195/2003, p.10)

Há um ponto de extrema relevância destacado pela literatura, o qual cumpre salientar. É que os ideais voltados à *flexibilização* e à maior *autonomia*, não obstante a forma como aparecem nos supracitados movimentos reformistas, têm uma origem progressista, transformadora. Eles remetem, nesse sentido, a intenções de efetiva melhoria das condições de ensino nos diferentes níveis. Na ótica de Afrânio Catani, contudo, aquele contexto político teria assistido à franca *apropriação* de tais ideais em direções claramente pragmáticas e conservadoras - na contramão, portanto, de seus desígnios iniciais. *Apropriação* esta cuja denúncia e crítica seria inadiável, tendo em vista a implementação de alterações curriculares efetivamente transformadoras e progressistas.

“Em que pese toda essa lógica de reestruturação dos currículos presente na reforma atual, é preciso considerar que a questão da flexibilização curricular, em contraposição à rigidez estabelecida pelos currículos mínimos, vinha sendo historicamente debatida por diversas instituições e pelos movimentos docente e estudantil, objetivando romper com a lógica cartorial e fragmentária originária da reforma universitária de 1968. Nessas discussões (...), a questão da flexibilização curricular era vista como possibilidade de ‘oxigenação’ dos componentes curriculares e, conseqüentemente, como expressão do projeto acadêmico de formação de cada IES, não se reduzindo às demandas e parâmetros do mercado.

A questão central nesse cenário de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil, no tocante à reformulação curricular dos cursos de graduação, não parece ser a da flexibilização curricular em si (...). É preciso ter claro que *a política oficial, ao se apropriar e redirecionar essa temática, em uma perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, reduz a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho, a partir da redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em mutação.*” (CATANI *et al.*, 2001, p.77, grifo nosso)

Esta apropriação reducionista e pragmática dos ideais de autonomia torna-se sobremaneira evidente na enunciação, pelos referidos Pareceres, do *perfil* desejado de formando: propostas pedagógicas *contextualizadas* nos novos tempos deveriam mirar não num “profissional preparado”, mas, sim, num “profissional adaptável”:

“(...) ou as IES se revelam com potencial para atender ‘às exigências do meio’, ou elas não se engajarão no processo de desenvolvimento e se afastarão do meio, porque não poderão permanecer ‘preparando’ recursos humanos ‘despreparados’ ou sem as aptidões, competências, habilidades e domínios necessários ao permanente e periódico ajustamento a essas mudanças. Com efeito, repita-se, não se cogita mais do profissional ‘preparado’, mas do profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável.” (Par. CNE/CES 67/2003, p.7, grifo nosso)

Em sua análise, Acácia Zeneida Kuenzer (1999) associa às políticas reformistas uma tendência de intensa *desqualificação da formação docente*. Tais políticas, para a autora, anunciariam de forma entusiasmada um novo modelo de *professor* que, sob análise mais detida, revelar-se-ia concebido como essencialmente *tarefeiro* e *desintelectualizado*. Acerca da supracitada apropriação conservadora sobre os ideais de *flexibilização*, ela ainda reitera:

“A partir da LDB/96, os currículos mínimos, certamente rígidos, cartoriais e inadequados em face da nova realidade, foram substituídos por diretrizes curriculares, que deveriam corresponder aos padrões mínimos de qualidade defendidos pelos professores progressistas ao longo dos últimos 15 anos. [Todavia, tais] ‘diretrizes curriculares’ correspondem a princípios gerais, amplos, que assegurem a cada instituição formadora a ‘flexibilidade’ para definir propostas que atendam às novas demandas do mercado local e regional, e às especificidades institucionais e do alunado. Cada curso deverá ser ‘um percurso’, de modo a atender às demandas de formação flexível, que exige uma base *genérica, inespecífica* (...)”

Assim, o velho modelo de graduação tem sua morte decretada em nome da racionalidade econômica que a articula a um mercado que tem demandas cada vez mais reduzidas em termos de pessoal e cada vez mais diversificadas em termos de formação. As diretrizes (...), nessa linha, propõem a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, a par da criação de ênfases e opções entre percursos e disciplinas que reinventam a taylorização, agora pós-moderna, com a justificativa da flexibilização, que substituirá a formação já insuficiente por ‘percursos’ aligeirados, mas de baixo custo, que satisfarão a demanda por ‘formação superior’.” (KUENZER, 1999, p.179)

Cumpre, à vista do exposto, que nos ocupemos mais detidamente das implicações destes movimentos para a formação do professor. Tentaremos, em item à frente, elucidar de que maneira as intensas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas decorrências para a educação materializaram-se, também, no campo da formação docente. Faremos

isso baseados tanto num referencial teórico-bibliográfico quanto na leitura e análise de outros documentos concernentes ao campo, e forjados no seio dos processos acima examinados. De acordo com a literatura na qual nos apoiamos, trata-se de um movimento que, em estrita *consonância* ao contexto político-pedagógico descrito, apontará na direção de um professor aligeirado em sua formação, circunscrito à resolução de problemas do dia-a-dia, apartado de reflexões mais amplas sobre o próprio sentido do processo educativo. Apontará, enfim, na direção do proclamado *professor prático-reflexivo*.

Antes, porém, pontuaremos os principais traços pelos quais as pedagogias do *aprender a aprender* manifestam-se no debate pedagógico contemporâneo. Tal *slogan*, que já demarcava os intentos das práticas escolanovistas, continuará sendo explicitamente citado e defendido pelas políticas e documentos reformistas referidos, cujo desígnio maior será a constituição deste *aluno/cidadão/trabalhador/professor* capaz de se atualizar constantemente, apto a interagir criativamente com o mundo, disposto a aprender sempre. Algumas observações sobre os fundamentos do *aprender a aprender*, bem como sobre o *sentido histórico-social* de sua intensa atualização nas últimas décadas, podem fornecer pistas importantes à compreensão das questões relacionadas à formação e ao trabalho do professor.

Interfaces entre o *aprender a aprender* e o pós-modernismo: a derrota do saber na dita “sociedade do conhecimento”

Newton Duarte (1998; 2001; 2003; 2011) vê a *pedagogia das competências* enquanto integrante de um arco maior, de uma ampla e diversificada corrente educacional contemporânea: as pedagogias do *aprender a aprender*. No bojo destas é que estaria o ensino centrado em *competências*,

“(...) juntamente com o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do ‘professor reflexivo’ etc. Ao investigar em minha pesquisa as interfaces entre o construtivismo e outros modismos educacionais, tenho chegado ao estabelecimento de elos entre ideários pedagógicos normalmente vistos por boa parte dos educadores brasileiros como ideários pertencentes a universos distintos.” (DUARTE, 2001, p.36)

Em seus escritos, o autor faz uma profunda discussão sobre o lema *aprender a aprender*, buscando examiná-lo quer em seus aspectos estritamente pedagógicos, quer em

suas decorrências político-ideológicas. Um dos pontos abordados diz respeito à sua extrema *difusão* e *atualidade*: ao entusiasmado apoio que estes princípios recebem de boa parte da intelectualidade educacional. Um ideário que, tanto ontem como hoje, é visto de modo quase unânime como o que haveria de mais *avançado* em termos de postura pedagógica:

“(…) mais do que um lema, o ‘aprender a aprender’ significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do século XXI.” (DUARTE, 2011, p.1)

Na ótica do autor, a vasta difusão das concepções construtivistas – ocorrida sobretudo a partir da década de 1980 – é entendida enquanto certa atualização do ideário escolanovista: o revigoramento de propostas que, enquanto propiciam experiências interessantes e enriquecedoras para grupos restritos e privilegiados, afastam o debate educacional – por seus mergulhos subjetivos e por sua intensa despolitização – de quaisquer processos mais amplos, de qualquer abordagem mais aguda das questões públicas, de qualquer mobilização em prol de uma sólida e democratizada escolarização.

Urge, contudo, que se atente para o significado histórico-social desses processos. Enquanto postura curricular, as diversas roupagens assumidas pelo lema *aprender a aprender* estariam intimamente coadunadas a certas concepções teóricas mais amplas, a certas percepções de mundo. O progressivo fortalecimento de seus preceitos psicológicos/psicopedagógicos não seria um fenômeno casual, solto no ar: tratar-se-ia, ao contrário, da difusão de proposições educacionais *afinadas* e *adequadas* ao contexto socioeconômico vigente e aos princípios orientadores da vida social que o sustentam. Princípios que, como discutido acima, voltam-se sobretudo ao *ajustamento* dos sujeitos à realidade que lhes é apresentada. Sobre esta imbricação entre o *discurso pedagógico* e o *cenário ideológico*, afirma Newton Duarte:

“(…) o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e *de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo*. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema ‘aprender

a aprender` é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional.” (DUARTE, 2011, pp.33-34, grifo nosso)

Desnuda-se, assim, o sentido histórico mais profundo do revigoramento de tais pedagogias: subordinando o discurso pedagógico às metamorfoses do processo de reprodução capitalista verificáveis em finais do século XX, voltar-se-iam à formação de *cidadãos/trabalhadores* mais adequados aos novos padrões de exploração, mais condizentes aos modelos (culturais, informacionais, intelectuais) que pautam a vida atual.

Neste universo, a função da educação passa a ser, fundamentalmente, preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em tudo o que ela tem “de melhor”: uma sociedade essencialmente dinâmica, fluida, em permanente mudança; na qual os conhecimentos, como todo o resto, se tornam cada vez mais abundantes, provisórios e transitórios. Torna-se necessária uma *formação* que instrumentalize os educandos com recursos à altura de tais desafios. Em plena *sociedade do conhecimento*, no auge da *sociedade da informação*, a escola deveria ter como preocupação central não a seleção e transmissão de saberes mas, sim, a preparação dos alunos para que consigam, autonomamente, acessar, selecionar, sintetizar as informações oferecidas de modo tão eficaz e abundante pelos meios de comunicação, pelas tecnologias de informação, pelos veículos da cultura de massas. Exige-se, portanto, uma *formação* que dote-os de um pensamento e de uma postura igualmente *dinâmica, criativa, flexível*, tornando-os aptos a *acompanhar o progresso, a corresponder aos desafios do novo século, a se atualizarem constantemente*.

Estes preceitos norteariam, segundo o autor, o ideário pedagógico corporificado nos diversos documentos curriculares oficiais – como nas Diretrizes Curriculares e nos PCN. E não incentivariam outra coisa, em sua leitura, senão o aprofundamento das desigualdades e a massificação da miséria intelectual: uma suposta democratização de capacidades *ativas e construtivas* circunscritas ao manejo com conhecimentos superficiais, cotidianos, imediatistas, ou meramente *úteis*. Tratar-se-ia, pois, da efetiva derrota do saber na dita “sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2011, pp.175-76).

Tal o sentido da contundente crítica de Newton Duarte ao tão propalado foco no desenvolvimento da *criatividade* dos educandos. As pedagogias vinculadas ao *aprender*

a aprender sempre argumentariam a favor da constituição de indivíduos *mais livres*, capazes de *pensar autonomamente*, de *seguirem seus próprios caminhos*, de *interagirem criticamente com a realidade*. Contudo, se examinadas com mais cuidado, se percebidas em seus pressupostos a-históricos e individualizantes, revelariam nada ter a ver com a produção de efetiva autonomia intelectual e moral, de verdadeiro espírito crítico. Segundo o autor, e diante de todo o exposto, tal *criatividade* não ultrapassaria o nível do ajustamento útil e emudecido à dinâmica social dada.

“O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.” (DUARTE, 2011, p.49)

Insinuam-se claramente, neste ponto, as íntimas conexões entre tais ideários pedagógicos e as concepções pós-modernas/pós-estruturalistas acerca da vida social e cultural. Já vínhamos aludindo, desde capítulo anterior, a certas linhas que *aproximariam* práticas pedagógicas centradas no aluno a um quadro de extremo relativismo cultural, de exacerbado subjetivismo, de ceticismo teórico quanto às possibilidades de compreensão do mundo. Linhas estas que adquirem, a esta altura de nossa discussão, tons muito mais fortes. É que para Duarte (2001;2003;2011), Moraes (2003a;2003b) e Carvalho (2007), as teses sobre a pós-modernidade teriam sido adotadas como ampla *referência* pelas políticas reformistas: teriam servido como inspiração fundamental às medidas que espraíram, nos diversos níveis de ensino, as concepções centradas no *aprender a aprender*.

Ao discutir a franca marginalização da teoria no debate educacional contemporâneo, M^a Célia M. Moraes (2003b) elucida em muito tais questões. A autora parte da premissa de que, no campo educacional, as políticas implementadas estariam organicamente articuladas a um amplo *recuo da teoria*. Ela acusa, nesse sentido, a existência de um sensível retrocesso do aprofundamento teórico na área, o qual ocorreria

em paralelo a uma certa idealização da *prática*, da *experiência*, das *vivências imediatas*. E percebe, em sua análise, uma intensa *vinculação* entre este paulatino empobrecimento do ato de conhecer e as proposições centrais do pensamento pós-estruturalista.

Para a autora, esta *marcha a ré intelectual* vivenciada pelo campo educacional teria sua origem na enfática crítica proferida pelo pós-estruturalismo à própria *razão*: na declarada “falência” da razão iluminista, “falência” do pensamento racional moderno, bem como de suas “ilusórias” e “ultrapassadas” tentativas de apreensão do real. Deslegitimada a razão, põe-se em dúvida a possibilidade de se constituírem sujeitos livres, racionais, dotados de consciência e capazes, portanto, de atuar de forma intencional sobre a sua realidade. Trata-se da instauração de um *novo paradigma epistemológico* que, em sua crítica às possíveis manifestações autoritárias, instrumentais e enrijecidas do pensamento racional moderno, termina por negá-lo quase completamente. Chega-se, assim, à tão difundida defesa de *novas formas de pensamento, suprarracionais, pós-racionais* – identificadas, no mais das vezes, com mergulhos nas dimensões subjetivas, intuitivas, sentimentais, cotidianas, experienciais...

Tais movimentos, segundo a autora, estariam na origem de posturas alinhadas ao não-aprofundamento do debate educacional, à não-consistência das discussões teórico-científicas, ao não-embasamento das próprias convicções. Sobre o significado desta investida pós-moderna – base, como sugerido em capítulo anterior, das ditas *teorias pós-críticas do currículo* -, afirma:

“Procedeu-se a uma verdadeira sanitização na ‘racionalidade moderna e iluminista’, vertendo-se fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoadado, mas *a verdade, o racional, a objetividade*, enfim, a própria possibilidade de cognição do real. Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que abrigou os ‘pós-’, os ‘neo-’, os ‘anti-’ e termos que tais, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias.

O recuo da teoria foi decorrência natural desse processo.” (MORAES, 2003b, pp.156-57, grifo nosso)

Propaga-se, pois, no ambiente intelectual, o mais profundo relativismo cultural, a ênfase nas especificidades de cada indivíduo/cada grupo, a plena *desreferencialização*

(teórica, política, ideológica) do mundo. O ato de *conhecer* é visto como uma experiência sempre *subjetiva, individual e única*; logo, *incapaz* de produzir quaisquer representações compartilhadas coletivamente, quaisquer verdades e/ou saberes dotados de universalidade quanto à explicação da realidade. No seio de tal ceticismo epistemológico, não existiria sequer uma *realidade* a ser captada pelo pensamento, pela reflexão sistemática e rigorosa. Haveria, sim, *realidades* várias, instauradas a todo o tempo pelas *múltiplas, parciais e fragmentadas* leituras realizadas por cada indivíduo – leituras estas que, sendo sempre *culturalmente condicionadas*, não podem ultrapassar o âmbito de suas próprias experiências, de suas vivências mais próximas e imediatas.

Por conseguinte, tudo aquilo que chamamos de *real* é dado como essencialmente *fluido, instável, inatingível, imprevisível*: as distintas visões sobre o mundo não passam de diferentes *discursos*, de diferentes *narrativas*, de diferentes formulações construídas a partir do ponto-de-vista de cada um. Formulações igualmente *limitadas, pessoais, enviesadas* - e dotadas, portanto, da mesma capacidade explicativa, do mesmo estatuto epistemológico.

São destacadas, pelos autores supracitados, as implicações notadamente conservadoras de todo este ideário. Em nome da necessária crítica a posturas autoritárias e elitistas, promove-se a difusão de sensações ligadas à *impotência* e ao *imobilismo*, à descrença numa compreensão mais objetiva da totalidade histórico-social; ligadas, por fim, ao consequente enfraquecimento de possíveis resistências aos problemas do mundo. Em outras palavras: um sujeito a quem só se autoriza a obtenção de visões *parciais, relativas e imprecisas* sobre um mundo essencialmente *caótico e contingente*; um tal sujeito, assim desarmado em suas capacidades de pensar e criticar as situações sempre *inéditas e imprevisíveis* com as quais se depara, muito pouco poderá fazer no sentido de estabelecer bases coletivas de resistência e enfrentamento aos dilemas de seu tempo. Nesse sentido, afirma Newton Duarte:

“No relato pós-moderno é a utilização de metanarrativas que acaba por ser opressiva e totalitária, ao subordinar a complexidade e a variedade do mundo social a explicações ou finalidades únicas e totais. (...) Nessa perspectiva, todos estamos imersos na mesma realidade e dela não podemos nos distanciar para fazer uma crítica verdadeiramente radical à sociedade contemporânea. Pode-se, com seriedade, aceitar que tal concepção origine outro tipo de coisa que não a adesão incondicional ao capitalismo contemporâneo?” (DUARTE, 2011, p.101)

As decorrências de tudo isso para a deslegitimação da escola, do ensino formal e sistematizado, da atuação do professor, tornam-se patentes. Nas palavras de M^a Célia M. Moraes,

“Frente à crise [da razão], as ciências de modo geral e a educação em particular tiveram que confrontar as novas condições que punham sob questão sua própria legitimidade. Como definir padrões epistemológicos, educacionais, éticos ou políticos se não se dispõe mais da chancela da concepção moderna e iluminista de racionalidade? (...) *Como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referentes? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Se conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem?*” (MARCONDES, 2003b, p.156, grifo nosso)

É nesse sentido que Newton Duarte (2001;2011) entende o construtivismo enquanto um ideário pedagógico fortemente difusor de concepções pós-modernas no meio educacional. Tratar-se-ia de um ideário no qual o *conhecimento* não diz respeito ao *mundo exterior*, mas, antes, ao *mundo interior* de cada indivíduo. Nele, o ato de conhecer não se refere à progressiva compreensão da realidade – de seu funcionamento, de suas tensões; não se refere a esforços voltados a captar, de forma cada vez mais sistematizada, rigorosa, a realidade exterior. Subjetivizados, os processos de *conhecer* dizem respeito muito mais ao desenvolvimento de capacidades internas, a mudanças cognitivas verificáveis no interior dos sujeitos; referem-se, sobretudo, à construção pessoal de significados e de leituras de mundo, à aquisição de estruturas que permitam, a cada um, a melhor adaptação possível às necessidades vividas, ao meio circundante. O que concorreria, naturalmente, para que a seleção e transmissão de saberes objetivos fosse profundamente secundarizada:

“Nessa perspectiva, a tarefa principal da escola deixa de ser a de transmitir um saber objetivo sobre a realidade natural e social, para ser a tarefa de propiciar as condições para um processo coletivo e interativo de compartilhamento e construção de significados que, em última instância, são pessoais, sendo considerados também sociais e culturais porque fazem parte de um mesmo contexto interativo. (...)”

É óbvio que no interior dessa concepção soaria como um total absurdo a simples afirmação de que cabe ao professor a tarefa de transmitir um saber objetivo aos alunos.” (DUARTE, 2011, pp.102/112)¹⁰

Na mesma linha da argumentação de Dermeval Saviani (2008) – bem como das apropriações desse autor feitas por PENNA (1995; 1999; 2001) e PEREGRINO (1995) –, Newton Duarte *não* vê, naturalmente, que a solução para tais impasses estaria no mero retorno aos métodos tradicionais de ensino: no retorno às práticas mecanicistas, repetitivas e desdotadas de significado nas quais eles muitas vezes incorreram. Não concebe, tampouco, que bons eram os tempos em que “o professor falava e todos obedeciam passivamente”, imperando um clima autoritário e impositivo no qual eram deslegitimados os alunos, suas práticas culturais, seus saberes e experiências de vida. O que ocorre, segundo o autor, é que no bojo dos contraditórios interesses sociais em jogo durante a expansão da escolarização, os métodos centrados no aluno teriam se constituído em *concepções negativas sobre o ato de ensinar* (DUARTE: 1998): em concepções segundo as quais interferências externas tendem a tolher a autonomia e a criatividade dos estudantes. E, se no passado tal papel teria sido associado ao ideário escolanovista, outros

¹⁰ Julgamos pertinente, dada a relevância deste ponto, reproduzirmos uma citação feita por Newton Duarte, a qual ilustra este suposto vínculo entre as tendências construtivistas e os pressupostos pós-modernos. Trata-se de um trecho extraído do artigo “Construtivismo: aspectos introdutórios”, de autoria de Ernst Von Glasersfeld (1998) e incluso na coletânea *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. “A ideia-chave que separa o construtivismo de outras teorias da cognição foi lançada há aproximadamente 60 anos por Jean Piaget. Trata-se da ideia de que o que chamamos de conhecimento não tem, e não pode ter, o propósito de produzir representações de uma realidade independente, mas antes tem uma função adaptativa. Esta mudança na avaliação da atividade cognitiva acarreta um irrevogável rompimento com a tradição epistemológica geralmente aceita na civilização ocidental, de acordo com a qual o conhecedor deve se esforçar para atingir uma visão do mundo real. Embora neste século as revoluções nas ciências físicas tenham conduzido à aceitação de que tal visão parece impossível, (...) a maioria dos filósofos atem-se à crença de que o progresso da ciência, de alguma forma, conduzirá a uma aproximação da verdade definitiva (...), de um mundo objetivo independente do observador. Este, acredito, é um aspecto crucial a considerar se desejamos abordar o ensino e a educação a partir de uma posição construtivista. Com demasiada frequência, estratégias e procedimentos de ensino parecem provir da suposição ingênua de que o que nós mesmos percebemos e inferimos das nossas percepções está presente, pré-fabricado, para que os estudantes captem, se apenas tiverem a vontade de fazê-lo. Isso desconsidera o ponto básico de que o modo como nós segmentamos o fluxo da nossa experiência e relacionamos os pedaços que isolamos é, e necessariamente permanece, uma questão essencialmente subjetiva. Desta forma, quando pretendemos estimular e melhorar a aprendizagem de um estudante, não podemos esquecer que o conhecimento não existe fora da mente de uma pessoa.” (VON GLASERSFELD, 1998, *apud* DUARTE, 2011, pp.107/110-111, grifo nosso)

modismos pedagógicos se encarregariam de exercê-lo no debate educacional contemporâneo.

Neste universo, a pretensão de *ensinar* um conteúdo - de proporcionar a assimilação de certos saberes historicamente acumulados pela humanidade e considerados importantes - acabaria *prejudicando* o desenvolvimento cognitivo dos alunos, *obstruindo* sua capacidade de reflexão autônoma, *impedindo* o florescimento de sua expressividade, *impondo* referências culturais que lhes são alheias, *desrespeitando* suas vivências diárias. Isto estaria expresso na valoração claramente negativa, pejorativa – feita tanto pelo escolanovismo quanto pelo construtivismo - de expressões como *ensinar*, *ensino conteudista* e *transmissão de conhecimentos*. Um ideário que, ao longo do tempo, teria contribuído fortemente para menosprezar o papel da escola - e, por conseguinte, a responsabilidade do Estado – no oferecimento universal de uma sólida formação.

Uma das manifestações desta *negação do ato de aprender*, desta relativa *desresponsabilização* da escola na seleção e transmissão de bens culturais/estéticos/científicos/intelectuais, seria a sobrevalorização, por parte de inúmeras tendências educacionais contemporâneas, dos chamados *saberes cotidianos*. Há, aqui, um ponto fundamental: para os autores que vimos citando, aquele proclamado “respeito às diferenças”, lema tão marcante da Escola Nova e já fortemente problematizado, *continuaría* - sob outras formas e outros slogans - concorrendo para a aceitação de desigualdades socialmente construídas.

Na perspectiva crítica apresentada pela literatura consultada, a função precípua da escola seria produzir nos alunos *necessidades* (intelectuais, expressivas, estéticas, filosóficas) de ordem superior: necessidades mais elevadas, enriquecidas. Seria a geração e a satisfação destas necessidades, de modo progressivo, pelo contato com as mais elevadas manifestações do pensamento humano em suas várias expressões – ultrapassando, pois, as carências espontaneístas e pragmáticas do cotidiano. Contudo, e de forma pretensamente progressista, este ideal estaria sendo paulatinamente diluído. Eis a atualização do “respeito às diferenças”: tornar-se-ia cada vez mais frequente o argumento de que a escola deveria se *conformar às demandas cotidianas*, deveria *acolher as manifestações vivenciadas pelos alunos*. A partir dos pressupostos pós-modernos de

intenso relativismo epistemológico e cultural, deveríamos reconhecer que todas as manifestações culturais têm a sua validade, devem ser *toleradas/aceitas*: se quisermos estar em consonância com os *novos paradigmas*, com as *novas formas de pensar*, com as *novas abordagens* acerca de toda a *complexidade* e *pluralidade* do mundo contemporâneo, deveríamos aceitar a equivalência entre os diferentes conhecimentos, entre as diferentes expressões culturais, sejam elas quais forem – cultura escolar, conhecimentos do cotidiano, cultura de massas, midiática, publicitária, científica etc etc etc. Reconhecer que nenhuma delas pode ser vista como “mais verdadeira” na explicação do mundo; reconhecer mesmo, no limite, que nenhuma se mostra tão nociva assim à formação dos indivíduos, dado que todas coexistem, mesclam-se e fazem parte, inevitavelmente, da vida de todos nós.

Esta visão parece ser assumida por Tomaz Tadeu da Silva quando, em obra já referida, discorre sobre as *implicações curriculares* de uma atitude pós-moderna/pós-estruturalista:

“Em primeiro lugar, dada a concepção pós-estruturalista que vê o processo de significação como basicamente indeterminado e instável, a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento. O significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, pré-existente: ele é cultural e socialmente produzido. [Logo], ao ver todo o conhecimento como escrita, como inscrição, uma perspectiva pós-estruturalista colocaria em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares entre os diversos gêneros de conhecimento. (...)

O que caracteriza a cena social e cultural contemporânea é precisamente o apagamento das fronteiras entre instituições e esferas anteriormente consideradas como distintas e separadas. Revoluções nos sistemas de informação e comunicação, como a Internet, por exemplo, tornam cada vez mais problemáticas as separações e distinções entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento da cultura de massas e o conhecimento escolar.” (SILVA, 2011, pp.123-24/141-42)

Ou ainda:

“Sob a influência do pós-estruturalismo, uma análise do caráter construído do currículo baseada nos Estudos Culturais enfatizaria o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção. (...) Nessa visão, o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social. (...)

Uma vantagem é que as diversas formas de conhecimento são, de certa forma, equiparadas. Assim como não há uma separação estrita entre, de um lado, Ciências Naturais e, de outro, Ciências Sociais e Artes, também não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo. Ao ver todo o conhecimento como objeto cultural, [tal concepção] equipararia, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com, por exemplo, o conhecimento explícito ou implicitamente transmitido através de anúncio publicitário. Ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder.” (SILVA, 2011, pp.135-36, grifo nosso)

Por esta via chega-se, de um lado, à *inadequação* do currículo existente, dado como *objetivista, linear, cientificista, autoritário, impositivo, elitista*; chega-se, de outro, ao diagnóstico de que todas as instâncias de vivência e socialização dos sujeitos têm um caráter igualmente “pedagógico”/“curricular”, ou seja, estariam implicadas em “ensinar coisas” – cabendo à escola reconhecer-se como *mais uma* instância de formação, como *mais uma* instância educativa, cuja ação deverá adaptar-se/acrescentar-se/agregar-se às demais. Cabendo à escola, sobretudo, o esforço permanente de “atualizar-se”, de “renovar-se” tendo em vista proporcionar aprendizagens *significativas* – entendidas enquanto vivências que se adequem às experiências cotidianas, que englobem os gostos e interesses dos educandos, que “dialoguem” de igual pra igual com o universo das tantas outras aprendizagens feitas pelos alunos em seu dia-a-dia.

O risco apontado pela literatura mostra-se patente. Ainda que pretensamente democráticos e emancipadores, tratar-se-iam de mecanismos fundamentalmente *ambíguos*, que estariam sempre no fio da navalha entre o reconhecimento de culturas minoritárias/dominadas e a legitimação de desigualdades perpetuadas: entre a representatividade das culturas subordinadas e a desproblematização das próprias condições de subordinação.

Do conjunto deste universo composto por um amplo *relativismo cultural*, pela negação de que possam ser ditas *verdades* sobre o mundo, pela crítica às manifestações *totalitárias* desta ultrapassada *razão cartesiana* e pelo intenso *subjetivismo* construtivista, não decorreria outra coisa senão a descaracterização da atuação docente e da especificidade da educação formal escolar: uma intensa desvalorização dos

conhecimentos consistentemente transmitidos pelos sistemas de ensino enquanto fundamentais à constituição integral e plena dos sujeitos. De modo pretensamente *humanizado* e *tolerante*, quaisquer saberes cotidianos, quaisquer práticas culturais, quaisquer manifestações artísticas, tornam-se absolutamente equiparáveis a quaisquer outras: equiparáveis aos saberes e manifestações socialmente produzidos e valorados pela humanidade em sua história – sendo que *ter* ou *não ter* acesso a estes últimos deixa de ser o ponto fulcral e torna-se uma questão menor, secundária. Se antes o professor manejava um poder quase inquestionável; se os métodos de ensino recaíram em inúmeras e criticáveis posturas enrijecidas e dogmáticas, tem-se a passagem ao absoluto protagonismo do aluno, de suas aprendizagens autônomas, de suas vivências e saberes - onde, no limite, o bom professor é aquele *que não atrapalha* seus estudantes, que não *imponha* conteúdos que possam *descaracterizar* suas formas corriqueiras de pensamento e expressão.

Se relembarmos Dermeval Saviani, o verdadeiro significado de ideários educacionais repousa não neles mesmos, mas, sim, nos efeitos que acarretam historicamente. Daí ser impreterível que fossem ao menos problematizados os pressupostos deste “respeito às diferenças” que talvez *permanecesse*, no fundo, divulgando a aceitação das desigualdades. Tratar-se-iam de argumentos largamente difundidos, e cujas maiores e mais nefastas consequências, tanto ontem como hoje, incorreriam justamente sobre aqueles que mais precisariam de um bom professor, de uma boa escola e de sólidos processos de aprendizagem: sobre aqueles que, muitas vezes, têm no ensino escolar formal o *único* meio de acesso a conhecimentos e obras culturais e artísticas mais elaborados e sistematizados.

Eis, em suma, o balanço crítico dos autores citados neste tópico: se indubitavelmente necessitam ser encontradas respostas pedagógicas que superem as formas tradicionais de educação (com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo unilateral), claro está que as perspectivas oferecidas pelas pedagogias centradas no *aprender a aprender*, no desenvolvimento de *competências* e na idealização dos *saberes cotidianos* não se constituem em possibilidades efetivamente favorecedoras da formação plena dos indivíduos. Muito ao contrário, tratar-se-iam de soluções vazias de significado e adaptativas frente aos limites da pedagogia tradicional. Perspectivas

pedagógicas de viés conservador, cuja vigorosa propagação não abalaria, mas antes *reafirmaria*, a histórica cisão da sociedade brasileira no acesso aos saberes.

Esta profunda *virada epistemológica*, este *recuo da teoria*, teria, por certo, enorme impacto sobre o campo da formação docente. Sob o crescente predomínio de concepções sociais e educacionais de cunho pós-moderno/pós-estruturalista, as Licenciaturas incorreriam, de um lado, na crescente aversão ao aprofundamento teórico e reflexivo, no empobrecimento argumentativo, na apropriação superficial de autores, ideias e conceitos. Incorreriam, de outro, na valorização acrítica e romantizada das vivências práticas, corriqueiras, das experiências e reflexões singulares surgidas no dia-a-dia.

“Essa crise também tem se refletido na defesa, por parte de diversas concepções educacionais contemporâneas, de que o saber escolar deva estar imediatamente vinculado às necessidades próprias da vida cotidiana do aluno ou, no caso do ensino superior, às necessidades imediatas e pragmáticas da adaptação a uma prática profissional quase nunca submetida a uma análise crítica rigorosa. Vejam-se, por exemplo, as propostas atuais para os cursos de formação de educadores, que preconizam a formação do ‘prático reflexivo’, uma expressão eufemística que resulta, na realidade, em brutal aligeiramento da formação teórica do futuro educador; em transformação dos cursos em uma vitrine de informações precariamente articuladas sobre o chamado ‘cotidiano escolar’ (...) Assim, está sendo produzida (talvez fosse mais adequado dizer que já se instalou) uma mentalidade altamente pragmática, centrada apenas no hoje, no aqui e no agora, criando-se uma aversão àquilo que Saviani denominou ‘clássico’ no saber socialmente produzido, uma aversão ao esforço necessário ao estudo do clássico, uma aversão à teoria considerada como inútil e uma valorização do banal, dos casos pitorescos ocorridos no cotidiano de cada indivíduo, uma valorização do fácil, do útil, do que não exija questionamento, crítica, raciocínio. O cotidiano doméstico mais alienado possível torna-se o padrão de comportamento até mesmo nas aulas do ensino superior, até mesmo nos cursos de pós-graduação...”. (DUARTE, 2011, p.80)

Investigar indícios destes processos em alguns dos documentos curriculares que normatizam a formação docente em Música torna-se, pois, o objetivo do último item deste capítulo.

As políticas de formação de professores no conjunto das políticas para a educação: o professor prático-reflexivo

Todo o quadro esboçado no item anterior iria se expressar, no campo das políticas de formação docente, por meio de profundas *reorientações* e *ressignificações*. Discorrendo sobre a extrema difusão da noção de *competências* no âmbito dos cursos de Licenciatura no país, afirmam Bernardete Gatti *et al.*:

“Outro aspecto a ser considerado cuidadosamente nas perspectivas formativas de professores é o discurso da competência: competência do professor e competências a desenvolver nos alunos. (...) *se educação institucionalizada deve ter como horizonte formação humana de modo integrado, ela transcende, embora não despreze, as questões ligadas a competências, tal como essas vêm sendo postas nas políticas públicas atuais.* (GATTI *et al.*, 2011, pp. 29-30, grifo nosso)

Segundo as autoras, o uso do termo vem prestando-se, preponderantemente, à justificação de propostas pedagógicas *reducionistas* e *descontextualizadas*: propostas curriculares que descolam os processos de ensino (e as *competências* a serem desenvolvidas) das circunstâncias e contradições sociais, históricas e relacionais em que se dão. Tal fenômeno seria perceptível de modo crescente, seja sobre a formação do docente, seja sobre a sua posterior atuação profissional: tanto num âmbito quanto noutro, predominariam enunciações sobre uma *formação* sem profundidade e meramente útil, sobre *sujeitos* esvaziados e adaptados, sobre *processos de ensino* que se dão no abstrato e sobre uma *realidade* sem conflitos. É neste sentido que, após denunciarem o que seriam francas limitações da ideia do *professor reflexivo*, as autoras propõem a defesa do que seria um professor *crítico-reflexivo* (GATTI *et al.*, 2011, pp.122-24).

Diversos autores (Kuenzer:1999; Catani *et al.*:2001; Shiroma:2003; Shiroma & Evangelista: 2003; Mazzeu:2008,2009; Pereira:2013) apontam para a forte *consonância* entre os movimentos observados na educação básica e as reformas na formação docente. Políticas que propunham um novo modelo de *aluno*, de *formação* e de *conhecimento* também exigiriam, organicamente, um novo *professor*. A formação docente assumiria, nesse sentido, uma importância estratégica na consecução dos objetivos previstos para todos os níveis de ensino. Segundo Lidiane T. B. Mazzeu,

“(.) podemos afirmar que o elemento norteador das reformas na formação docente advém das concepções e estratégias adotadas para a educação básica, que exigem um

determinado perfil de professor para que sejam implementadas. À semelhança do que ocorre com a formação do trabalhador em geral, o modelo ‘tradicional’ de formação de professores é também considerado obsoleto pelo discurso reformador. Diante das novas exigências postas para a atuação docente, em uma realidade caracterizada como mutável e complexa, surge a demanda por soluções práticas, imediatas e criativas aos problemas de um cotidiano escolar cada vez mais individualizado e particularizado (...) Nesse sentido, um modelo de formação ‘tradicional’ pautado no domínio dos conhecimentos teórico-científicos e pedagógicos seria inadequado. Como alternativa, o discurso reformador propõe o modelo da *profissionalização* pautado pela *formação reflexiva* e pela *competência*.” (MAZZEU, 2009, p.6, grifos da autora)

Esta correlação estrita e necessária entre um *profissional/cidadão de novo tipo* e um *professor de novo perfil* é amplamente anunciada em documentos oficiais forjados naquele contexto. Os *Referenciais para a Formação de Professores* (Brasília: MEC/SEF, 2002) oferecem, nesse sentido, uma visão muito clara sobre o papel do *conhecimento* na sociedade atual – papel este que acarretaria em profundas ressignificações sobre a educação escolar e sobre a atuação docente. Frente às *demandas sociais contemporâneas*, diante do *moderno contexto sociocultural* e de sua crescente *complexificação*, o documento afirma que

“(...) é necessário promover transformações radicais tanto nas formas quanto nos conteúdos das práticas que se tornaram ‘tradicionais’ - essencialmente, professores e alunos estão submetidos ao mesmo modelo de ensino e, portanto, de certo modo, a maioria dos problemas identificados na educação escolar, e das respectivas críticas, se aplicam também à formação profissional.” (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.41)

Os Referenciais reiteram, em diversas passagens, a *sintonia* entre seus preceitos e as orientações gerais da política educacional nos anos 1990-2000, consubstanciadas em projetos como o FUNDEF, os PCN, os RCNEI e as políticas de avaliação. Sua extrema convergência, enfim, com as “ideias atuais”, “contemporâneas” e “candentes” no debate educacional:

“Os Referenciais para a Formação de Professores inserem-se nesse movimento (...). Este documento reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional, num momento de construção de um novo perfil profissional de professor. (...)”

As concepções que orientam esses documentos [DCN, PCN, RCNEI], e a discussão que a comunidade educacional vem desenvolvendo sobre elas, são balizadoras do que se espera da formação de educadores.” (Brasília: MEC/SEF, 2002, pp.15-16/53)

Leitura semelhante possui o Parecer CNE/CP 009/2001, que versa sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*.¹¹ O Parecer encoraja as políticas reformistas enquanto ações inovadoras no âmbito da gestão e organização dos sistemas de ensino, tendo em vista *atualizá-los* às novas demandas econômicas, *sintonizá-los* com as novas formas de sociabilidade. Tal o sentido da “revisão conceitual” empregada nos diferentes níveis de ensino: da necessária “revisão criativa dos modelos hoje em vigor” (BRASIL: CNE/CP, Par. Nº 9/2001, pp.4-7).

Temos, portanto, que no contexto das tarefas atualmente colocadas pela realidade à educação escolar, tornava-se inadiável redimensionar a atuação profissional do professor. É nessa perspectiva que os documentos abordam o antigo modelo “tradicional”/“convencional” de formação docente, destacando os traços de sua comprovada *ineficácia*. Tais traços apontariam, sobretudo, para o elevado *academicismo* frequentemente verificável nos cursos superiores: para a “ênfase muito grande à transmissão de informação teórica” (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.47). Critica-se, assim, a ausência de uma maior “ênfase prática”: ênfase nas *experiências*, nos *interesses*, nas *necessidades*, nas *aflições* concretamente vivenciadas pelos professores em seu dia-a-dia. Haveria, pois, que ser subvertido o modelo dominante de formação, no qual

“(…) priorizam-se modalidades convencionais de comunicação como aula, seminário, palestra, curso e oficina, desprezando-se outras, bastante importantes e produtivas: intercâmbio de experiências, observação de classe de professores experientes, uso de recursos de documentação que permitem ‘trazer a prática’ à discussão, atividades de simulação de situações-problema etc.” (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.43).

¹¹ É importante esclarecer que tanto os *Referenciais para a Formação de Professores* quanto o agora mencionado *Parecer CNE/CP 9/2001* foram documentos que explicitaram, de forma mais extensa e detalhada, os fundamentos teóricos e epistemológicos a serem adotados pelo novo modelo de formação docente. Eles propõem, assim, uma concepção curricular adequada ao novo ideário, cujas bases e objetivos serão posteriormente confirmadas e instituídas pela *Resolução CNE/CP 1/2002*.

É fortemente criticado o suposto *autoritarismo didático* no qual tal modelo tradicional se assentaria: uma formação em que “o foco é a perspectiva do ensino, e não a da aprendizagem” (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.43), delegando ao futuro professor um papel totalmente “passivo”, de mero “receptor” em situações calcadas na “transmissão” de conhecimentos e informações. Percebe-se claramente que, na visão dos Referenciais, a *transmissão* de saberes necessariamente implica em “passividade”, em “embotamento reflexivo”, em “tolhimento” (Ibidem, pp.41-47). De modo coerente, o documento aponta para a necessária adoção, pelos cursos de formação, de teorias pedagógicas e psicológicas mais *atualizadas*: de teorias que protagonizem os alunos, conferindo-lhes autonomia, liberdade de escolha, participação.

“As representações que os professores têm deles são de ordem pessoal, ética, cultural e social, mas também construídas por teorias psicológicas e pedagógicas trabalhadas pelos cursos de formação, assim como por práticas já institucionalizadas. Por isso, é importante a escolha da visão que se quer divulgar no projeto educativo da formação. As várias correntes devem ser situadas historicamente, *e as escolhas feitas com o aval das discussões mais atualizadas, que têm uma perspectiva mais abrangente dos alunos e os consideram sujeitos de seu processo de desenvolvimento.*” (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.90, grifo nosso).

Acerca destas questões, gostaríamos de remeter a uma observação feita por José Carlos Libâneo (2012), em que o autor comenta o pensamento hegemônico sobre as funções da escola hoje:

“(...) nos últimos anos, também no Brasil os discursos sobre as funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo: o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser ‘tradicional’, estar baseada no conteúdo, ser ‘autoritária’, excludente... Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento.” (LIBÂNEO, 2012, p.21)

O que é afirmado, de modo literal, pelos citados *Referenciais*: para além dos diagnósticos sobre a “ineficácia” do ensino superior, o malogro da escolarização popular no Brasil é visto enquanto fruto de um modelo de escola que “não acolhe as diferenças”, que se mostra “impositivo”, que “discrimina” os mais pobres ao invés de “respeitá-los” em suas “especificidades” culturais, socioeconômicas. Seria *essa*, e não outra, a razão

maior do fracasso escolar, cuja benvinda superação seria alcançada por meio de uma *nova escola* e de um *novo professor*. Podemos ler no documento:

“A afirmação dos princípios da ética democrática, a superação das discriminações de ordem étnica, cultural e socioeconômica, a educação de jovens e adultos, estão entre os grandes desafios da sociedade brasileira, para o enfrentamento dos quais a educação escolar -, portanto, a formação de professores – é decisiva. Isso demanda, entre outras medidas, a constituição de uma escola que possa acolher e trabalhar as diferenças socioculturais e as necessidades especiais e específicas dos alunos. Somente uma nova perspectiva de educação como essa poderá contribuir para a superação do quadro de evasão e repetência reiterada que, no ensino fundamental, reverte no grande contingente de jovens e adultos analfabetos e sem escolarização. Para tal, é meta essencial formar profissionais que possam efetivamente contribuir para reverter esse quadro.” (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.56).

A forte presença do ideário pós-moderno como pano-de-fundo das *ressignificações* imputadas ao trabalho do professor é outro traço marcante. Como se constata pela leitura e análise dos referidos termos oficiais, é muito frequente a associação entre um cotidiano escolar dado como *complexo, difuso, contingente* e uma atuação docente *imediata, intuitiva*, voltada a responder demandas sempre *singulares e específicas*. Isto pode ser verificado, por exemplo, num subitem da segunda parte dos *Referenciais para a Formação de Professores*, não por acaso intitulado “A natureza da atuação do professor: complexidade e singularidade”. Neste, a atuação cotidiana do professor é descrita como altamente *complexa, contextual e diversificada*. O trabalho educativo consistiria em responder criativamente a circunstâncias *únicas*, sempre *singulares*: em lidar com um contínuo aparecimento de necessidades *pontuais e específicas* oriundas de uma realidade educativa dada como *mutável* a cada instante. Tal visão sobre a realidade, aliás, é reiterada frequentemente pelos Referenciais, como no trecho a seguir:

“O conhecimento do professor é o que o permite gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que pode perceber de cada situação, a cada momento... Os conhecimentos se expressam, portanto, num ‘saber agir’ numa situação concreta. Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções

profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável.” (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.85)

Ou ainda:

“(…) as situações são sempre singulares, e novas respostas precisam sempre ser construídas. A competência profissional do professor é justamente sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.” (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.104)

Imerso neste contexto de eterno devir, boa parte da atuação docente consistiria em criar soluções imediatas e quase intuitivas, “pouco conscientes” (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.59). Consistiria, pois, em ter a capacidade de, por meio de “improvisações inteligentes”, achar caminhos adequados e particulares para cada situação: elaborar “respostas originais” a situações “diferenciadas” (ibidem, p.62). Esta franca apropriação das teses pós-modernas sobre a realidade sociocultural expressa-se nitidamente no seguinte excerto:

“Em virtude da complexidade contextual inerente ao trabalho pedagógico, é praticamente impossível ter consciência de tudo o que é feito durante todo o tempo de aula. Com isso, a atuação do professor é determinada em grande parte pelo que alguns estudiosos do assunto denominam habitus, uma forma de proceder pouco consciente que possibilita reagir de forma imediata às questões do cotidiano escolar. (...) um tipo de improvisação inteligente, semelhante ao que se costuma chamar ‘jogo de cintura’. (...) Resumindo, a realidade educativa em que o professor atua é complexa, mutável, frequentemente conflituosa, e apresenta problemas que não são facilmente categorizáveis... O que se tem, muitas, vezes, são situações problemáticas singulares e que, portanto, exigem soluções particulares.” (Brasília: MEC/SEF, 2002, pp.58-59, grifo nosso)

Diante de uma tal caracterização do espaço educativo, explicita-se, então, o que se considera um educador exitoso em sua profissão:

“Nesse sentido, o êxito profissional do professor depende de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas, por meio de uma interação inteligente e criativa.” (Ibidem, p.59)

Frente a tais diagnósticos, parece que não haveria mesmo muito sentido em buscar possíveis causas para o malogro da escola pública no Brasil: buscar compreender o porquê de seu estado de precariedade, de insuficiência, de permanente *improdutividade*

intelectual, para usarmos a expressão de Gaudêncio Frigotto. Não se trata, pois, de transmitir saberes consistentes, de possibilitar aos professores reflexões sólidas e teoricamente fundamentadas sobre o fenômeno educativo, na busca por alternativas transformadoras. Instaurado o ceticismo e o irracionalismo, rechaçada qualquer perspectiva de *totalidade*, os problemas da escola, obviamente, perdem quaisquer vínculos com determinações mais amplas: eles tornam-se contingentes, casuais, repentinos, absolutamente desconectados entre si, quase imprevisíveis, cabendo a cada educador que se pretenda competente conseguir, em seu dia-a-dia, enfrentá-los e resolvê-los da forma mais *criativa* possível, usando seu *jogo de cintura*...

Em busca do sentido originalmente carregado pelo professor *prático-reflexivo*, seria pertinente observarmos como o próprio documento supracitado define, noutro subitem, a *ação* e a *reflexão* incumbidas ao educador contemporâneo. Discorrendo sobre o que seriam os “níveis de conhecimento do professor”, os *Referenciais* elencam, primeiramente, o *conhecimento na ação*, um nível explicitamente mecânico, muitas vezes de fundo inconsciente; um conhecimento prático, que “orientaria boa parte das atividades do educador” e se expressaria por um “saber fazer espontâneo” (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.60-61). Já quanto à *reflexão na ação*, afirma o documento tratar-se de reflexões feitas frente às dificuldades encontradas, ao longo das intervenções pedagógicas, mas isso

“(…) sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da totalidade do momento.” (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.60)

Há, por fim, a *reflexão sobre a ação*: exercícios de análise a posteriori sobre as práticas realizadas e as estratégias adotadas.

Assim, quanto aos *níveis de conhecimento* relacionados pelos documentos reformistas à profissão do professor, eles estariam, em todas as suas manifestações, estritamente atrelados e circunscritos às *experiências cotidianas*, à *prática da sala-de-aula* – seja por meio de reflexões surgidas ao longo das intervenções pedagógicas, seja através de reflexões posteriores calcadas na revisão destas mesmas intervenções.

Não é demais lembrar que, também no âmbito da formação docente, tudo gira em torno da aquisição de *competências*. Assim, e de acordo com os documentos analisados, os diversos ingredientes que constituem a profissionalização do professor

(metodologias, conteúdos a serem ministrados, organização do currículo, da avaliação etc.) devem ser pensados *em função* das *competências* que se pretende desenvolver.

“A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores. (...) a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica. (...)”

Conceber um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.” (BRASIL: CNE/CP, Par. Nº 9/2001, pp.29/36-37)

Na mesma perspectiva, os Referenciais chegam a declarar a plena subordinação dos conteúdos às *competências*, tendo o “saber agir”/”saber-fazer” como critério de seleção de saberes e como meta central do processo formativo:

“Ainda que possam ter valor em si mesmos por serem saberes relevantes, os conteúdos da formação não terão qualquer utilidade, do ponto de vista profissional, se não favorecerem a construção das competências. O critério básico de seleção dos conteúdos da formação, portanto, é essa possibilidade de contribuir para um ‘fazer melhor’ do ponto de vista profissional” (Brasília: MEC/SEF, 2002, pp.85-86, grifo nosso)

Insinua-se, já, o sentido carregado pelo termo *competência docente*, no qual repousa o esclarecimento de muitos dos aspectos anteriormente apontados. Nos documentos, as ditas *competências* referem-se, sobretudo, à atuação concreta do professor, às demandas e situações enfrentadas no cotidiano escolar. Logo, elas dizem respeito a *conhecimentos* que se mostrem eminentemente *úteis, funcionais*; que sejam *ferramentas aproveitáveis*, favorecendo um melhor desempenho imediato nas tarefas práticas que se apresentam.

“O professor se desenvolve à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experienciais por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa. (...)”

As competências, por se tratarem de procedimentos, de atuação, só existem em situações concretas e não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de ideias.

(...) A análise e reflexão sobre a prática é considerada um valioso instrumento para a formação e um dos mais importantes procedimentos a serem aprendidos pelos futuros professores: portanto, recurso privilegiado para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos do conhecimento profissional” (Brasília: MEC/SEF, 2002, pp.85/103/126)

Ou ainda:

“Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. (...)

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem ‘em situação’... [Trata-se] da capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação (...) para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.” (BRASIL: CNE/CP, Par. Nº 9/2001, p.29-30)

Este sentido eminentemente *prático*, de “ação teórico-prática”, alinha-se à concepção de *pesquisa* defendida pelos documentos. É que a *pesquisa* desejavelmente realizada pelo professor afasta-se de uma “visão excessivamente acadêmica de pesquisa”, diferencia-se daquela “pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica.” (BRASIL: CNE/CP, Par. Nº 9/2001, pp.23-24). No bojo de tal ideário, a *pesquisa* destinada ao professor revela-se muito mais como “prática investigativa”, como a descoberta de soluções criativas frente aos dilemas enfrentados. Trata-se, acima de tudo, de reconhecer que

“a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. (...) A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa, [que não percebem] a dimensão criativa que emerge da própria prática.” (BRASIL: CNE/CP, Par. Nº 9/2001, p.24)

Em oposição à “reflexão acadêmica”, temos, portanto, que

“A atitude investigativa dos professores é um mergulho no mundo complexo da prática pedagógica.” (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.108)

Amarram-se, pois, os diversos aspectos elencados. A crítica aos modelos “excessivamente acadêmicos”, o *conhecimento* enquanto um “saber-fazer”, a adesão a teorias psicopedagógicas “atualizadas” e “centradas na aprendizagem” e a leitura social

de cunho pós-moderno são elementos que se reforçam e se complementam na concepção de formação docente anunciada pelos documentos reformistas:

“O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem. (...) os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico.

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível. Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem...” (BRASIL: CNE/CP, Par. N° 9/2001, p.35)

Não é de se admirar, portanto, que a *resolução de situações-problema* seja apontada como o “princípio metodológico central” nos cursos de formação: aqui, “a principal competência do professor é resolver problemas” (Brasília: MEC/SEF, 2002, p.126). Nesse sentido, e tal como concebida, a perspectiva formativa calcada no desenvolvimento de *competências profissionais*

“(...) renuncia a um currículo concebido como uma sequência de ensinamentos, em favor da aprendizagem por meio da resolução de problemas, [de] situações-problema para as quais os professores devem formular encaminhamentos adequados. (...)

A resolução de problemas é um princípio metodológico central que deve permear todo currículo de formação, uma vez que o desenvolvimento das competências profissionais implica ‘pôr em uso’ conhecimentos adquiridos...” (Brasília: MEC/SEF, 2002, pp.110-111/126)

No mesmo sentido, lê-se no citado Parecer:

“A aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas.” (BRASIL: CNE/CP, Par. N° 9/2001, p.41)

* * *

Produtividade improdutiva, meia vitória/meia derrota, expansão para menos e modernização conservadora foram algumas das expressões com as quais nos deparamos ao tomar contato com obras que buscavam, de diferentes perspectivas, compreender os rumos tomados pela escola brasileira. Expressões que, mais do que meras metáforas, buscavam explicitar as intensas contradições de um processo todo ele marcado por acirradas disputas políticas. Eis que, buscando compreender as ressignificações recentemente sofridas pela formação docente, fica-nos como extremamente forte uma outra expressão, uma determinada imagem associada ao dito professor *reflexivo*: a da “reflexão” que se inscreve num amplo quadro de *Iluminismo às avessas*.

Esta imagem é utilizada por certos autores para evidenciar o rebaixamento intelectual organicamente presente nas políticas educacionais de que viemos tratando. Ainda que intensamente anunciada, a presença da *reflexão*, dos *saberes* e do *conhecimento* docente materializar-se-ia, no mais das vezes, de forma invertida, como um “conhecimento às avessas”. Nas palavras de M^a Célia M. Moraes,

“(…) percebem-se uma simulação e uma inversão da dinâmica: se, por um lado, o discurso oficial reiterava a necessidade de o país criar as bases para sua inserção no novo paradigma da economia ou sociedade do conhecimento, por outro, desenvolvia políticas que efetivamente retiravam do complexo educativo e, notadamente, da formação docente a qualificação necessária à produção de conhecimentos.” (MORAES, 2003a, p.11)

Nessa perspectiva, a proclamada *prática reflexiva* será problematizada em seus próprios fundamentos: quanto ao *tipo* e à *abrangência* das “reflexões” e “conhecimentos” que se intenta proporcionar aos professores em formação. Uma “reflexão” que, no limite, tolheria fortemente o acesso a patamares mais elevados de compreensão frente às experiências vividas. Daí a denúncia do *cinismo* da reforma: políticas que, enquanto deliberadamente esvaziavam a dimensão teórica e a reflexão crítica da formação docente, anunciavam o intento de formar professores capazes de “refletir sobre a sua prática”, professores “reflexivos”.

“Não obstante a conveniente polissemia, não é difícil perceber que tal ‘reflexão’, na maioria das vezes, não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas, (...) de um ‘saber-fazer’ pragmático, até mesmo criativo, que, todavia, restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento.” (MORAES&TORRIGLIA, 2003, pp.46-47)

Advoga-se, no enfrentamento a tais ideários, o resgate da teoria nos processos de formação. Na leitura de certos autores, em nome da valorização da “experiência”, das “vivências dos sujeitos”, de sua “autonomia” na construção de “diferentes percursos formativos” etc., o que estaria ocorrendo de fato nas licenciaturas seria a *subsunção* da teoria à prática: a circunscrição da reflexão docente às suas experiências mais imediatas e rotineiras, passivamente aceitas e *criativamente* enfrentadas. O combate a tal quadro envolveria afirmar a inquestionável importância, mas, também, a *insuficiência* dos saberes advindos da experiência, advindos da vida cotidiana, tendo em vista uma apreensão efetiva: da realidade social; das determinações de tal realidade sobre a prática educativa, bem como dos princípios que orientem uma prática docente realmente democrática, combativa e emancipatória.

Contrapondo-se a esta *instrumentalização* do conhecimento teórico, afirmam M^a Célia Moraes e Patrícia L. Torriglia:

“(…) se com frequência é preciso priorizar a experiência docente cotidiana – pois em tantos momentos se faz necessária a intervenção sob a pressão do tempo, sob o risco de perder oportunidades únicas –, isso não significa que a teoria abandone seu lugar catalisador. Ao contrário, o fato de estarmos cuidando da prática, de seu movimento cotidiano, de suas múltiplas epidermes, implica estarmos atentos à sua gênese, seus conflitos e contradições, os quais não encontram inteligibilidade exclusivamente nos limites dos muros escolares. A relação entre o que se passa na escola e o mundo que a transcende é inerente ao processo educativo, faz parte de seu *ethos*.” (MORAES&TORRIGLIA, 2003, p.48)

Trata-se de uma valorização da experiência acumulada que não implica em ajuste passivo e imediato à realidade dada, às condições vividas, ao status quo. É bem verdade que os documentos curriculares reformistas, ao proclamarem a necessária superação da dicotomia *conteudismo X pedagogismo*, teriam tocado numa questão fundamental¹². De fato, urge que se reflita sobre a complementaridade entre *formação específica* e *formação do professor* (lembremos, aqui, das citadas colocações de GATTI *et al.*/2011 acerca das cisões “entre cursos” e “intracursos”, bem como dos comentários de PENNA/2007 e MATEIRO/2009 sobre a excessiva disciplinarização da área de Música pós-DCN).

¹² Conf., por exemplo, o já mencionado Parecer CNE/CP 9/2001, pp.16-17.

Entretanto – e diante de tudo o que viemos discutindo -, ao proporem como saída a formação por *competências*, as DCN e os Referenciais para a Formação de Professores não satisfariam àquela demanda primordial, qual seja, *formar professores para a educação básica*. Assim, a reclamada e necessária aproximação com a futura prática profissional é oferecida, tal como sugerem as DCN oficiais, em moldes que transmutam o professor num *especialista*, detentor de máxima competência técnica mas de mínima consciência política. Em moldes alinhados, enfim, com aquele rebaixamento cultural e intelectual subjacente às políticas educacionais de cunho neoliberal:

“(...) o discurso proclama para o futuro docente brasileiro um leque ambicioso de qualificações e competências. Na realidade de sua prática e em sua especificidade, contudo, as competências docentes não se distanciam de outras que o mercado insaciável e paradoxalmente excludente demanda dos demais trabalhadores. Como a mão-de-obra requerida por seus diferentes nichos, também a docente não deve ultrapassar os limites do que efetivamente lhe é planejado, do que é previsto em sua formação, do alcance do conhecimento que lhe é permitido.”
(MORAES&TORRIGLIA, 2003, p.53)

É nesse sentido que, na ótica de vários dos autores mencionados, dever-se-ia tomar cuidado com o crescente número de pesquisas sobre a “excessiva teoria” dos cursos, sobre a “ênfase academicista” das licenciaturas. Dever-se-ia tomar cuidado com estudos que apontem a “falta de contato” com as futuras atividades profissionais, defendendo, por conseguinte, que as pesquisas em educação deversem estar voltadas quase que inteiramente para a investigação das “competências docentes”, dos saberes que os professores efetivamente acionam em seu “cotidiano profissional”; defendendo, em suma, que a estruturação dos cursos de formação – dos conteúdos e temas abordados – deva ser realizada a partir da “voz dos licenciandos”, das “demandas percebidas em seu dia-a-dia”. Os estudos e as práticas de formação docente certamente necessitariam sofrer transformações voltadas à sua *oxigenação*, para usarmos a expressão supracitada de Afrânio Catani *et al.* (2001). Entretanto, ao promoverem um claro *distanciamento* em relação a uma pedagogia centrada no saber escolar/sistematizado/elaborado; ao se mostrarem refratários a qualquer perspectiva de ensino mais diretiva e intencionalmente dirigida, os processos verificáveis nas últimas décadas teriam significado não um avanço para a área, mas, sim, um drástico *retrocesso* intelectual e formativo.

Não se trata, pois, de abstrair ou negar as novas configurações da vida social e profissional, nem tampouco de abdicar por mudanças nos processos de produção do conhecimento. Trata-se, sim, de apreender a *quais* orientações e interesses os processos mencionados vêm se subordinando. Daí a tarefa a ser assumida pelos pesquisadores e profissionais da educação:

“A tarefa que resta é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.” (KUENZER, 1999, p.166)

Como apontado acima, o contexto histórico-social que permitiu o espraio das concepções ligadas ao *professor reflexivo* coincidiria com aquele que assistiu à intensa difusão construtivista das últimas décadas. Torna-se necessário, por conseguinte, que sejam evidenciadas

“(…) as relações entre a difusão dessa linha de estudos sobre a formação de professores e o *boom* construtivista. Não foi obra do acaso o fato de que o construtivismo e a pedagogia do professor reflexivo tenham sido difundidos no Brasil quase que simultaneamente. (...) Neste sentido, do ponto de vista pedagógico, os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e na Europa quase que como uma ramificação natural do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista. A diferença reside em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno ao passo que os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor. (...)

Afirmar que o escolanovismo e o construtivismo seriam concepções negativas sobre o ato de ensinar. Agora estendo a mesma afirmação aos estudos na linha da ‘epistemologia da prática’, do ‘professor reflexivo’ e da ‘pedagogia das competências’, pois esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores.” (DUARTE, 2003, pp.609-610/620)

Ao discutirem as funções desempenhadas pelos *conhecimentos tácitos/cotidianos* e pelos *conhecimentos científicos/teóricos/acadêmicos* na formação do professor, os

autores citados neste item criticam veementemente os pressupostos epistemológicos e pedagógicos atualmente hegemônicos no campo de estudos sobre formação docente. Nesse sentido, Newton Duarte (2003), Eneida Shiroma (2003), Shiroma&Evangelista (2003) e Lidiane T. Mazzeu (2008;2009), dentre outros, buscam apontar de que forma a *desvalorização da teoria* se encontra presente em diversos dos autores que se tornaram referências principais nesse debate. Ainda que largamente adotados pela intelectualidade da educação brasileira, autores como Donald Schön, Philippe Perrenoud, António Nóvoa, Angel Pérez Gomez, Kenneth Zeichner e Joe L. Kincheloe impulsioneariam aquele amplo consenso em torno das concepções do *aprender a aprender*. Divulgariam, pois, propostas de formação docente não centradas no saber escolar elaborado, no domínio de saberes científicos e filosóficos sobre a educação, mas, sim, num pragmático “aprender fazendo” por meio da ressignificação dos saberes cotidianos dos licenciandos, de suas reflexões espontâneas e de suas experiências de vida.

Uma das expressões deste amplo *recuo da teoria* no âmbito da formação de professores residiria na proclamada *singularidade* das competências docentes. Frente a uma realidade sociocultural dada como *relativa* e *incerta*; diante da *riqueza* e da *complexidade* das situações práticas, os conhecimentos necessários à atuação do professor sofreriam também um processo de exacerbada relativização e subjetivização. Nessa leitura, cada professor, buscando responder às situações sempre *contextuais* e *imprevisíveis* com as quais se depara, vivenciaria um processo *único* e *individual* de construção dos seus próprios saberes docentes, da sua forma de intervenção, das *suas* estratégias de reflexão sobre a *sua* própria prática. Uma chave, portanto, em que os saberes profissionais caracterizam-se como *plurais, heterogêneos, temporais, situados, personalizados*.

Este quadro explicaria a profusão de pesquisas educacionais voltadas a recolher narrativas e experiências individuais. Buscando superar o objetivismo e o cientificismo de abordagens “tradicionais”, “rígidas” e “em crise”, seria crescente o número de pesquisas voltadas à partilha de casos pessoais, ao mapeamento de detalhes do cotidiano, à escuta dos relatos de cada professor sobre os percursos de sua própria profissionalização. Uma tendência que seria amplamente verificável, e na qual a descrição de vivências coladas no dia-a-dia é vista como a mais profícua forma de produzir conhecimentos. Alerta-se, nesse sentido, para a

“(...) enorme quantidade de trabalhos voltados para a descrição do chamado ‘cotidiano escolar’ e para a história de vida dos professores. Muitos desses trabalhos afirmam (...) que pretendem articular o geral e o particular, o macroestrutural e o microestrutural. Mas, ao final, a grande maioria desses trabalhos acaba pouco ou nada acrescentando à compreensão do processo educacional. São trabalhos que imergem no cotidiano e afogam-se nas infinitas singularidades de cada escola, de cada professora, de cada aluno etc.” (DUARTE, 2011, p.226)

É nesse sentido que, diante dos debates acerca da presença ou não da formação docente no interior das Universidades, Newton Duarte propõe uma necessária *recolocação* da questão. Ocorre que, frente à descaracterização da Universidade enquanto *locus* privilegiado de discussão teórica e de crítica social, a manutenção da formação docente em seu interior não necessariamente significará uma formação solidamente embasada: ainda que mantida no âmbito universitário, a qualidade da formação poderá não ser assegurada.

“(...) de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como [Donald] Schön, [Maurice] Tardif, [Philippe] Perrenoud, [Kenneth] Zeichner, [António] Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao ‘recuo da teoria’” (DUARTE, 2003, pp.619-620)

Tais observações convergem com o pensamento de Acácia Kuenzer (1999), segundo a qual as políticas de formação implantadas sobre o pretexto da *autonomia didática* e da *flexibilização* teriam, no limite, inviabilizado a construção da identidade do professor como cientista e pesquisador da educação. Após discutir a organicidade entre as novas concepções de *educação* e os novos modelos de *formação de professores* difundidos em todos os níveis de ensino, e dados o aligeiramento e a desqualificação teórica inerentes aos novos padrões formativos, afirma a autora:

“Como a análise levantada a efeito demonstra, as políticas de formação descaracterizam o professor como cientista e pesquisador da educação, função a ser exercida apenas por aqueles que vão atuar no ensino superior. [Tal concepção de formação] nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de ‘profissional’...” (KUENZER, 1999, p.182)

Eis, enfim, o quadro maior no qual, de acordo com certas vertentes interpretativas, ganham sentido as políticas de formação docente. Quadro que se mostraria marcado por acentuadas inversões de significado: de intelectual da educação, o professor tornar-se-ia um *expert* nos procedimentos do “como ensinar”, “como fazer” (SHIROMA, 2003, pp.62-65); de apoio para leituras de mundo mais críticas e profundas, a teoria mostrar-se-ia excessiva, academicista, impositiva; de esforço necessário à produção de conhecimentos, a pesquisa funcionaria como ferramenta para a manipulação da prática imediata, contextual, cotidiana, apenas bordejando mergulhos teóricos e críticos mais profundos. Processos que, em conjunto, atuariam em prol da gradativa despolitização e desintelectualização do professor.

Na visão de certa literatura com a qual travamos contato, tal seria o sentido do alastramento, em plena “sociedade do conhecimento”, de padrões culturais e pedagógicos instauradores de um *Iluminismo... às avessas*:

“Trata-se, porém, de um iluminismo às avessas, e estranho a boa parte de seu sentido original. (...) a inversão fez perder-se no caminho o componente teórico-crítico essencial, a racionalidade capaz de reflexionar sobre si mesma e sobre a natureza de seu objeto. Em seu lugar instaura-se, por um lado, o conhecimento instrumental ou técnico-operatório; por outro, a associação vulgar das empirias, um ‘saber-fazer’ conformado à aceitação do *status quo*. (...) Não são poucas nem casuais as consequências dessa inversão para a formação de educadores.” (MORAES, 2003a, p.18)

Cap.4: O ideário pós-moderno no campo do ensino e da formação docente em música: repercussões, incorporações, resistências

Mapeando um debate

Conforme comentamos anteriormente, algumas das inquietações que se tornaram centrais nesta investigação dizem respeito a um *descompasso* percebido entre as leituras realizadas. Acessamos certa fundamentação teórica que, no domínio mais amplo da pedagogia e do currículo, oferecia uma determinada visão crítica acerca de processos e reformas dotados de fundamental importância nas discussões educacionais recentes. Procurando ampliar a nossa compreensão de tais processos, dedicamo-nos à leitura de alguns dos documentos nos quais se consubstanciava a orientação principal das políticas em educação. A progressiva revisão de literatura no campo da educação musical, bem como as discussões travadas no âmbito da pós-graduação em música revelaram-se, contudo, como um movimento instigante e curioso.

Isto porque elas fizeram com que nos defrontássemos, de modo relativamente frequente, com a farta apropriação de autores, de conceitos, de linhas interpretativas, e mesmo de paradigmas de pensamento, que se mostravam, não raro, em franca *tensão* frente àquelas abordagens teórico-pedagógicas com as quais tomávamos contato. Um profundo *descompasso* que, conforme avançávamos, foi adquirindo centralidade cada vez maior nas questões a que nos propusemos responder.

Para um pesquisador iniciante, esta dissonância entre perspectivas distintas apresentou-se de início de forma bastante nebulosa, confusa – e, naturalmente, ainda se encontra num estágio em que nossas dúvidas superam em muito as certezas sobre *quem está dizendo o que, por que está dizendo isso e não outra coisa, e quais referências fundamentam tais ou quais posições*. O fato é que, indubitavelmente, estávamos diante de uma discussão mais ampla: de um amplo debate concernente ao âmbito do currículo, das teorias educacionais, da pedagogia, da formação de professores, e que se manifestava no campo mais específico da educação musical. *Mapear este debate*, esboçando algumas das suas principais linhas de argumentação, tentando localizar alguns dos possíveis pontos de convergência, de relativa discordância e/ou de um mais agudo conflito, torna-se, pois, o objetivo central deste último capítulo.

Há um ponto, contudo, que é fundamental esclarecer, e que diz respeito ao próprio sentido de nossas colocações. Se é verdade que buscamos nos aproximar de determinado referencial teórico acerca das questões curriculares; se é verdade que tal referencial gira em torno da inquestionável valorização dos processos formais de ensino, tendo em vista a democratização dos saberes e a transformação social; se é verdade que, no próprio campo do ensino musical, inspiramo-nos fortemente em pesquisas que condicionam a democratização dos bens artísticos à adoção de pressupostos teórico-filosóficos *alinhados* a tal objetivo; e se é verdade que muitos dos escritos recentes na área aparentaram, ainda que inadvertidamente, a adoção de pressupostos relativamente *dissonantes* frente a tais objetivos, *é também verdade* que a nossa própria apropriação (teórica, filosófica, pedagógica, epistemológica) destas questões encontra-se num nível extremamente inicial, superficial. Logo, o objetivo desta dissertação não vai – e nem poderia ir – além de buscar *indicar* certas tensões, *sugerir* certas aproximações e/ou distanciamentos verificáveis entre, de um lado, os autores e pressupostos que adotamos como fundamentação nas análises precedentes e, de outro, certas tendências verificáveis no conjunto dos trabalhos recentes na área. Para tal, serão considerados, sobretudo, artigos constantes de dois dos mais relevantes espaços de discussão sobre música e educação, quais sejam, a *Revista* e os *Anais* da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem).

Reiteramos que nossas reflexões nesse texto versam sobre temáticas, conceitos e autores com os quais, em sua grande maioria, só tomamos primeiro contato ao longo desta própria pesquisa. Nesse sentido, enfatizemos uma vez mais: nosso intento aqui *não se dirige* a criticar ou denunciar qualquer escolha interpretativa, *não se dirige* a comentar opções e direcionamentos individuais de pesquisa. Dirige-se, sim, a tentar *mapear* algumas das posturas teóricas e epistemológicas que, segundo nos parece, representam grandes tendências na área da educação musical atualmente. Baseando-nos sobretudo em artigos publicados nas instâncias acima referidas, pretendemos, tão-somente, situar certas vertentes interpretativas pelas quais o campo da educação musical vem abordando as questões concernentes ao ensino, à pesquisa, à construção curricular e à formação de professores. Vertentes que por vezes denotam, em maior ou menor grau, traços e incorporações daquilo que viemos denominando, de forma ainda muito genérica, *pensamento pós-moderno*.

Pedagogias da incerteza

A aceitação de que estaríamos vivenciando o advento de tempos radicalmente novos, cuja complexidade e ineditismo exigiriam *novas formas de compreensão, novos paradigmas de pensamento*, orienta as propostas oferecidas por Marisa T. Oliveira Fonterrada na segunda parte de sua tese *De tramas e fios*, já citada anteriormente. As “tramas” e os “fios” do título dizem respeito a uma tentativa de abordagem *em rede*, que mobilize e interconecte os saberes levando em conta elementos como a não-causalidade, a multidirecionalidade e a imprevisibilidade inerentes à vida contemporânea. Segundo a autora, tratam-se de movimentos percebidos nos domínios mais amplos da sociabilidade atual, e em relação aos quais caberia à educação musical buscar atualizar-se, correspondendo aos iminentes desafios. Em suas palavras,

“(...) trata-se das modificações que vêm ocorrendo no mundo atual e da necessidade de a educação, de modo geral, e da educação musical, em particular, adaptar-se a elas, buscando modos de ação alternativos, em substituição aos tradicionalmente empregados, incapazes, em muitos aspectos, de responder aos novos desafios. (...) fruto de uma tendência mundial de aceleração da informação a que estamos expostos hoje, que faz que a informação corra por meio de *bits* não conectados, cabendo ao consumidor/fruidor estabelecer a ligação entre eles. (...)

A discussão dessa ideia não é gratuita, amparando-se em necessidades reais de determinados segmentos da sociedade, constituindo-se em desafios que obrigam a busca por novos procedimentos, pois os comumente adotados na prática educativa já não atendem a esse tipo de demanda.” (FONTERRADA, 2005, pp.15-16)

Já em sua apresentação, a obra explicita o propósito de relacionar a história da música às diferentes formas de percepção historicamente existentes, aos distintos modos de compreensão do mundo encontráveis nas várias épocas, nas distintas civilizações e culturas. O que conduz, no que tange ao mundo atual, à necessária incorporação de *novos paradigmas de pensamento*:

“(...) constata-se que o mundo atual tem necessidades específicas, que impõem a busca de alternativas, tornando-se claro que se está diante da emergência de um novo paradigma, não-linear, acausal e multidirecional, determinante de procedimentos e ações humanas que, talvez, sejam a única maneira de fazer frente às demandas da sociedade contemporânea em todos os campos...” (FONTERRADA, 2005, p.16)

A incorporação destes *novos procedimentos*, deste *novo pensar*, refletir-se-ia até mesmo na escrita de um dos capítulos da tese:

“(…) servem também de inspiração à organização do capítulo, que é composto de maneira não-linear, apresentando um conjunto de informações não conectadas relacionadas à demanda pela educação musical nos últimos anos.”
(Ibidem, p.16)

A *provisoriedade* dos conhecimentos, a *instabilidade* de quaisquer “certezas” sobre a realidade, é componente essencial da perspectiva apresentada. Nesse sentido, haveria que ser reconhecido o caráter essencialmente *transitório* de quaisquer pretensas “verdades” acerca do homem, do mundo, da educação:

“Vive-se um momento de ruptura, em que conceitos, valores e crenças, até há pouco considerados inquestionáveis, encontram dificuldade em se manter, sendo rapidamente substituídos ou alterados. Os campos da música e da educação são, também, afetados por esse estado de coisas, e as alterações que se apresentam a cada dia tornam difícil encontrar caminhos estáveis e adequados. (...)”

Diante das novas condições, condutas costumeiramente adotadas para responder a determinadas questões já não conseguem dar conta delas. São as próprias situações e circunstâncias que se alteram, num pipocar de ações e reações, no meio das quais instituições e educadores perplexos tentam atuar.” (FONTERRADA, 2005, pp.262-63)

Em obra já mencionada, e ao discorrer sobre as *referências teóricas* que subsidiam a crítica pós-estruturalista do currículo, afirma Tomaz Tadeu da Silva:

“Trata-se de uma categoria bastante ambígua e indefinida, servindo para classificar um número sempre variável de autores e autoras, bem como uma série também variável de teorias e perspectivas. A lista invariavelmente inclui, é verdade, Foucault e Derrida. A partir daí, entretanto, há pouca unanimidade, cada analista fazendo a sua própria lista que pode incluir Deleuze, Guatarri, Kristeva, Lacan, entre outros. É igualmente variável a genealogia que lhe é atribuída: algumas análises tomam como referência o próprio estruturalismo, principalmente Saussure; outras preferem remeter sua gênese a Nietzsche e Heidegger. Neste último caso, o pós-estruturalismo, além de uma reação ao estruturalismo, constitui-se numa rejeição da dialética – tanto a hegeliana quanto a marxista.” (SILVA, 2011, p.117)

Além de M. Heidegger, M. Foucault e J. Derrida, constam nas referências bibliográficas da tese *De tramas e fios* obras de Fritjof Capra e de Richard Rorty – este último, um teórico que será examinado em artigo de M^a Célia Marcondes por

“(...) sua crítica à filosofia ocidental, notadamente às concepções tradicionais de conhecimento e de verdade, e, em segundo, pela teoria social pragmática por ele formulada, a utopia liberal decorrente e o papel que se espera da educação nesse contexto.” (MORAES, 2003c, p.171)

Esta busca por outras matrizes de compreensão inclui, na obra de Marisa Fonterrada, um elemento muito reiterado nas já comentadas discussões que presenciamos na pós-graduação em música: a proclamada *falência da razão*, falência de uma “racionalidade cartesiana” cuja validade já estaria nitidamente vencida.

“(...) é preciso retornar à questão das matrizes teóricas subjacentes a tais procedimentos, para que se possa compreender, por extensão, a situação da música na escola brasileira. Em primeiro lugar, é preciso rever as principais características do paradigma de inspiração cartesiana, ainda vigente, embora, a cada dia, se mostre menos eficiente como resposta às situações que se apresentam.” (FONTERRADA, 2005, p.321)

Não se trata de simples anacronismo. Mais do que simplesmente ultrapassada, sugerem-se na obra as funestas decorrências desta “razão cartesiana”. No limite, poder-se-ia afirmar que os problemas todos do mundo não possuem raízes materiais, históricas, concretas: eles parecem ser um problema *de razão*, um desajuste *de pensamento*, decorrentes dos caminhos tomados pela ciência e pelo pensar no Ocidente.

“O método cartesiano, que reduz os fenômenos complexos a seus ingredientes básicos e busca mecanismos por meio dos quais os componentes interagem, está enraizado na cultura ocidental. Na aplicação desse modelo, o que não se ajusta aos pressupostos da ciência clássica é deixado de lado. A ênfase no método leva a uma cultura fragmentada, que cultiva especializações e perde de vista as relações da parte com o todo. Essa visão fragmentada gera um sistema de valores de base sensorial, que tem sido responsável pelo desequilíbrio cultural, e do qual as aberrações que se vive hoje, como doenças instaladas, são sintomas. O ar irritante, os congestionamentos, os poluentes, os riscos de radiação e outras fontes de estresse fazem parte do cotidiano. A essa lista, acrescentem-se, neste início de século, a falência econômica, a escassez de energia e combustíveis fósseis, a violência, o terror,

as armas nucleares e bacteriológicas. É neste ponto que estamos, e é aí que se esgarçam os limites.” (FONTERRADA, 2005, p.321)

São tais pressupostos, em suma, que concatenam as reflexões e as propostas em educação musical oferecidas pela autora. Percebe-se claramente uma certa leitura sobre a dinâmica sociocultural, leitura esta que fundamenta as questões especificamente pedagógicas. Ao adotar uma perspectiva teórica que “transcende as atuais fronteiras disciplinares e conceituais”; ao apostar que em nossa época “Não há mais contornos definidos e as linhas explodiram, se desfizeram, ou tomaram múltiplas direções” (Ibidem, p.322), num conjunto pulverizado de realidades que estariam continuamente “(...) tecendo uma teia complexa de relações, de caráter dinâmico, na qual formas não se caracterizam como estruturas rígidas, mas como manifestações flexíveis de processos, em contínuo fluir” (Ibidem, p.323); ao afirmar que “Vive-se, na realidade, perto do caos” (Ibidem, p.324), urgindo que alcançássemos, portanto, novos modelos explicativos, “novos modos de compreender, como os procedimentos em rede...” que dessem conta de realidades novas, imprevisíveis, multicomplexas, sujeitas ao acaso (Ibidem, p.324), o lugar em que a autora se situa no âmbito das discussões curriculares vincula-se nitidamente às teses de matiz pós-estruturalista – posicionamento que se distancia, pois, da perspectiva teórica referida nos capítulos anteriores desta dissertação.

Por tratar-se de uma obra de fôlego, fruto de ampla pesquisa, e por ser um texto recorrentemente referenciado em trabalhos do campo musical, a obra de Marisa Fonterrada mostrou-se de grande relevância neste nosso intento de tatear algumas das linhas de interpretação e de argumentação verificáveis na área. Entretanto, vários dos pontos centrais de sua abordagem podem ser amiúde localizados em diversos outros escritos divulgados.

O artigo intitulado “A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno”, de Regina Márcia S. Santos (2003), ilustra bem alguns destes pontos. A autora coloca logo de início algumas das questões centrais que a orientam: *como* encaminhar o debate curricular, no âmbito da educação musical, frente às intensas mudanças e reformas no ensino superior? *como* atuar em prol da implementação das então recentes Diretrizes Curriculares, bem como dos “novos paradigmas” e das “reformas de pensamento” que as norteavam? *como*, enfim, assumir a responsabilidade de pôr em andamento “modelos flexibilizados” e “atualizados” de

currículos e projetos pedagógicos? modelos “conectados aos novos tempos”, às “demandas cotidianas”, às necessidades tópicas, singulares e localizadas dos licenciandos? Segundo a autora, a ideia de *flexibilização* seria um elemento de articulação entre as reformas implementadas nos diversos níveis de ensino: na educação básica, na educação profissional, no ensino superior. Diante disso, o grande desafio para a área da educação musical: “como proceder às mudanças?” (SANTOS, 2003, p.64)

A partir do subitem intitulado “*O lugar da imprevisibilidade, incerteza e paradoxo, a flexibilização e a competência docente instalada*”, a autora buscará sugerir alguns caminhos a serem seguidos. Caminhos que partem de uma premissa fundamental, exposta nas primeiras linhas:

“O debate sobre pós-modernidade afeta o pensamento sobre currículo ao trazer para o centro as questões sobre imprevisibilidade, incerteza e paradoxo inerentes ao cotidiano do ensino.” (SANTOS, 2003, p.66)

Na sequência, são elencados vários dos autores cuja fundamentação teórica/pedagógica/filosófica deveria nortear propostas musicais adequadas ao contexto contemporâneo. Dentre estes, constam P. Perrenoud e as *competências* enquanto “capacidade de agir em dada situação” (SANTOS, 2003, p.66); Edgar Morin e a *teoria da Complexidade*, para quem “a reforma de que precisamos no ensino básico e no ensino superior é uma reforma paradigmática (...): é uma reforma do pensamento” (SANTOS, 2003, p.67); e Donald Schön, cujo professor *prático-reflexivo* – dotado, dentre outras, da competência de *saber se virar* frente às dificuldades repentinas - deveria ser adotado como eixo central da formação docente (SANTOS, 2003, pp.66-67):

“Schön fala sobre o aspecto central da prática do profissional competente: atuar em ‘zonas indeterminadas da prática’, zonas de incerteza, singularidade e conflito de valores. A isso ele chama de ‘talento artístico’ (saber ‘se virar’)” (SANTOS, 2003, p.66)

Assim, e partindo da incorporação de tais referenciais, o artigo se desenvolve situando: a) o sentido das práticas pedagógicas passadas, tradicionais; b) possíveis *caminhos* para a sua urgente superação – caminhos estes que se vinculam aos “novos paradigmas” ventilados pela Reforma e por seus documentos oficiais. A insatisfação frente ao modelo curricular historicamente consolidado – frente aos seus traços de enrijecimento, de exacerbado controle, de forte enquadramento – conduz, ao que nos

parece, à plena aceitação de ideários sobre os quais viemos discutindo: conduz, enfim, à adoção de proposições calcadas naquela anteriormente referida *epistemologia da prática*.

Colocações muito semelhantes são oferecidas por Magali Kléber (2003), em seu artigo “Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades”. Também aqui, a insatisfação quanto ao quadro pedagógico-institucional da universidade brasileira faz com que se identifique, nas teses de cunho pós-moderno, possíveis alternativas de superação. Para a autora, toda a “fragmentação” e “diversidade” que marcam as paisagens culturais e sociais contemporâneas tornar-se-iam mais inteligíveis, mais compreensíveis, mediante a incorporação de *outras categorias de análise*, mais atualizadas. De categorias que *superassem* antigas crenças na objetividade, na possibilidade de compreensão do real mediante saberes mais objetivos, lógicos, previsíveis.

Assim, e frente à “dispersão” e “complexidade” das relações atuais – relações sociais, econômicas, geopolíticas, educacionais, culturais etc -, urge que sejam absorvidas, pelas discussões pedagógico-curriculares, as contribuições do pensamento pós-moderno. Apoiada em *A identidade cultural na pós-modernidade*, de Stuart Hall, afirma a autora:

“A partir desse referencial, o currículo é visto como um fenômeno historicamente situado e culturalmente determinado, imerso na complexidade de um contexto social marcado pela diversidade, pela fragmentação das paisagens culturais...” (KLEBER, 2003, p.58)

O que traria grandes contribuições à área da educação musical, contribuindo para a sua *renovação*:

“Essa visão sociocultural mostra-se importante para nortear proposições curriculares inovadoras nos cursos de graduação em música, uma vez que traz à tona questões fundamentais para a análise do processo de ensino e aprendizagem de música nas suas dimensões políticas e sociais.” (KLEBER, 2003, p.58)

Deste diagnóstico – e inspirando-se em texto de Hilton Japiassu -, surge a defesa de uma *Pedagogia da incerteza*, cujos traços seriam: uma aprendizagem relativizante, antagônica a parâmetros absolutos; a aceitação da imprevisibilidade enquanto intrínseca à vida social; uma concepção de *conhecimento/saber* também calcada, por decorrência, no “impreciso”, “temporário”, “incerto”, “inseguro”. A efetivação de tal pedagogia, para

fazer frente ao “cenário complexo e mutável presente na teia da sociedade contemporânea” (Ibidem, p.59), implicaria também na necessária *ressignificação* dos ditos *conteúdos*. Assim, a inserção dos alunos no mundo globalizado exigiria “a ampliação do conceito de conteúdos para além do conhecimento de fatos específicos, teorias, conceitos”, abrangendo um rol mais amplo de “destrezas”, “atitudes” e “habilidades” – por exemplo, aquelas vinculadas às capacidades de “resolução de problemas” e de “tomada de decisões” (KLEBER, 2003, p.60).

Tratar-se-ia, em suma, da elaboração de toda uma *pedagogia problematizadora* calcada, de um lado, “(...) na necessidade de acentuar o processo de construção do conhecimento centrado no aluno” (Ibidem, p.60), colocando o foco na dimensão subjetiva/pessoal/particular dos conhecimentos, sempre “reconstruídos”/“repersonalizados” (Ibidem, p.60) a partir dos percursos individuais, dos “caminhos pessoais de descoberta”. Calcada, de outro, na aceitação de que tais percursos individuais valorizem os *saberes cotidianos* dos alunos: que considerem, no processo de seleção e organização do ensino escolar, todos os elementos constituintes desta complexa e pós-moderna “paisagem cultural cotidiana”. Quanto a este segundo aspecto, afirma a autora:

“(...) uma metodologia problematizadora traz para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem questões do cotidiano, atividades artísticas e culturais, etc. Essa ampliação tem uma significativa importância para as artes, tendo em vista que os textos a serem trabalhados abarcam todas as formas de conhecimento mediadas por outros canais, como o auditivo e o visual, eletronicamente difundidos. Ao se considerar uma paisagem cultural descentrada, povoada de terrenos interativos, que caracteriza o cotidiano da juventude e das crianças de hoje, ressalta-se a importância de valorizar suas músicas, filmes, programas de TV (...), ‘formando redes de conhecimentos que participam da formação da rede de subjetividades que cada um de nós é.’” (KLEBER, 2003, pp.60-61)

É frente a tudo isso, enfim, que se mostrariam urgentes medidas no sentido de *concretizar* as orientações contidas nas reformas de ensino, voltadas a uma formação superior mais consoante aos “novos paradigmas de pensamento” e mais adequada às “demandas emergentes na sociedade”. Uma formação superior que atuasse no sentido de

“(...) propiciar [aos licenciandos] uma oferta de referenciais teórico-básicos que possibilitem o trâmite em múltiplas direções, instrumentalizando o indivíduo para

atuar de forma criativa em situações imprevisíveis.” (Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção *apud* KLEBER, 2003, p.59).

Relembremos, neste ponto, o que já afirmamos anteriormente: *não intentamos* destacar as opções e fundamentações individualmente adotadas por qualquer pesquisador; *nem, muito menos*, discutir ou criticar os pressupostos teóricos e epistemológicos de quem quer que seja. Nosso objetivo se limita a *esboçar*, de forma ainda muito limitada e insegura, aquele já referido *descompasso* diante do qual nos vimos ao longo desta pesquisa. Nesse sentido, não pretendemos aqui, de modo algum, chegar a quaisquer conclusões definitivas, nem mesmo apresentar um inventário exaustivo sobre a produção na área da educação musical. Nossos objetivos, muito mais modestos, limitam-se a sugerir aquilo que nos parecem ser certas *tendências* na produção da área.

No que tange aos aspectos já elencados, objetivamos apenas apontar algo que percebemos ao longo de nossos estudos, e que nos chamou a atenção: o fato de que se tornaram relativamente frequentes, nos escritos e discussões sobre *música e educação*, afirmações de que vivemos tempos “imprevisíveis e indeterminados”, sobre os quais quaisquer “verdades” caíram por terra; tempos de relações sociais/econômicas/culturais norteadas pelo “acaso”, essencialmente “paradoxais”, onde constata-se níveis inéditos de “complexidade” e “fluidez” e onde, por conseguinte, deveríamos batalhar pela superação de uma racionalidade “ultrapassada” e pela implantação de “pedagogias da incerteza”, “centradas no aluno”, em seus “percursos” e “vivências”.

Apenas para tomarmos um exemplo mais recente, podemos citar o artigo “Educação: o campo maior de aplicação da pesquisa em música”, de Marcos Câmara de Castro (2013). Neste, o autor busca investigar novas possibilidades para a pesquisa e a prática pedagógica em música, tomando como inspiração fontes que incluem as filosofias orientais e a teoria do Caos. Um dos aspectos fortemente problematizados pelo artigo será o progresso da filosofia e da civilização ocidental: as próprias noções ligadas ao indivíduo racional moderno, aos seus modos de *pensar/conhecer* e à sua hipotética capacidade de *agir* de modo intencional e controlado sobre a realidade. Tal noção de *indivíduo*, de um *eu* pretensamente autônomo e unitário, é entendida, ao que parece, como fruto de uma construção histórica e linguística ocorrida no Ocidente. Deste modo, e tendo em vista a

renovação das pesquisas em musicologia e em educação musical, sugerem-se no texto imagens ligadas à “impermanência” do ser e à “impessoalidade” de seus atos, ao caráter intuitivo e “essencialmente aleatório” das ações humanas e dos arranjos culturais:

“Ainda que admirável como ‘forma superior de literatura de ficção’, a filosofia ocidental fomenta a ilusão do ‘eu’, a começar pela própria estrutura sujeito-objeto da linguagem na qual foi sedimentada. (...) Uma leitura do budismo pode também levar à conclusão de que não há um sujeito, mas uma sucessão de estados mentais. ‘Eu penso’ seria um erro porque pressupõe um sujeito constante (...)” (CASTRO, 2013, p.929)

Como já deixamos claro, uma análise mais aprofundada de tais interpretações exigiria um domínio teórico/filosófico/pedagógico muito além de nossas possibilidades. Cientes disso, apenas nos arriscamos a dizer que, por diferentes formas e a partir de referenciais distintos, aquilo que chamamos *razão* ou *pensamento racional moderno* vem sendo, também no campo da educação musical, fortemente contestado em prol de “novas formas de pensar”, de “novas matrizes de entendimento” – uma profunda *virada epistemológica* cujas decorrências, segundo a literatura apresentada nos capítulos precedentes, não seriam tão desconsideráveis assim.

Professor-reflexivo e epistemologia da prática

A incorporação de teses sobre a inenarrável *dinamicidade* do mundo contemporâneo e sobre a *provisoriedade* de quaisquer saberes produzidos articula-se, muito frequentemente, à defesa de propostas de formação docente que lhe façam frente. Trata-se, tal como sugerido pelos documentos analisados anteriormente, de formar “não um profissional preparado” mas, sim, um professor apto à permanente *adaptabilidade* frente aos desafios imediatos e inesperados que lhe apareçam. Trata-se, pois, de formar um professor voltado à *prática reflexiva*.

De forma geral, tal argumentação mostra-se presente nos artigos “O comprometimento reflexivo na formação docente”, de Teresa Mateiro (2003) e “A formação profissional do educador musical: algumas apostas”, de Cláudia Ribeiro Bellochio (2003). Ambas as autoras enfatizam um ponto no qual já tocamos anteriormente: a extrema importância de que fosse superada a excessiva *disciplinarização*

dos modelos formativos, mormente centrados nos conteúdos musicais e despreocupados com aquela que seria sua tarefa precípua: *formar professores para a educação básica*. É nesse sentido que Cláudia R. Bellochio chama a atenção para o caráter de avanço das DCN para a Formação de Professores:

“(…) lembro que, pela primeira vez na história da educação deste país, existem políticas educacionais, de modo mais específico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que salientam a necessidade de um projeto de curso próprio para a formação de professores da educação básica, o qual supera fragmentações históricas e, em alguns casos, práticas presentes, as quais fazem com que a licenciatura seja considerada um apêndice dos cursos de bacharelado.” (BELLOCHIO, 2003, p.19)

Na mesma perspectiva, e em *consonância* aos diagnósticos de Bernadete Gatti *et al.* (2011) apresentados em capítulos anteriores, afirma Teresa Mateiro:

“Parece ser ponto comum o fato de que o conhecimento musical, prioritário na formação dos professores, aliado a outros conhecimentos – pedagógicos, psicológicos, culturais, sociológicos – facilita a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, além de contribuir diretamente na formação pessoal do professor.” (MATEIRO, 2003, pp.35-36)

Diante de tais intentos, portanto, como a área de educação musical deveria proceder? Quais orientações deveriam subsidiar seus esforços? Aqui, imagens de uma sociedade extremamente “complexa” e em “permanente alteração” conduzem a diagnósticos sobre a “fluidez” dos conhecimentos e a “incerteza” dos processos de ensino. Acerca desta suposta *sociedade do conhecimento*, temos que

“(…) enfrentamos a velocidade da informação e a necessidade constante de estar aprendendo novos saberes e adquirindo novas habilidades, [dada] a gigantesca proliferação de conhecimentos que escapa ao controle humano.

(...) uma sociedade em constante movimento, onde os espaços, os saberes, as identidades parecem ser temporários.” (MATEIRO, 2003, pp.36/37)

Neste quadro, a busca por soluções e alternativas pedagógicas partirá de uma fundamentação que corresponde ao debate mais contemporâneo sobre saberes docentes, o que novamente inclui autores como K. Zeichner e a “formação reflexiva de professores”, D. Schön e a “formação de profissionais reflexivos”, A. Pérez Gomez e a

ideia do “pensamento prático do professor” e E. Morin, debruçado novamente em “reformular o pensamento”.

Dentre os aspectos elencados, sugere-se a necessária *substituição* da transmissão de “saberes objetivos” por “saberes profissionais”: por conhecimentos mais funcionais e úteis, diretamente requeridos no “desenvolvimento de estratégias” frente às necessidades particulares. Tratam-se de “saberes práticos”, pelos quais a área estaria refletindo e incorporando aquelas “novas concepções” sobre formação docente.

“(…) quais são os saberes, quais são os conhecimentos necessários à formação do educador musical? Com certeza, é emergente a necessidade de ampliar o desenvolvimento de habilidades e métodos, de substituir o saber objetivo, que puramente se transmite e se aprende, por saberes profissionais capazes de criar no profissional caminhos próprios para desenvolver estratégias de acordo com as necessidades particulares das situações de ensino. Para tanto, resulta considerar, em primeiro lugar, a organização de saberes que o trabalho docente requer.” (MATEIRO, 2003, p.37)

O foco na utilidade concreta dos saberes, adaptando-os “às novas demandas da sociedade moderna”, estaria em concordância com as referências epistemológicas divulgadas pelos documentos oficiais: significaria o bem-vindo “(…) início de uma formação voltada para o desenvolvimento de saberes práticos” (Ibidem, p.37).

De modo coerente, um dos aspectos apontados por essas novas referências epistemológicas seria, justamente, o caráter excessivamente teórico das universidades, centradas nos conteúdos e distantes das situações reais de aprendizagem que se apresentam no dia-a-dia:

“Alguns autores, como Zeichner, Pérez Gomez e Hargreaves, por exemplo, acreditam que as faculdades tornaram-se demasiado teóricas e distanciadas da realidade de ensino, legitimando a clássica concepção positivista através da separação entre teoria e prática.” (MATEIRO, 2003, p.34)

Nesse sentido, “o movimento da prática reflexiva, através das contribuições de Schön” (Ibidem, p.36), orientar-nos-ia no sentido de “romper com a tradição da academia a respeito da centralização da produção de conhecimento”, propondo mesmo uma nova concepção de *reflexão*, mais ligada àquele *saber se virar*: mais ligada à resolução *criativa* de problemas repentinos.

“(...) o processo de reflexão supõe pensar em soluções alternativas frente aos problemas que se apresentam eventualmente... É a busca dos meios adequados para alcançar um determinado objetivo que nos conduz ao processo reflexivo.”
(MATEIRO, 2003, p.36)

É no mesmo sentido que Cláudia R. Bellochio reconhece a contribuição dos estudos recentes em formação docente. A partir deles, a construção da docência poderia ser melhor compreendida enquanto um “aprender na prática”, um “aprender fazendo”:

“Estudos recentes, no campo da educação, vêm demonstrando a necessidade de melhor compreendermos os saberes profissionais que sustentam a atuação profissional do professor quando em atividade no ensino. Eles têm contribuído também à definição daquilo que se constitui como um estatuto epistemológico para a profissão do professor [calçado] nos saberes que são necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. (BELLOCHIO, 2003, p. 21)

Em suma: a contribuição destas novas referências teóricas implicaria no reconhecimento do “saber experiencial” enquanto *o mais necessário* à profissionalização do ensino, *núcleo vital* da formação docente:

“(...) é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e é testado através das pesquisas realizadas em sala-de-aula; legitimados pelas pesquisas, são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, *e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino.*”

“(...) é fundamental considerar os saberes da experiência. Esses saberes seriam o núcleo vital da formação docente, uma vez que os outros saberes, tais como os pedagógicos, os das disciplinas curriculares, mantêm uma relação de exterioridade com o trabalho docente, pois não foram produzidos no dia-a-dia”. (C. Gauthier e I. Veiga *apud* BELLOCHIO, 2003, p.23, grifo nosso)

As colocações acima em muito contribuem para os desígnios deste capítulo: para que situemos mais algumas linhas de argumentação que compõem aquele já referido *debate* acerca das questões relacionadas ao ensino, à pesquisa, à formação docente. Nesse sentido, expõem-se aos poucos as *tensões* percebidas entre duas visões francamente distintas: de um lado, o referencial a que recorreremos nos capítulos precedentes, cujo eixo gira em torno da valorização do conhecimento elaborado como foco do trabalho

educativo; de outro, a sugestão de que propostas formativas renovadoras deveriam ter como *núcleo vital* aqueles conhecimentos forjados pela prática, “produzidos no dia-a-dia”.

Logo, a superação daquele antigo estado de engessamento dos cursos de graduação; a superação de seu reconhecido alheamento frente às mudanças da profissão e à dinâmica social – ou seja, aquela necessária *oxigenação* referida por Afrânio Catani *et al.* -, é largamente relacionada à adoção do *professor reflexivo* e da *epistemologia da prática*. A esta ansiada transformação da universidade também associa-se, amiúde, a inadequação de um ensino calcado na *transmissão de conteúdos*, bem como a valorização dos diferentes *percursos de formação*, dos *trajetos pessoais* vivenciados por cada licenciando.

Algumas colocações nesse sentido são oferecidas no artigo de Luciana Del Ben (2003). São também elencadas por Liane Hentschke (2003) quando, no intento de superar as mazelas dos cursos de formação, advoga igualmente que as alterações dos mesmos deveriam nortear-se pelo debate educacional mais atual:

“Argumento que as novas reformulações curriculares deverão estar em sintonia com o novo paradigma educacional que vem sendo debatido em âmbito nacional e internacional.” (HENTSCHKE, 2003, p.53)

Nesse sentido, e apoiada nas concepções de formação docente de P. Perrenoud, a autora elenca pontos centrais a serem destacados neste “novo paradigma educacional”: deveríamos “falar mais em aprendizagem do que em ensino”; deveríamos cuidar de valorizar o papel e as ideias do aluno, distanciando-nos de uma cultura “centrada no professor”; deveríamos mirar num professor “reflexivo” e “flexível”, capaz de adaptar-se às diferentes demandas, contextos e situações; deveríamos, por fim, “dar voz aos alunos”, adequando sua formação aos futuros desafios profissionais, às necessidades vividas e às exigências do mercado de trabalho.

A defesa de uma formação *prática-reflexiva*, dotada dos mesmos traços essenciais e assentada num mesmo conjunto de autores (tais como D. Schön, A. Nóvoa, A. Pérez Gomez, E. Morin, P. Perrenoud e K. Zeichner) continuará fortemente presente nas discussões mais recentes sobre formação docente em música. Em seu estudo, Cunha & Sales (2010) assim justificam a escolha da fundamentação teórica a ser adotada:

“(...) se buscará expor no texto fundamentações teóricas sobre a formação e a prática do professor de uma forma geral, objetivando conhecer alguns pensamentos e questionamentos de pesquisadores dessa área. Para tanto, se optou pelos estudos de Zeichner, P. Gómez, Schön, Pimenta e G. Sacristán, haja vista que ambos enfatizam a necessidade da prática reflexiva e de uma formação docente que possibilite o desenvolvimento da prática pedagógica mais consciente, de acordo com a realidade que atuam.” (CUNHA&SALES, 2010, p.467)

Angelita M. V. Broock-Schultz (2010), em “Refletindo sobre o Professor Reflexivo”, afirma também partir deste referencial, o qual apontaria para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da experiência. Isto significaria, segundo a autora, dar primazia a uma *racionalidade prática* nas pesquisas em educação musical:

“A racionalidade prática considera a existência de um saber intuitivo, construído e comprovado pela prática. O professor se torna investigador de sua própria prática pedagógica (...) Para Schön, somente a teoria é insuficiente para a prática, por isso, o professor precisa de uma formação que o habilite a refletir criticamente sobre sua prática pedagógica. O professor deve considerar a realidade em que está inserido e desenvolver a capacidade de solucionar problemas.” (BROOCK-SCHULTZ, 2010, pp.2057-2058)

Esta sobrevalorização das experiências práticas, dos saberes docentes que são construídos de forma “intuitiva” e “improvisada” no dia-a-dia e usados na resolução de questões concretamente vividas, também orienta as propostas de formação de Simone Santos Sousa *et al.* (2013):

“O professor, cujo conhecimento se constrói a partir da sua prática, que se faz docente pela intuição, criatividade e improviso, acumula um conhecimento próprio do seu domínio, além de ser capaz de aprender e reagir às diversas situações que se lhe apresentarem, utilizando-as como instrumentos de aprendizado.” (SOUSA *et al.*, 2013, p.626)

Relembramos que, ao mencionarmos tais ou quais artigos, pretendemos apenas sugerir certas *tendências* mais abrangentes às quais, de certo modo, eles correspondem. Isto *não significa* que haja, de nossa parte, qualquer pretensão de generalização acerca dos pontos discutidos. Notamos apenas que, dentro da literatura consultada, são muitos os trabalhos na área de educação musical que, partindo da busca por um *professor prático-reflexivo*, seguem mais ou menos um mesmo roteiro argumentativo: a defesa de novas referências teóricas, mais atuais, mais conectadas aos paradigmas da sociedade

contemporânea e às suas renovadas demandas; a aceitação de que aproximar *formação docente* e *atuação profissional* é um objetivo a ser atingido por meio da primazia da prática, do “aprender fazendo”, do foco nas vivências singulares, imediatas e cotidianas; a investigação, por conseguinte, das *competências docentes* efetivamente requeridas e acionadas pelo professor de música em sua lida diária.

A busca por *competências docentes* nas franjas das *vivências individuais e cotidianas*

Para situar esta vertente de pesquisa acerca das questões do ensino e da formação docente em música, comentaremos brevemente dois artigos de Cristina Mie Ito Cereser (2003; 2004). A autora situa logo de início que,

“(...) devido às transformações sociais verificadas nessas últimas décadas, houve reformas de ensino que procuraram acompanhar e dar respostas às novas demandas da sociedade industrializada.” (CERESER, 2004, p.28)

Logo, já seria imediata esta associação entre *novas configurações sociais* e *novas concepções de educação*, dadas como necessárias à formação de indivíduos adaptáveis a essa nova realidade. Apoiada em *A formação de professores como compromisso político: mapeando o pós-moderno*, de J. Kincheloe, a autora reconhece a necessária implantação de uma “nova educação”, que produza “um novo tipo de cidadão, com novos hábitos, modos de pensar, sentir e agir...”: um cidadão, em suma, mais compatível com “uma sociedade com essa nova configuração” (CERESER, 2004, p.28). Tal demanda faz, evidentemente, com que a constituição de um *novo professor* torne-se pauta central do debate educacional:

“Essa necessidade (...) legitima a preocupação com a formação de professores, pois são estes que estarão formando os indivíduos dentro dessa nova concepção de educação.”

Ou seja, *novos professores* são impreteríveis porque são eles que estarão formando os indivíduos dentro das “concepções mais atuais” de educação, escola, currículo e conhecimento (Ibidem, pp.28/29).

Passa-se, então, à menção de alguns traços essenciais dessa nova formação docente - cujo cerne se localiza, uma vez mais, na *aplicabilidade* dos conteúdos de

formação. A partir dos relatos de licenciandos, de suas queixas e das demandas percebidas na prática profissional, seria possível chegar

“(…) à identificação dos espaços em que atua, quais os conhecimentos adquiridos na universidade que foram aproveitados na prática e quais são as necessidades para que novos conhecimentos venham a ser utilizados nesses contextos de atuação.”
(CERESER, 2004, p. 29)

Tal seria, na perspectiva apresentada pelo artigo, o *sentido* e o *objetivo* da pesquisa em educação musical hoje: tomar a “voz dos licenciandos” enquanto maior critério ao se decidir pela *adequação ou não* da formação recebida. Haveria que se confrontar, de igual pra igual, a formação universitária com as demandas práticas do cotidiano profissional: adequar ao máximo a aquisição de saberes (sobre a educação, a sociedade, a dinâmica cultural do mundo atual) às práticas e pragmáticas exigências da vida diária.

Como comentamos acima, são muito frequentes as pesquisas em educação musical que, situando-se num “contexto pós-moderno” de profunda “provisoriedade dos saberes”, e alinhando-se ao debate “mais recente” sobre formação de professores, irão investigar quais são as *competências docentes* efetivamente “úteis” ao *professor reflexivo* em meio às tantas “incertezas” e “particularidades” de seu cotidiano profissional. *Competências* estas mormente entendidas como um *saber-fazer* - e que serão elencadas, de modo geral, a partir da análise de relatos autobiográficos, de depoimentos pessoais; a partir da descrição de experiências individuais, da narração de casos singulares e rotinas cotidianas.

Essa perspectiva de análise, de forma geral, pode ser encontrada nos artigos “A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio”, de MACHADO (2004); “A formação do professor de música: experiências de quatro estudantes da Faculdade de Música do Espírito Santo”, de QUADROS JR *et al.* (2010); “Competências para o ensino de música em 4^{as} séries de escolas municipais de Salvador – um estudo a partir da realidade de três professores”, de BRAGA (2004); “Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional”, de BELLOCHIO (2003b) e “Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico”, de REQUIÃO (2002).

Refletindo sobre este conjunto de proposições, e tendo em mente as perspectivas teóricas e curriculares apresentadas nos capítulos precedentes desta dissertação, temos, a princípio, que o maior risco não estaria em “dar voz aos licenciandos”, nem, muito menos, em estar atento à realidade concreta da profissão docente. Ele estaria, sim, em tomar os desafios práticos como critério maior tanto no encaminhamento das pesquisas educacionais quanto no direcionamento dos processos formativos. Talvez estivéssemos, nesse sentido, secundarizando *outros* possíveis elementos teóricos/filosóficos/metodológicos, *outras* possibilidades de reflexão e elucubração – possibilidades estas que poderiam, inclusive, encaminhar para eventuais tentativas de crítica/transformação/superação do próprio cotidiano vivido, das relações enfrentadas, dos sentidos aos quais normalmente se reduz a prática educativa em nossos dias.

Em “Cartas de licenciandos: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno”, Ana Lúcia M. e Louro (2008) aponta para uma vertente de pesquisa que busca “narrar o vivido”, “contá-lo e recontá-lo”, “dentro de uma perspectiva que valoriza a subjetividade dos professores” (LOURO, 2008, p.64). A pesquisa se debruça sobre cartas transmitidas eletronicamente de um aluno-professor para o outro, ou seja, escritos narrativos de alguns licenciandos em música acerca das experiências pedagógicas por eles vivenciadas numa certa disciplina do curso universitário. Esta partilha sobre as impressões de cada um, objeto central da pesquisa, é apontada como recurso metodológico profícuo tanto para o ensino básico quanto para a formação de professores: a troca de percepções pessoais, o contar e (re)contar do vivido, enquanto um instigante modo de reflexão a ser adotado e difundido tanto entre os alunos-professores em formação quanto entre os seus futuros alunos. Podem ser percebidas, neste ponto, íntimas afinidades com as premissas ligadas ao *professor reflexivo*, calcadas na reflexão sobre a própria prática, no debruçar-se sobre as decisões cotidianas, na contínua ressignificação dos saberes e vivências de cada um.

Nessa direção, a autora corrobora uma citação de C. J. Martinazzo, segundo a qual o fundamental num processo de aprendizagem atual é a ressignificação das experiências vividas:

“As aprendizagens escolares que antes se faziam no sentido de preparação para uma hipotética vida futura, hoje se devem enraizar na experiência de vida dos alunos, nos saberes prévios deles[...] Por isso, o já aprendido porque já vivido necessita tematizar-se e ser dito, ser narrado para que alunos e professor saibam o que mais querem

aprender e como tornar significativo os saberes que buscam.” (C.J.Martinazzo, *apud* LOURO, 2008, p.65)

E, quanto à abrangência de tal concepção pedagógica, afirma a autora na sequência:

“Essa linha metodológica apontada por Martinazzo se refere primeiramente ao aprendizado por parte dos alunos. No entanto, nessa pesquisa olho para a aprendizagem dos alunos-professores do ‘como ser professor’ da mesma ótica, ou seja, onde o vivido ganha importância na medida em que é objeto de reflexão.” (LOURO, 2008, p.65)

Na sequência, esclarece-se que uma tal formação docente – assentada no resgate das narrativas pessoais e no compartilhar dos dilemas pedagógicos – seria a desejável manifestação, no nível da formação de professores, de uma *metodologia centrada no aluno*, cujo principal sentido seria

“colocar os interesses e perspectivas do aluno como ponto principal no eixo professor-programa-aluno, que move o processo de ensino-aprendizagem.” (Ibidem, p.65)

Em decorrência, e no seio de uma perspectiva formativa em que os interesses dos alunos são postos em evidência, o papel destinado ao *professor* é claramente explicitado por meio dos relatos de alguns dos licenciandos ouvidos pela pesquisa:

“Me sinto muito mais mediador de um interesse, um orientador pra aquilo que o cara tá procurando, do que um professor que vai ensinar o que está certo e o que está errado”

Ou então:

“Perguntei para os alunos qual o repertório que eles querem aprender ou qual estilo de música que eles escutam mais, o que eles esperam das aulas...” (Ibidem, p.66)

Na busca por um modelo de aula em que o aluno se encontre no *centro* do eixo professor-programa-aluno, sendo tão protagonista quanto o professor, os resultados da pesquisa apontam que um elemento favorável seria a obtenção de um clima de “informalidade” e “descontração”:

“A relação de parceria passa pela possibilidade de serem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem tanto professores quanto alunos. Parece que para essa possibilidade ser alcançada é interessante se estabelecer um ‘clima’ de

informalidade. Tal clima é descrito por Daniel como ‘semelhante a uma rodinha de violão’. Este aluno-professor pondera que a participação dos alunos fica mais presente através de ‘um pouco de prática musical com um caráter informal onde não há muitas cobranças, muito semelhante a uma rodinha de violão de festinha...’ (Ibidem, p.66)

Uma prática pedagógico-musical assim “descontraída” geraria, pois, uma participação mais ativa e protagonista por parte dos alunos, favorecendo um tipo de docência centrada em seus interesses e expectativas.

A delimitação dos saberes do educador a partir de relatos individuais, da troca de experiências, também encontra-se nos textos “Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica” e “Aprendizagem da docência: a inserção do professor de música à escola de educação básica”, de Tamar G. Gaulke (2013a; 2013b). Nestes, destaca-se um ponto frequentemente referido pelos estudos sobre *competências docentes*, qual seja, a *singularidade* dos processos que envolvem a formação do professor: que envolvem a construção de *identidades e saberes docentes* em moldes sempre singulares, locais, personalizados, subjetivos.

“A aprendizagem da docência traduz-se numa construção constante no aprender na/da prática na escola, na situação de sala de aula e da interação com pessoas. É construída por meio da relação professor-aluno, que ocorre em uma determinada sala de aula, de uma determinada escola, que segue uma política própria, possui recursos, tempos e espaços específicos, com determinados alunos e colegas professores. Por esses fatores que determinam um caso, a aprendizagem da docência torna-se única. (...)”

Em outras palavras, um processo em que o aprendente torna-se um sujeito com suas individualidades, sua história, seus modos de ser, pensar e agir, próprios do seu jeito de ser docente.” (GAULKE, 2013a, pp.93-94)

Em decorrência de tamanha individualização dos processos, chega-se, coerentemente, àquilo que seria o efetivo *cerne* da formação do professor, ao seu “núcleo vital”:

“A formação acadêmica faz parte da construção da docência, mas é na prática que o professor vai sentir e perceber como realmente é a profissão, vai sentir o cansaço, o estresse, as dúvidas, o prazer e as alegrias. ‘É inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa

cultura profissional (NÓVOA), a partir da prática em sala-de-aula, do aprender a saber-fazer.” (GAULKE, 2013b, p.450)

A partir de todos estes elementos evidenciam-se, pois, mais algumas daquelas francas *tensões* que fomos percebendo ao longo desta investigação. Nas perspectivas acima comentadas, o foco situa-se nitidamente nas situações específicas, nos percursos e interesses de cada um, na exacerbada subjetivação. Situa-se, sobretudo, na recusa de qualquer *totalidade* – seja quanto à compreensão do mundo, essencialmente “aleatório” e “acausal”, seja na leitura de uma realidade escolar absolutamente “contingente” e “imprevisível”, onde “cada professor”/ “cada aluno”/ “cada escola” são sempre *únicos* e pautam suas ações na *intuição*, no *improviso* e no *saber se virar* frente às circunstâncias do momento. Incorre-se, por conseguinte, na negação de qualquer ensino mais diretivo – pejorativamente entendido como “transmissão de conhecimentos” –, bem como na desvalorização dos saberes teóricos sistematizados – os quais tornam-se sempre “particulares”, “contextuais” e, acima de tudo, “provisórios”.

Nesse sentido, e relembando o pressuposto apresentado pelos documentos oficiais anteriormente analisados – qual seja: o importante é um professor dotado de *jogo de cintura* frente aos desafios pontuais e repentinos que lhe apareçam –, a formação teórica até tem sua importância, ela até “faz parte da construção da docência”. Entretanto, ela será tanto melhor quanto mais esteja centrada *em você*; afinal, o que vale mesmo é a prática, é “saber-fazer” ali na hora, a partir das *suas* experiências, do *seu* percurso, do *seu* jeito de ser professor, *criativamente*.

Tratam-se de perspectivas interpretativas que, confrontadas com as referências teóricas e epistemológicas anteriormente discutidas nesta dissertação, apresentam traços fortemente identificáveis com aquele denominado *recuo da teoria*, com um profundo *iluminismo às avessas*. De um lado, no que tange à compreensão da realidade social e das determinações exercidas sobre os sistemas de ensino: num mundo essencialmente caótico, onde inexistem quaisquer causalidades mais amplas, onde reina o devir, tudo se torna “paradoxal”, “transitório”, “incompreensível”, só cabendo explicações/reflexões pontuais, locais, contextuais e personalizadas. De outro, o *recuo da teoria* manifestar-se-ia nas decorrentes propostas de formação docente: rejeitada uma mais sólida transmissão de conhecimentos, secundarizada a consistente aquisição de ferramentas filosóficas/pedagógicas, o que sobra é a busca por *competências* que se mostrem

ferramentas úteis – numa chave em que são sobrevalorizados os percursos pessoais, as experiências de cada um, os relatos singulares, o protagonismo individual, o caráter *único* de cada aluno-professor.

Ao fim e ao cabo, tratar-se-ia de um quadro no qual, de acordo com os autores nos quais fundamentamos os capítulos precedentes, ficariam extremamente limitadas as possibilidades de uma atuação profissional teórica e criticamente mais capacitada por parte deste professor.

Saberes do cotidiano

O último ponto de *tensão* frente ao qual nos colocamos na trajetória deste estudo diz respeito ao papel dos conhecimentos culturais cotidianos. Como comentado em capítulo anterior, a crítica pós-estruturalista do currículo tem na extrema *relativização cultural* uma de suas manifestações essenciais. Nesse sentido, conhecimentos de toda ordem – escolares, científicos, midiáticos, cotidianos, publicitários, religiosos, literários etc. – seriam, como nos esclareceu Tomaz Tadeu da Silva, “relativamente equiparados”: de um lado, são todos vistos como fruto de *construções* culturalmente localizadas, historicamente datadas; de outro, estariam todos *igualmente empenhados* na socialização, sensibilização e formação dos sujeitos no mundo contemporâneo.

Inserindo-se neste contexto pós-moderno sempre tão marcado pelas “incertezas”, o artigo “Música, a realidade nas escolas e políticas de formação”, de Regina M. S. Santos (2005) aborda alguns aspectos desse debate. O texto se inicia propondo a imagem de *redes de formação*. Trata-se, segundo a autora, de “abrir as fronteiras” entre o acadêmico (a escola formal) e outros espaços de formação e sociabilidade, outras instâncias culturais e educacionais:

“Somos atravessados por redes de formação, sem que entre elas haja consensos. Círculos de sociabilidade e escolas ligadas a diversas organizações sociais e culturais funcionam como instâncias de formação musical ao lado dos cursos realizados em academias de música e instituições de ensino superior. Neste composto de instituições, a universidade não é uma instância de formação soberana.

Processos de formação permanente se conjugam, cada qual com sua pedagogia, seu currículo, seu discurso, sua visão de mundo (...), sua palavra de ordem – sobre a função da música, os saberes musicais...

Falamos em articular projetos de formação abrindo as fronteiras entre o acadêmico (a escola formal-oficial) e outros círculos de sociabilidade e formação, outras instâncias educacionais e culturais. Isso põe sob suspeita práticas que aprendemos a naturalizar.” (SANTOS, 2005, pp.49-50)

A leitura do texto elucidada que tais *suspeitas* recaem, especialmente, sobre um modelo de educação/formação dado como antigo, retrógrado. Apoiada em concepções filosóficas de G. Deleuze – o qual, como vimos anteriormente, é citado por Tomaz T. da Silva como um dos inspiradores da crítica pós-estruturalista -, a autora afirma:

“Abrir frestas nas diretrizes da educação maior (a instituída), trabalhar na fissura, minar espaços, oferecer resistências, insistir em *outras possibilidades de se fazer currículo e pedagogia da música, nos projetos de formação*. Um *devir-outro*. Isso, porque a aula universitária pode estar instaurando um modelo já cansado, viciado, e que acaba sendo repetido pelos docentes no ensino fundamental...” (SANTOS, 2005, p.51, grifos da autora)

Aquelas *suspeitas* recairiam, em suma, sobre “um projeto de escola cujo sentido está em crise” (Ibidem, p.52). No que tange ao ensino de música, é destacado o necessário cuidado para que não se repitam certos equívocos que caracterizaram o ensino de cunho conservatorial. Um destes residiria no estabelecimento de fronteiras entre o *saber cotidiano* e o *acadêmico*, entre o *saber escolar* e o *não-escolar* (Ibidem, p.51). Outro equívoco seria a própria noção de uma *seleção de cultura*, “tomada como bem patrimonial a ser transmitido, preservado, distribuído” pela vivência escolar (Ibidem, p.51). Tal “seleção” já é, de imediato, associada à eleição da cultura europeia enquanto cultura superior. Não parece haver, pois, como se falar legitimamente em “seleção de cultura”, de conhecimentos; em “grandes obras” a serem organizadas e apresentadas pela escola; como se estabelecer critérios válidos para uma tal “seleção”, já que a mesma sempre representaria imposição cultural “elitista”, “hierarquização de poder” (Ibidem, p.51).

Nesta mesma perspectiva, critica-se o que seriam os principais marcos da *cultura escolar tradicional*. Denuncia-se a sala de aula universitária como lugar de aulas “expositivas”, “proposicionais”, que “transmitem” intencionalmente certos saberes objetivos – procedimentos estes que são pejorativamente identificados ao “mero repasse

de informações”, ao “enciclopedismo” (SANTOS, 2005, p.54). Outro traço autoritário e tradicional seria a intenção de “abrir” a escuta do aluno para a música de qualidade, ou seja, para repertórios selecionados, valorados e criticados positivamente. Novamente, tal atitude já parece implicar na desqualificação dos saberes prévios, na deslegitimação das marcas culturais trazidas pelo aluno. Esta cultura escolar calcada na exposição, na “transmissão”, é, por fim, também identificada como um espaço que separa, mecanicamente, o “fazer” do “conhecer”, o “executar” do “compreender”, fomentando nada mais que um ensino adestrador, sem qualquer sentido para o educando, calcado na memorização passiva de fatos, datas, estilos históricos etc. (Ibidem, pp. 53-54)

Assim caracterizada, a *cultura escolar* mostra-se, é claro, profundamente questionada quanto à sua capacidade de “responder mais de perto às necessidades da vida atual e à crise dos sujeitos no mundo contemporâneo” (SANTOS, 2005, p.55). Logo – e a partir das contribuições de P. Perrenoud e de Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros -, eis o ponto em que estamos: frente a um contexto sociocultural marcado pela crise, pela incerteza, pela “provisoriidade dos saberes” (Ibidem, p.55), só uma profunda ressignificação da escola e dos processos de ensino seria capaz de atualizá-la em relação às necessidades do cotidiano escolar e da sociedade contemporânea.

“Os sujeitos da escola mudaram, a escola mudou. Se vamos falar em pós-moderno, o modelo de escola que temos não nos serve mais. (...): assumida a possibilidade de se falar em ‘pós-modernidade’, haveria aí um lugar para a escola, nos moldes como hoje a conhecemos? (...) Pergunta-se: A escola tem futuro? Ou serão outras as instituições a ocuparem o seu lugar? Ou se trata de ressignificar a escola, explorando as linhas de fuga, fissuras e brechas, outras compreensões sobre projeto pedagógico-curricular-político-social e sobre a cultura da escola?” (SANTOS, 2005, p.55)

Evidenciam-se, assim, mais algumas linhas interpretativas verificáveis no campo da educação musical cuja direção, cujo fio condutor, aponta para direções radicalmente *distintas* da fundamentação teórica discutida nos capítulos precedentes. Fazendo novamente aquele exercício reflexivo de confrontar tais interpretações, perguntamo-nos: qual o *sentido* e quais as esperadas *decorrências* de uma tal “ressignificação” da escola? Quais avanços na democratização dos saberes e da cultura serão obtidos a partir da adaptação da escola e de seu pretenso conteudismo autoritário às “necessidades da sociedade contemporânea”? As práticas pedagógicas, naturalmente, devem ser sempre repensadas, refletidas, reconstruídas; contudo, estaremos favorecendo a universalização

do acesso a conhecimentos e bens culturais de reconhecida profundidade se negarmos qualquer distinção entre saberes “escolares” e “não-escolares”? Se tomarmos a escola como uma instituição eminentemente falida, como semelhante a “todas as instituições totalitárias” (P. Perrenoud *apud* SANTOS, 2005, p.55)? Como apenas “mais uma” instância de formação dos sujeitos, cuja importância equivale à de outros “círculos de sociabilidade”, de “trocas culturais”?

Assim, e não obstante a valiosa afirmação de que

“(...) quero considerar políticas de formação permanente apoiadas na pesquisa, imbricando o mundo da universidade (estudos acadêmicos) e o mundo da prática (o cotidiano do trabalho)” (Ibidem, pp.50-51),

o desenrolar do artigo pontua questões e soluções que se nos mostram, novamente, em franca *divergência* frente às referências e aos autores que subsidiaram nossas discussões anteriores. Ao reiterar uma visão negativa sobre o “enrijecimento da cultura escolar” e da “divisão das disciplinas”; ao endossar o coro contra o ensino “transmissivo”, “diretivo”, “proposicional”, pintado em cores negativas e identificado com um formato “enciclopédístico”, com o mero “repasso de informações”; ao equiparar a “formação escolar” aos “saberes cotidianos/práticos”, aos outros tantos “círculos de sociabilidade”; ao dar como equívoco a pretensão da escola de selecionar e priorizar certos saberes/conhecimentos/teorias em relação a outros; e ao afirmar que, frente às incertas configurações da paisagem pós-moderna, só resta à instituição escolar “instigar-se pelo debate educacional contemporâneo” e seus novos paradigmas, direcionando-se para a adoção de um “pós-curriculo” (Ibidem, p.53); consideramos que todo esse movimento conceitual, não obstante suas declaradas e sinceras intenções críticas, possa talvez, inadvertidamente, *fortalecer* o atual momento de hegemônica deslegitimação do conhecimento, de agudo empobrecimento intelectual, de intensa desvalorização dos saberes teóricos elaborados. Ao assumirmos as premissas acima expostas, estaríamos pondo em xeque, no limite, o próprio papel da escolarização formal enquanto responsável maior pela igualdade de oportunidades, pelo acesso ao conhecimento, à cultura, às manifestações artísticas. Poderíamos estar reforçando, enfim, o amplo consenso de que, se mudaram as demandas da sociedade contemporânea – “demandas” essas raramente submetidas a uma análise crítica mais rigorosa -, é à *escola* que cabe se adaptar: que cabe manter-se *significativa*.

Caminhos relativamente próximos serão indicados pelo recente artigo “Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia”, de Cristiane M. N. Souza (2013). A autora busca refletir, igualmente, sobre os processos educativos que permeiam a formação musical dos indivíduos. Para tanto, discute as principais “instâncias de socialização” - a saber, *escola, família e mídia* -, cujas atuações

“definem muitos de nossos gostos musicais, nossas preferências estéticas e nossa relação com a cultura que nos cerca.” (SOUZA, 2013, p.53).

A perspectiva adotada será a da *fuga de preconceitos*. Discutindo o papel das interações escolares, familiares e midiáticas na constituição dos sujeitos, fica esclarecido já de início que os processos educativo-musicais serão abordados de modo “mais ampliado” e “interativo” (Ibidem, p.54), “expandindo sua compreensão” (Ibidem, p.51). A educação musical, nesta perspectiva ampliada, abrangerá tanto ações ocorridas no ambiente escolar quanto as diversas práticas e interações culturais vivenciadas informalmente. Na busca por práticas musicais que se mostrem “mais significativas” aos sujeitos, tal abordagem se justificaria, segundo a autora,

“por permitir uma compreensão mais transparente das interações formativas, esquivando-se de alguns preconceitos, tradicionalmente incorporados ao ensino e aprendizagem da música, como aqueles que envolvem a transmissão informal desse conhecimento, bem como o papel da música na sociedade atual.” (SOUZA, 2013, p..54)

Logo, e em relação aos *preconceitos* combatidos por esta concepção mais expandida de educação, duas perguntas surgem: como eles se manifestam? E como podemos combatê-los?

A autora inicia pontuando dois aspectos fundamentais da ampliação vivenciada pela educação musical nas últimas décadas: a compreensão e respeito à pluralidade musical dos diversos povos – às muitas músicas do mundo -, e o reconhecimento dos múltiplos espaços de atuação na área atualmente. Tratam-se, a nosso ver, de dois pontos realmente importantíssimos, e que vêm sendo largamente discutidos pela literatura em tempos recentes. Buscamos chamar a atenção, contudo – e novamente tendo em perspectiva os referenciais teóricos anteriormente apresentados -, para os caminhos tomados pela argumentação: para o modo como o artigo, propondo-se realizar “reflexões contemporâneas quanto à formação docente, às inovações metodológicas e à diversidade

cultural” (Ibidem, p.54), termina por caracterizar a atuação da escola, do professor e da cultura de massas na socialização e formação dos indivíduos.

Começemos pelo que seriam as falhas da educação musical *formal*:

“(…) observamos uma educação musical ainda reduzida à transmissão de conceitos técnico-musicais, muitas vezes descontextualizada de seu valor e relação cultural. Isso ocorre especialmente nos ambientes de aprendizado formal, como conservatórios, cursos superiores e escolas regulares. Nesses espaços, ainda que ocorram experiências que contemplem a diversidade musical e cultural, tanto local quanto do aluno, o que prevalece é o ensino numa visão eurocêntrica, sem relação com os aspectos socioculturais que o envolvem. Na melhor das hipóteses, podemos encontrar experiências que reduzem a questão multicultural aos chamados ‘folclorismo’ e ‘guetização’”. (Ibidem, p.55)

Deixemos claro: nosso ponto aqui *não é*, como já dito acima, o do reconhecimento dos diversos contextos possíveis e legítimos de atuação na área. O que nos chama a atenção diz respeito a outra coisa: à forma como o artigo caracteriza e distingue os aprendizados escolares daqueles obtidos em quaisquer outros contextos – forma esta que, a nosso ver, incorre em dois pontos intimamente associáveis àquela referida *perspectiva pós-estruturalista*: de um lado, confunde “respeito à diversidade cultural” com o mais amplo relativismo cultural e epistemológico; de outro, e em correspondência com o primeiro ponto, fortalece o coro em prol da desqualificação da escola, do professor e da sua importância na formação dos sujeitos no mundo atual.

Como visto na citação acima, o *aprendizado formal* é, também aqui, caracterizado de forma extremamente pejorativa. Depreciado, ele é tido como “descontextualizado”, limitando-se, no mais das vezes, à “transmissão de conceitos técnico-musicais”. Na mesma página, esclarece-se que *aprendizado formal* se refere àquele que é institucionalizado, que segue um currículo pré-definido, dentro de um contexto organizado e guiado pela figura do professor (Ibidem, p.55). A ele se contrapõe o *aprendizado informal*, que ocorre “quando o ensino se dá de modo não linear, sem a interferência de um professor, mas de maneira colaborativa entre pares” (Ibidem, p.55). Este segundo modelo recebe uma leitura positivada, associando-se, ao que parece, àqueles que seriam “os últimos avanços na área”. Ele se mostra, enfim, muito mais propício àquela abordagem “expandida” e “ampliada” acerca dos fenômenos culturais e

educativos, na qual qualquer produção (musical, cultural) é vista enquanto um diferente discurso, “cujos significados são constituídos a partir das interações sociais” (Ibidem, p.53).

Observe-se, primeiramente, uma questão já sugerida anteriormente: o modo como a crítica às práticas conservatoriais conduz, no limite, à negação de todo o ensino formal e sistemático. Sob o mesmo rótulo *aprendizado formal* são inseridas, indistintamente, tanto a criticável perspectiva dos conservatórios – com suas posturas sabidamente tecnicistas e eurocêntricas – quanto as próprias concepções de curso superior e escola regular. Em todos eles dar-se-ia um ensino descontextualizado, empobrecido, tolhido, adestrante; um ensino que, em paralelo ao seu eurocentrismo, desrespeitaria a “diversidade cultural” – entendida, aqui, enquanto os saberes e práticas presentes no local de vida dos alunos, em suas experiências cotidianas. Assim concebida, e se “na melhor das hipóteses” a educação formal vem oferecendo uma experiência “folclorista” e “guetizada” aos educandos, fica realmente difícil defender a importância da escola e da universidade na formação dos sujeitos...

Mas, se a experiência escolar vem se dando, mormente, sob a forma de vivências pouco significativas; de vivências muito calcadas na transmissão de conceitos e desconectadas da apreciação da cultura local e dos saberes cotidianos dos alunos (Ibidem, p.57), quais seriam as alternativas? Como conceber processos formativos *mais ampliados*, que ofereçam uma efetiva “experiência multicultural” e trabalhem com a “pluralidade” das manifestações culturais e artísticas que marcam a contemporaneidade (Ibidem, p.56)?

O artigo apresenta certas possibilidades, certos encaminhamentos teóricos e epistemológicos - esboçados, por exemplo, no trecho a seguir:

“Quando observamos as transformações culturais do mundo contemporâneo e as múltiplas relações que caracterizam nossos processos de socialização, somos forçados a considerar o valor e o espaço cada vez maior dado à mídia, muitas vezes rotulada como cultura de massa, na construção de nossas identidades. Nesse sentido, é recorrente o discurso que generaliza os efeitos das mensagens midiáticas como negativos, homogeneizadores ou carentes de um sentido formativo. Minha experiência, por exemplo, revela, atualmente, certa ‘preguiça’ em deter-me na frente da TV para assistir uma novela, um noticiário ou ouvir uma rádio comercial, por

razões variadas que não são relevantes no momento. Mas, quando digo atualmente é porque, durante muito tempo, esses foram meus *hobbies* preferidos, e não posso afirmar que nunca mais o serão.” (SOUZA, 2013, p.57)

Ao discutir as interfaces entre *educação musical* e *influência midiática*, clareia-se, paulatinamente, o significado das pretendidas “reflexões contemporâneas” sobre formação docente, inovações metodológicas e diversidade cultural. Uma educação musical, para estar em consonância com este caráter contemporâneo, deverá reconhecer que a mídia é uma instituição social cujo papel educativo/formativo/socializador é tão importante quanto o de várias outras instâncias sociais, incluindo...a escola. E deverá reconhecê-lo sem realizar quaisquer juízos de valor, dado que as críticas realizadas à indústria cultural – e aos seus efeitos empobrecedores sobre a formação dos homens – constituem, como vimos, “rotulações” equivocadas: constituem, ao que parece, parte daqueles preconceitos que o artigo pretende combater, sob uma perspectiva mais atual e expandida.

Evidencia-se, pois, o que seria uma apreensão *contemporânea* sobre a diversidade cultural: do indiscutivelmente necessário reconhecimento da pluralidade (musical, cultural) entre os diversos povos chega-se, sob o pretexto do respeito às diferenças, ao mais profundo relativismo, à perda de quaisquer referências, à impossibilidade de qualquer crítica. Os produtos da indústria cultural são simplesmente apresentados como *mais uma* manifestação em meio à pluralidade e à diversidade que nos rodeia.

O pensamento pós-estruturalista, segundo Tomaz Tadeu da Silva, problematizaria veementemente quaisquer *verdades* curriculares, quaisquer *saberes* supostamente legitimados, quaisquer significados dotados de correspondência com uma pretensa “realidade”. Pelo prisma pós-estruturalista, seriam todos delatados como *construção* histórica, parcial, cultural, relativa, discursiva – o foco da análise dirigindo-se, por conseguinte, para as relações de poder envolvidas em sua produção. Segundo o autor,

“Uma perspectiva pós-estruturalista buscaria perguntar: onde, quando, por quem foram eles inventados?” (SILVA, 2011, p.124)

É nesse sentido que identificamos, nas análises supracitadas, fortes convergências com este ideário pós-estruturalista. No benfazejo intuito de promover o diálogo entre as diversas culturas, condena-se como sendo impositivo o estabelecimento de qualquer

hierarquia ou critério de valor: toda prática cultural torna-se absolutamente equiparável a qualquer outra. Nesse sentido, aquela referida crítica aos efeitos homogeneizadores exercidos pela cultura de massas *perde a própria razão de ser*: dado que inexiste qualquer parâmetro de verdade, de crítica, de comparação, o que resta e importa são somente os infinitos e diversos significados construídos no âmbito de cada subjetividade, de cada olhar singular:

“Refletir sobre a pretensa homogeneização músico-cultural pode ser mais difícil, uma vez que muitos olhares a constituem. (...) Numa visão geral, entretanto, *essa discussão não se apresenta produtiva, porque, dada a diversidade de estilos de vida, influências e habitus (...), cada sujeito recepciona essas mensagens, músicas e símbolos de maneira diferente, se apropriando delas num fluxo dinâmico na medida em que constrói novos sentidos sobre elas.*

[Logo, no contexto da cultura de massas], os argumentos quanto a determinada música ser ‘boa’ ou ‘ruim’ são substituídos pelos sentidos reais que cada indivíduo atribui a ela, a partir de relações socialmente construídas em variadas instâncias.”
(SOUZA, 2013, pp.57-58, grifo nosso)

À vista do exposto, sequer faz sentido que se busque, racionalmente, questionar/criticar/valorar/analisar os bens culturais socialmente produzidos e distribuídos: relevantes mesmo são as leituras e interpretações subjetivas, a forma como são “ressignificados” por cada sujeito singular, o modo como cada indivíduo os reelabora internamente a partir de *suas* experiências, de *suas* próprias vivências. Mas, diante de tudo isso, qual seria a função da escola, do professor, do ensino? Retomando as palavras de M^a Célia M. Moraes, poderíamos perguntar novamente:

“Como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referentes? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Se conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem?” (MORAES, 2003b, p.156)

As respostas oferecidas pelo artigo mostram-se coerentes com os pressupostos apresentados. Cabe à escola um cuidado intenso e ininterrupto para que não recorra a práticas impositivas e autoritárias, que possam limitar a vivência dos alunos a algumas poucas experiências selecionadas. Ao contrário, o ensino escolar deve estar conectado ao caráter dinâmico e plural de nosso tempo, e aberto às mais variadas referências e experiências – o que inclui reconhecer, nos padrões midiáticos de produção, potenciais

“conhecimentos significativos” a serem incorporados. (Ibidem, pp.58-59). Diagnóstico semelhante é apresentado quanto à função do professor nestes novos paradigmas:

“[Enquanto] professores, necessitamos refletir se, em nossa ânsia por cumprirmos um planejamento ou cronograma de ensino, estamos impondo nossos pontos de vista de maneira autoritária ou contribuindo para um desenvolvimento consciente e autônomo. (...) Refletir sobre essa função da educação musical permite, contudo, *repensarmos o papel do professor numa visão ampliada, que passa de transmissor do conhecimento para mediador das experiências musicais.*” (SOUZA, 2013, p.59, grifo nosso)

Equiparam-se, em suma, os mais diversos âmbitos educacionais, as interações e aprendizagens estabelecidas nos mais distintos contextos – da escola regular às interações midiáticas, dos projetos sociais à garagem do vizinho, do ensino realizado pelo professor de modo sistemático às espontâneas interações entre pares, ao “aprendizado colaborativo” entre os próprios alunos. Numa efetiva *abordagem sociocultural*, tudo coexiste de modo dinâmico e interdependente, sendo que “dada a circulação da música nos mais diferentes espaços, compreendemos que sempre haverá alguma modalidade de educação musical sendo praticada” (Ibidem, p.59)

De modo geral, as linhas de argumentação acerca dos *saberes cotidianos* que alinhavam os artigos acima comentados podem ser encontradas numa série de outros trabalhos consultados, tais como: “As vivências musicais dos adolescentes: desvelando suas práticas formais, não-formais e informais”, de Regiana Blank Wille (2003); “Repertório escolar e repertório midiático – entre dois mundos musicais”, de Sílvia Nunes Ramos (2003); “Cotidiano, currículo e educação musical: relações entre a mídia, a educação musical no ensino fundamental e a formação de professores de música”, de Edineiram M. Maciel (2004); “Educação musical em um ambiente multicultural: qual o conhecimento válido?”, de Flávia M Narita (2004); e “Conhecimentos musicais plurais: epistemologias, paradigmas e diálogos na formação de licenciandos em música”, de Anderson H. Araújo (2013).

Nesse sentido – e tal como já dissemos antes -, o que pretendemos ao destacar tal ou qual autor, tal ou qual artigo, é apontar possíveis *tendências*: é discutir as formas pelas quais vêm sendo amplamente incorporadas, pelo debate pedagógico-musical, estas proposições de cunho pós-moderno/pós-estruturalista. No que tange às questões deste tópico, *não intentamos* apontar, portanto, quaisquer opções e fundamentações

individuais. O que pretendemos destacar é um movimento mais amplo, no qual aos poucos se naturaliza - também no seio do campo musical - a ideia de que “conhecimentos” são todos iguais, de que “práticas culturais” são todas legítimas e equiparáveis, de que “formação” pode ser conseguida em todo lugar. Um ideário que, de acordo com as premissas epistemológicas abordadas nos capítulos precedentes, teria implicações notadamente conservadoras, voltadas, no fundo, à manutenção de desigualdades.

No próprio campo da educação musical, e na perspectiva da inquestionável *valorização* do ensino sistematizado, os trabalhos de Kátia S. Benedetti e Dorotéia M. Kerr (2008;2010) já enfocaram algumas destas questões. As autoras destacam que os propósitos da educação musical formal devem voltar-se à transmissão/apropriação de saberes e experiências não-cotidianas – *superando* deliberadamente, portanto, as formas mais espontâneas de pensamento e expressão. Enfatizam, assim, um ponto crucial: o reconhecimento de que os procedimentos formais podem ter problemas, de que podem recair em práticas descontextualizadas e mesmo autoritárias, *não deve conduzir*, em hipótese alguma, à desresponsabilização da escola. Não deve conduzir, enfim, à diluição da tarefa precípua do processo educativo formal: proporcionar, ao maior número possível de cidadãos, o acesso aos saberes objetivos, clássicos e universais acumulados pela humanidade.

É nesse sentido, pois, que encerramos este item fazendo nossas as palavras das autoras:

“A crítica aos métodos rígidos e descontextualizados de ensino musical e aos procedimentos fechados é procedente. Também é procedente a crítica a professores incompetentes; ao ensino de música baseado no único ideal de formar instrumentistas/solistas/intérpretes; ao ensino de música desconectado da vivência cotidiana das crianças; à utilização da música erudita europeia como único critério de seleção de conteúdos; ao desrespeito e à desconsideração pelas diversas práticas musicais que a humanidade produziu em diferentes sociedades e épocas. *Entretanto, o que não é pertinente é confundir e identificar as falhas ideológicas (humanas) que ocorrem na produção e instituição das práticas pedagógicas com as situações formais ou sistematizadas de Educação Musical como um todo, com a escola enquanto instância social necessária à transmissão de novos conhecimentos e práticas.*” (BENEDETTI&KERR, 2010, p.86, grifo nosso)

Considerações Finais

O exame da antiga *Arte-Educação*, incluindo os seus variados mecanismos de empobrecimento formativo (integração das linguagens artísticas, experimentalismo sonoro, formação docente polivalente e deficitária etc.), já se mostra bem sedimentado no campo da educação musical. Da mesma forma, pesquisadores como Maura Penna e Yara Rosas Peregrino já apontaram de que forma aquele intenso esvaziamento dos conteúdos musicais enraizava-se em questões de uma ordem muito maior: remontava a concepções curriculares em permanente disputa na condução das políticas públicas em educação. A crítica realizada pelas citadas autoras, o modo como *entrelaçam* as questões musicais com o mais amplo debate curricular, bem como os seus ideais voltados à efetiva democratização dos bens artístico-culturais, serviram sem dúvida de grande inspiração a esta pesquisa.

Nesse sentido – e tal como buscamos demonstrar ao longo do texto –, entendemos que nosso esforço seja, em grande medida, demonstrar a necessária *atualização* de problematizações já fortemente legitimadas na área. No percurso desta investigação, percebemos a relativa escassez de pesquisas na área musical que se voltem a apreender possíveis laços de *continuidade* entre esvaziamentos passados (*Arte-Educação*, *Pedagogia da Criatividade*) e esvaziamentos presentes. Notamos a relativa escassez de pesquisas que se voltem a refletir sobre as formas pretensamente “progressistas” e “inovadoras” pelas quais **secundariza-se** a sólida transmissão de saberes – e isto, tanto ontem como hoje, em nome do *aprender fazendo*, do *compromisso com a prática*, da sobrevalorização do *protagonismo*, da *experiência*, da *intuição* e da *improvisação*. A necessidade de pesquisas nessa direção mostrava-se tão mais evidente quanto mais nos debruçávamos sobre processos recentes – sobre as amplas reformas educacionais implementadas em todos os níveis de ensino, bem como sobre os pressupostos teóricos e epistemológicos que as fundamentaram.

Assim, e se no âmbito maior do Currículo e da Formação de Professores o debate acerca destas questões parece estar muito bem posto - mostrando-se relativamente bem delimitadas as posições defendidas, seus pontos de contato e tensão, as fundamentações teóricas utilizadas -, o mesmo não ocorre em nossa área de atuação profissional. Dito de outra forma: não se mostram tão consolidadas, no âmbito da educação musical, pesquisas

que problematizem as possíveis *ligações/coerências/filiações* entre as antigas práticas da *Arte-Educação* – espontaneístas, esvaziadas, subjetivistas - e ideários pedagógicos atualmente difundidos – igualmente subjetivistas e modernamente atrelados aos *novos paradigmas*, às *novas formas de pensar*.

É assim que, conforme caminhávamos em nossos estudos, ganhava contornos cada vez mais definidos aquele referido *descompasso*, aquela franca *tensão* esmiuçada no quarto capítulo desta dissertação. De um lado, as propostas alinhadas ao *professor reflexivo*, à *epistemologia da prática* e ao desenvolvimento de *habilidades e competências* sendo objeto de intensos debates no domínio mais amplo da Pedagogia e do Currículo. De outro, as pedagogias do *aprender a aprender* sendo fortemente endossadas no campo pedagógico-musical: aqui, tomam-se as concepções *construtivistas*, o desenvolvimento de *competências docentes* e a valorização dos *saberes culturais cotidianos* enquanto o que de mais moderno, democrático e avançado haveria em termos de formação básica e superior.

Evidenciava-se aos poucos, portanto, aquela necessária *atualização* crítica: se a pesquisa em educação musical já apontou no passado de que forma mecanismos pedagógicos de feitio escolanovista podem ter *dificultado* a democratização dos bens culturais e artísticos, parece-nos, à vista dos resultados a que chegamos, que tal discussão ainda está por ser aprofundada quanto aos ideários pedagógicos do presente. O que se percebe na área, ao contrário, é a larga difusão de discursos que podem ser radicais em suas críticas à educação formal, à diretividade dos processos de ensino e à transmissão de saberes e conteúdos objetivos – e isto tanto em relação à escola básica quanto à formação superior.

Em meio aos exercícios de leitura, de análise documental, de apropriação de autores e perspectivas analíticas, um momento fundamental foi a percepção dos *vínculos* entre certos modismos pedagógicos mais atualizados e as concepções de matiz pós-moderno/pós-estruturalista. Como também buscamos deixar claro, este *pensamento pós-moderno* ao qual nos referimos ao longo desta dissertação, bem como suas proposições centrais, ainda são compreendidos por nós de forma extremamente genérica, sem o aprofundamento (teórico, filosófico, epistemológico) certamente necessário. Ainda assim, o andamento desta investigação demonstrou o amplo *espraçamento* de tais

concepções no meio musical. Espraimento este que adquiriu centralidade cada vez maior nas inquietações e indagações que moviam nossa investigação.

Nesse sentido, tanto o levantamento da literatura na área quanto as discussões vivenciadas na pós-graduação em música revelaram algo que nos chamou muito a atenção: a forma quase naturalizada como são proclamadas as teses centrais desse debate pós-moderno. São fartas as afirmações acerca do *fim da razão*, da *falência do pensamento cartesiano*; as afirmações sobre o caráter *incerto*, *aleatório* e *paradoxal* do mundo atual; a aceitação de que a dinâmica de nosso tempo seria constituída de relações (sociais/econômicas/culturais) essencialmente *inatingíveis*, carentes de qualquer causalidade, de qualquer sentido mais amplo. Por conseguinte, são também fartas as colocações sobre os encaminhamentos curriculares mais adequados frente a tais *paisagens pós-modernas* – encaminhamentos cujos traços centrais apontam, de acordo com a literatura crítica consultada, para uma franca desintelectualização dos processos formativos, para a diluição do papel do professor, para um agudo *recuo da teoria*.

Direcionamos nossa investigação a partir das colocações de José Carlos Libâneo e daquele suposto *humanismo perverso* por ele aventado. Tratar-se-iam de premissas pedagógico-humanitárias dotadas de traços aparentemente libertários, respeitosos, voltados à quebra de hierarquias. Na crítica do autor, contudo, teriam conduzido ao protagonismo da *aprendizagem* e, conseqüentemente, à profunda desvalorização do *ensino* e do *conhecimento* como foco do trabalho educativo.

Pois bem. O nosso exercício foi tentar *mapear* a presença do debate pós-moderno no campo da educação musical, situando algumas de suas principais linhas de argumentação. Tal exercício proporcionou, de um lado, que vislumbrássemos certos vínculos entre práticas passadas e ideários presentes. De outro, que desvelássemos algumas das implicações desta ampla *pós-modernização* do debate pedagógico-musical. Implicações que apontam, mormente, para uma formação moldada em termos igualmente *humanizados* – ou seja, esvaziados, espontaneístas, subjetivistas, relativistas. Implicações que apontam, enfim, para a despolitização e o patente empobrecimento formativo no campo do ensino e da formação docente em música.

Referências Bibliográficas

ALGEBAIL, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ARAÚJO, Anderson Henrique. “Conhecimentos musicais plurais: epistemologias, paradigmas e diálogos na formação de licenciandos em música”. Anais do XXI Congresso Nacional da ABEM, 2013, pp.663-672.

BEISIEGEL, Celso de Rui. “Educação e sociedade no Brasil após 1930”. In: FAUSTO, Boris. *História geral da civilização brasileira*. Tomo III. O Brasil Republicano. Economia e Cultura. (1930-1964). São Paulo: Difel, 1986, pp. 381-416.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. “A formação profissional do educador musical: algumas apostas”. Revista da ABEM, nº08, mar.2003a, pp.17-24.

_____. “Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional”. Congresso Nacional da ABEM, Anais..., 2003b, pp.174-181.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéia Machado. “O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica”. Revista da ABEM, nº20, set.2008, pp.35-44.

_____. “A educação musical sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica”. Revista Música Hodie, vol.10, nº02, 2010, pp.71-90.

BRAGA, Paulo David Amorim. “Competências para o ensino de música em 4^{as} séries de escolas municipais de Salvador – um estudo a partir da realidade de três professores”. Congresso Nacional da ABEM, Anais..., 2004, pp.854-864.

BRASIL. Ministério da Educação, 2002. *Parecer CES/CNE 0146/2002*. Brasília: CNE

BRASIL. Ministério da Educação, 2003. *Parecer CES/CNE 0195/2003*. Brasília: CNE

BRASIL. Ministério da Educação, 2003. *Parecer CES/CNE 67/2003*. Brasília: CNE

BRASIL. Ministério da Educação, 2004. *Resolução nº 2*. Brasília: CNE

BRASIL. Ministério da Educação, 2002. *Resolução CNE/CP 1*. Brasília: CNE

BRASIL. Ministério da Educação, 2002. *Parecer CNE/CP 009/2001*. Brasília: CNE

BRASIL. Ministério da Educação, 2002. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

BROOCK-SCHULTZ, Angelita Maria Vander. “Refletindo sobre o Professor Reflexivo”. Anais do XIX Congresso Nacional da ABEM, 2010, pp.2053-2061.

CARVALHO, Celso. “Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública”. In: BAUER, Carlos *et al.*. *Políticas educacionais e discursos pedagógicos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007, pp.37-68.

CASTRO, Marcos Câmara de. “Educação: o campo maior de aplicação da pesquisa em música”. Anais do XXI Congresso Nacional da ABEM, 2013, pp.928-938.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. “Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil.” In: Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº75, ago.2001, pp.67-83.

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”. Congresso Nacional da ABEM, Anais..., 2003, pp.234-243.

_____. “A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar”. Revista da ABEM, nº11, set.2004, pp.27-36.

CUNHA, Conceição de Maria; SALES, José Álbio Moreira de. “As concepções de educação musical dos professores das escolas públicas de Fortaleza”. Anais do XIX Congresso Nacional da ABEM, 2010, pp.463-475.

DEL BEN, Luciana. “Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música”. Revista da ABEM, nº08, mar.2003, pp.29-32.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria)”. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol.24, nº83, ago.2003, pp.601-625.

_____. “As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”. Revista Brasileira de Educação, nº18, set-dez.2001, pp.35-41.

_____. “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar”. In: Cadernos Cedes, v.19, nº44, abr.1998, 14pgs.

FERNANDES, José Nunes. “Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDB/96, PCN e currículos oficiais em questão”. Revista da ABEM, nº10, mar.2004, pp.75-87.

FONSÊCA, Fábio do Nascimento. “Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites e implicações”. In: PENNA, Maura (Coord.) *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, pp.15-30.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GAULKE, Tamar Genz. “Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica”. *Revista da ABEM*, nº31, jul./dez.2013a, pp.91-104.

_____. “Aprendizagem da docência: a inserção do professor de música à escola de educação básica”. *Congresso Nacional da ABEM, Anais...*, 2013b, pp.442-452.

HENTSCHKE, Liane. “Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil”. *Revista da ABEM*, nº08, mar.2003, pp.53-56.

KLEBER, Magali. “Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades”. *Revista da ABEM*, nº08, mar.2003, pp.57-62.

KUENZER, Acácia Zeneida. “As políticas de formação: a constituição da identidade do professor *sobrando*”. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, nº68, dez/99, pp.163-183.

LIBÂNEO, José Carlos. “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.” São Paulo: *Revista Educação e Pesquisa*, v. 38, nº1, pp. 13-28, 2012.

LOURO, Ana Lúcia Marques e. “Cartas de licenciandos em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno”. *Revista da ABEM*, nº20, set.2008, pp.63-68.

MACHADO, Daniela Dotto. “A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio”. *Revista da ABEM*, nº11, set.2004, pp.37-45.

MACIEL, Edineiram Marinho. “Cotidiano, currículo e educação musical: relações entre a mídia, a educação musical no ensino fundamental e a formação de professores de música”. *Congresso Nacional da ABEM, Anais...*, 2004, pp.326-332.

MATEIRO, Teresa. “Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música”. Revista da ABEM, nº22, set.2009, pp.57-66.

_____. “O comprometimento reflexivo na formação docente”. Revista da ABEM, nº08, mar.2003, pp.33-38.

MAZZEU, Lidianete Teixeira Brasil. “A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos”. 32ª reunião anual da ANPED, 2009. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf. Acesso em 06/10/13

_____. “Pedagogia Histórico-Crítica e formação de professores: proposições e categorias”. 31ª reunião anual da ANPED, 2008. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT08-4826--Int.pdf. Acesso em 27/09/13

MORAES, Mª Célia Marcondes de. “Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente.” In: MORAES, Mª Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a, pp.07-20.

_____. “Recuo da teoria.” In: MORAES, Mª Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, pp.151-167.

_____. “Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortiano.” In: MORAES, Mª Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003c, pp.169-198.

MORAES, Mª Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patricia Laura. “Sentidos de *ser* docente e da construção de seu conhecimento.” In: MORAES, Mª Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a, pp.45-60.

NAGLE, Jorge. “A penetração do escolanovismo no Brasil”. In: *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp. 308-336.

NARITA, Flávia Motoyama. “Educação musical em um ambiente multicultural: qual o conhecimento válido?”. Congresso Nacional da ABEM, Anais..., 2004, pp.372-377.

PENNA, Maura. “Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos”. In: PEREGRINO, Yara Rosas R (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995, pp.37-42.

_____. “Ensino de arte: um momento de transição”. Revista Pro-Posições, vol.10, nº3, nov.1999, pp.57-63.

_____. “Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa”. Revista da ABEM, nº7, set.2002, pp.7-19.

_____. “A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos.” Revista da ABEM, nº10, mar.2004a, pp.19-28.

_____. “A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar.” Revista da ABEM, nº11, set.2004b, pp.7-16.

_____. “Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical.” Revista da ABEM, nº16, mar.2007, pp.49-56.

_____. “Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto.” Revista da ABEM, nº19, mar.2008, pp.57-64.

PENNA, Maura; COUTINHO, Sylvia Ribeiro; MARINHO, Vanildo M.; PEREGRINO, Yara Rosas R. “A questão curricular: por um eixo pedagógico para as licenciaturas em arte”. In: PEREGRINO, Yara Rosas R (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995, pp.113-123.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. “Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte”. In: PENNA, Maura (Coord.) *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, pp.57-80.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

PEREGRINO, Yara Rosas R. “Escola Nova/Educação Artística: novos rumos para a educação?”. In: PEREGRINO, Yara Rosas R (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995, pp.24-28.

PIRES, Nair. “A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia”. Revista da ABEM, nº 09, set.2003, pp.81-88.

QUADROS JR., João F. Soares *et al.* “A formação do professor de música: experiências de quatro estudantes da Faculdade de Música do Espírito Santo”. Congresso Nacional da ABEM, Anais..., 2010, pp.178-186.

RAMOS, Silvia Nunes. “Repertório escolar e repertório midiático – entre dois mundos musicais”. Congresso Nacional da ABEM, Anais..., 2003, pp.783-790.

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”. Congresso Nacional da ABEM, Anais..., 2002, pp.426-433.

SANTOS, Regina Márcia Simão. “A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno”. Revista da ABEM, nº08, mar.2003, pp.63-68.

_____. “Música, a realidade nas escolas e políticas de formação”. Revista da ABEM, nº12, mar.2005, pp.49-56.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008 (Edição comemorativa)

_____. *Interlocuções Pedagógicas: conversa com Paulo Freire e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. “O eufemismo da profissionalização.” In: MORAES, M^a Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a, pp.61-80.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. “Um fantasma ronda o professor: a mística da competência.” In: MORAES, M^a Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a, pp.81-98.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA JÚNIOR, C. A. *Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia; relatório*. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno)

SOUSA, Simone Santos; NASCIMENTO, Jéssica Cisne do; COSTA, Tátilla Michele Pereira. “Compartilhando saberes: a ‘Oficina de Canto em Grupo’ na formação de educadores musicais em Sobral”. Anais do XXI Congresso Nacional da ABEM, 2013, pp.624-632.

VON GLASERSFELD, E. “Construtivismo: aspectos introdutórios”. In: FOSNOT, C. T. (org.). *Construtivismo - teoria, perspectivas e práticas pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WILLE, Regiana Blank. “As vivências musicais dos adolescentes: desvelando suas práticas formais, não-formais e informais”. Congresso Nacional da ABEM, Anais..., 2003, pp.697-704.