

DA TÉCNICA À SENSIBILIDADE: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

FROM TECHNIQUE TO SENSITIVITY: A DOCUMENTARY ANALYSIS ON THE TRAINING OF THE MUSIC TEACHER

DESTE LA TÉCNICA HASTA LA SENSIBILIDADE: UN ANALISIS DOCUMENTAL SOBRE LA FORMACION DEL PROFESOR DE MUSICA

Camila Fernanda De Pretto Lima^a ; Sonia Regina Vargas Mansano^b 

^a Psicóloga formada pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Avaliação Psicológica pelo SAPIENS - Instituto de Psicologia. Especialista em Dinâmica de Grupo pela Faculdade Monteiro Lobato. Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, Brasil. E-mail: limapf.camila@gmail.com

^b Docente do Programa de Pós-graduação em Administração, do Programa de Pós-graduação em Psicologia e do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, Brasil. Doutora em Psicologia Clínica pela PUC/SP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: mansano@uel.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir a formação profissional do professor de música a partir de um catálogo de curso de graduação. Trata-se de um estudo teórico e documental que teve como referência o conceito de trabalho imaterial afetivo, tal qual elaborado por Hardt e Negri (2001), bem como o catálogo de cursos de uma universidade pública do estado do Paraná. Como resultado, foi possível identificar os espaços definidos para discutir as dimensões afetivas nos documentos do curso analisado. Ao final da investigação, pode-se concluir que a formação e atuação desses profissionais guardam não apenas a preparação técnica (prática e teórica), como também o desafio de levar para o meio escolar a sensibilidade, o afeto e os processos de criação, constituintes da linguagem musical.

Palavras-chave: Formação de professores; Música; Trabalho imaterial afetivo.

Abstract: This article aims to discuss the professional training of music teachers from an undergraduate course catalog. This is a theoretical a documentary study that had as reference the concept of immaterial affective labor, as elaborated by Hardt and Negri (2001) and the catalog of a public University in the State of Paraná. As a result, it was possible to identify the spaces defined for discuss the affective dimensions in the analyzed course documents. At the end of the investigation,

Como citar o artigo: LIMA, C. F. P.; MANSANO, S. R. V. Da técnica à sensibilidade: uma análise documental sobre a formação do professor de música. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 53, 2019 DOI: 10.5007/2178-4582.2019.e45280.



Direito autoral e licença de uso: Este artigo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra, forneça um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações.

it can be concluded that the formation and performance of these professionals keep not only the technical preparation (practical and theoretical), but also the challenge of bringing to the school environment the sensitivity, the affection and the processes of creation, constituents of musical language.

Keywords: Teacher training; Music; Immaterial affective labor.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la formación profesional de profesores de música desde un catálogo de cursos de pregrado. Este es un estudio teórico y documental que tuvo como referencia el concepto de trabajo afectivo inmaterial, elaborado por Hardt y Negri (2001), así como el catálogo de cursos de una universidad pública en el estado de Paraná. Como resultado, fue posible identificar los espacios definidos para discutir las dimensiones afectivas en los documentos analizados del curso. Al final de la investigación, se puede concluir que la formación y el desempeño de estos profesionales mantienen no solo la preparación técnica (práctica y teórica), sino también el desafío de llevar al entorno escolar la sensibilidad, el afecto y los procesos de creación, constituyentes de lenguaje musical.

Palabras clave: formación del profesorado; Música; Trabajo inmaterial afectivo.

1 INTRODUÇÃO

Os sons estão presentes em nossas existências desde os primeiros anos de vida expressando-se por meio de gritos, gemidos, balbucios, risos e choros. Dessa forma, aprendemos muito cedo a apreciar e/ou repudiar as sonoridades advindas do meio exterior. A música, também presente em nossas vidas desde a infância, pode ser compreendida como uma expressão artística presente nas mais variadas esferas da vida social. É possível encontrá-la nos espetáculos, nas televisões, nos toques de celulares, na natureza e nas instituições. Pela alternância de sons, a música torna possível a interação entre os indivíduos e seu grupo. Ela acontece em diferentes manifestações sociais, afetivas, políticas e religiosas, bem como em áreas de atuação profissional, como, por exemplo, a militar, a educacional ou mesmo na psicologia, com a musicoterapia.

É reconhecido o valor social atribuído aos profissionais que atuam na esfera musical, em especial ao professor e ao músico. Apesar disso, no cotidiano de trabalho, ambos enfrentam as mais variadas dificuldades para executar suas atividades, tendo de atuar em meio às adversidades que vão desde as condições precárias de trabalho até os baixos salários. Quando essas duas atividades se cruzam, dando contornos à educação musical, a situação se torna ainda mais desafiadora, uma vez que a música, em nosso país, ainda tende a ser compreendida como algo alheio ao processo de escolarização. Sobre isso, Fonterrada (2008) assinala:

se o valor da música é um consenso entre os músicos, não o é em outros segmentos da sociedade, sendo pertinente a discussão, em um âmbito mais amplo do que o espaço da arte, para que se perceba que a questão do acesso ao fazer artístico ultrapassa a do lazer ou da indústria do entretenimento (FONTERRADA, 2008, p. 11).

A presente pesquisa buscou compreender a formação profissional do professor de música a partir de uma perspectiva documental que, recorrendo tanto ao aparato técnico (teórico, metodológico e prático) quanto à sensibilidade, tem por desafio ensinar a linguagem musical para estudantes advindos de diferentes realidades sociais que compartilham as salas de aula. Estabelecendo um diálogo entre a Psicologia, a Educação e a Arte Musical, buscamos compreender essa área profissional a partir do conceito de trabalho imaterial afetivo (HARDT; NEGRI, 2001). Para tanto, o estudo discorre, primeiramente, sobre a presença da música em nosso dia a dia, dando ênfase a aspectos históricos e teóricos dessa atividade. Em seguida, é realizada uma análise documental sobre a formação acadêmica em música valendo-se das disciplinas, ementas e proposta de um curso superior. Ao final deste estudo, será

possível mostrar que as atividades executadas pelo professor de música envolvem tanto técnica quanto sensibilidade, as quais são condições indispensáveis para o exercício dessa atividade profissional que é amplamente atravessada por questões de ordem social, política e afetiva.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Antes de avançar nas considerações teóricas sobre o tema, cabe fazer alguns esclarecimentos sobre o percurso metodológico trilhado. Trata-se de uma pesquisa teórica e documental que envolveu duas fases. Na primeira, foi realizada uma investigação acerca da função social da música como expressão artística, atentando para as singularidades que atravessam o ensino da linguagem musical, sendo que esta atividade profissional é compreendida, neste estudo, como um trabalho imaterial afetivo, tal qual descrito nos estudos de Hardt e Negri (2001).

Durante a segunda fase, pesquisou-se como ocorre a formação de licenciatura em música, abordando as dimensões do intérprete, compositor, professor ou crítico do conteúdo musical. Foi utilizado como material de referência o catálogo do curso de música de uma universidade pública localizada no estado do Paraná, dando especial atenção aos seguintes itens presentes no documento: o perfil do profissional, o objetivo do curso, os campos de atuação, bem como as ementas das disciplinas ofertadas nos anos de graduação.

Cabe ressaltar que os documentos selecionados e analisados servem para nortear tanto os sujeitos envolvidos diretamente com a graduação (docentes e estudantes) quanto os interessados em conhecer a estrutura geral do curso, podendo ser considerado uma fonte de informação pública. Assim, os dados dão suporte para compreender como curso destaca, por meio dos documentos, as habilidades técnicas e, principalmente, as demandas afetivas presentes na formação profissional do professor de música. Nas análises, foi possível compreender a importância atribuída pelos documentos à dimensão afetiva na formação profissional, bem como os espaços que o curso reserva para que esse tipo de debate aconteça.

3 A MÚSICA NOSSA DE CADA DIA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS

Desde o século XVIII, um tipo de trabalhador foi se consolidando majoritariamente em nossa sociedade: aquele que disponibilizava sua força física à fábrica e que conseguia realizar suas atividades laborais no menor período de tempo, fazendo com que sua capacidade produtiva fosse aumentada. Essas atividades estavam voltadas para a produção de bens materiais, palpáveis e quantificáveis, sendo que esse tipo de trabalho foi caracterizado e definido como “material” (NEGRI; HARDT, 2001). De acordo com Gorz, naquele contexto foi “necessário conseguir que o trabalhador executasse, com a regularidade de um autômato, e sem questionar, o comando que a maquinaria industrial lhe transmitia, impondo-lhe a velocidade e a cadência dos atos a executar” (GORZ, 2005, p. 19). Esse tipo de atividade foi dominante nas fábricas dos dois séculos seguintes, sendo até nossos dias de fundamental importância para a organização socioeconômica capitalista.

A partir da segunda metade do século XX, entretanto, as bases econômicas e políticas presente nas organizações e na sociedade sofreram mudanças. Dessa forma, as exigências que recaem sobre os trabalhadores também vêm sendo gradativamente modificadas e, agora, passa-se a exigir, além de sua força física, “o discernimento, a capacidade de enfrentar o imprevisto, de identificar e resolver os problemas” (GORZ, 2005, p. 18). Nota-se, assim, que as habilidades para estabelecer contatos sociais e vínculos afetivos também passaram a fazer parte das exigências laborais. Portanto, a produção não se baseia mais exclusivamente no resultado material quantificável, mas sim no exercício e na criação de algo não mensurável, não tangível. A esse trabalho dá-se o nome de “imaterial” e, de acordo com Lazzarato e Negri (2001, p. 25), nesse tipo de atividade é solicitado do trabalhador “a sua subjetivi-

dade, que deve ser organizada e comandada. Qualidade e quantidade do trabalho são reorganizadas em torno de sua imaterialidade”.

Vale salientar que o trabalho imaterial não exclui o material e nem o inverso. Pode acontecer de um prevalecer sobre o outro, como acontece na produção artística, na qual há proeminência do trabalho imaterial que envolve criação, afetos e sensibilidade. Nesse caso, a parte material é minimizada sem, contudo, desaparecer. A arte exige do profissional que a ela se dedica a sensibilidade para produzir e transmitir ao público maneiras diferentes de sentir o que está sendo apresentado, seja na esfera musical, plástica ou teatral, bem como em suas diversas combinações e desdobramentos. Este pode ser considerado um trabalho imaterial de tipo afetivo por envolver o contato e a interação sociais, tendo como guia os processos de criação e sensibilização. Hardt assinala: “Este trabalho é imaterial, mesmo sendo corporal e afetivo, no sentido de que seus produtos são intangíveis: um sentimento de tranquilidade, de bem-estar, de satisfação, de entusiasmo, de paixão – até mesmo uma sensação de união ou de integração a uma comunidade” (HARDT, 2003, p. 152).

Assim, o trabalhador artista atua valendo-se dos afetos que são experimentados ao longo de sua história de vida bem como no contato que ele estabelece com outras pessoas, situações e objetos que estão ao seu redor. Quando pensamos especificamente na produção artística musical, Barenboim afirma:

a música é realmente mais do que algo muito agradável ou excitante para se ouvir – algo que, por seu poder absoluto e sua eloquência, nos dá ferramentas formidáveis por meio das quais podemos esquecer a nossa própria existência e as pequenas tarefas da vida diária (BARENBOIM, 2009, p. 12).

Nota-se, então, que a produção musical envolve a experimentação dos mais variados afetos, ocorrendo em diferentes espaços sociais e de convivência. Não se sabe ao certo quando a primeira música foi composta, porém, há indícios de que nossos antepassados tenham identificado as primeiras sonoridades musicais a partir dos sons da natureza. E, desde então, ela é considerada uma expressão multifacetada de afetos e interpretações que varia nos grupos sociais das diferentes épocas e regiões. Tanto que, para Upjohn (1989, p. 11) “poucas actividades humanas estão sujeitas a tantas interpretações diferentes como a arte, cuja significação varia de acordo com cada qual”.

Se analisarmos a expansão da educação musical, notaremos que a música, além de possibilitar a comunicação e intensificar a sensibilidade, também colabora para produzir uma análise crítica sobre o vivido. Segundo Swanwick (2003, p. 46), o “ensino musical não é uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes”.

A partir da lei 11.769, datada de 2008, o ensino de música passou a ser obrigatório na educação básica brasileira (BRASIL, 2008). Ela é viabilizada de duas maneiras: a educação musical formal e a não formal. Segundo Libâneo (2001, p.81), a educação formal implica “uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática”. Essa pedagogia era dominante no início do século XX, quando a educação musical ocorria nos conservatórios e nas escolas regulares. Ela tinha suas raízes na tradicional música europeia ocidental e, por ser considerada erudita e culta pelos grupos dominantes, era a única que deveria ser ensinada, excluindo totalmente os ritmos brasileiros sem influência europeia.

Com as transformações que foram ocorrendo na nossa sociedade ao longo do século XX, outro enfoque da pedagogia ganhou destaque, a chamada educação “não formal”, que Libâneo (2001, p. 81) define como sendo as “atividades com caráter de intencionalidade, porém, com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas”. Exemplos dessa pedagogia são encontrados nas feiras culturais, em atividades de animação, nas rodas de música e artes, bem como na escrita e montagem de peças teatrais de improvisação.

Diante dessa riqueza e diversidade musical presente em nosso país, o que se busca atualmente nas escolas é ampliar o estudo musical para vários outros estilos, incluindo os europeus, mas abrindo espaço também para a manifestação e ensino de ritmos regionalizados. Muitos educadores musicais aliam as duas tendências que, quando trabalhadas em sua diversidade, possibilitam o desenvolvimento de atividades musicais mais situadas à realidade social dos estudantes. Sobre isso, Fragoso (2018, p. 143) destaca que “música e cultura são pares indissociáveis”. Por isso, “o trabalho com este repertório precisa considerar e abarcar elementos outros dessa cultura que vão além daqueles musicais”.

Cabe considerar ainda outra forma de contato com a música no cotidiano: a chamada indústria cultural. Esta surgiu com a Revolução Industrial e o advento da máquina industrial, expandindo-se através de uma economia de mercado, possibilitando que os fenômenos da industrialização e da sociedade de consumo emergissem e fossem consolidados em meados do século XX. Mas, como poderíamos compreender a chamada indústria cultural? Pode-se dizer que ela engloba os produtos veiculados pelos meios de comunicação (televisões, rádios, jornais, entre outros) e de entretenimento, capazes de aumentar o consumo, informar e, algumas vezes, até servir como matéria prima para promover processos de aprendizagem musical. Entretanto, por vezes, a indústria cultural deturpa e mascara as informações, assim como empobrece a própria linguagem musical, pois, com isso, consegue aumentar o número de consumidores e, conseqüentemente, ampliar seus lucros através da venda de seus produtos. Coelho (1989) diz:

... a indústria cultural fabrica produtos cuja finalidade é a de serem trocados por moeda; promove a deturpação e a degradação do gosto popular; simplifica ao máximo seus produtos, de modo a obter uma atitude sempre passiva do consumidor; assume uma atitude paternalista, dirigindo o consumidor ao invés de colocar-se à sua disposição (COELHO, 1989, p.26).

Como a expansão desse mercado, cresceu a chamada indústria fonográfica que é formada pelo conjunto das empresas especializadas em gravação, divulgação e distribuição de mídia sonora, conhecidas como “gravadoras”. Tais empresas têm como finalidade comercializar as produções musicais, seja em formatos físicos ou digitais, em alta escala. De acordo com Schurmann (1989, p. 182) “nos tempos atuais, o panorama musical se apresenta sob a forma de uma quase absoluta dominação da indústria cultural, cujos produtos musicais designamos aqui pelo termo *música de consumo*”. Ainda segundo o autor,

... o consumo de música, então, tende a processar-se *em regime de tempo integral*, como se qualquer instante em que não estivesse presente esse consumo representasse um *tempo perdido*. Tudo leva a crer que o homem massificado da sociedade de consumo adquiriu um verdadeiro *horror* ao silêncio e, em vista disso, já não pode deixar escapar nenhum momento sem preencher esse vazio com os produtos que a indústria cultural lhe oferece (SCHURMANN, 1989, p.184).

Por envolver uma produção complexa que abarca esferas econômicas, sociais e, mais recentemente, até jurídicas – em função dos conteúdos veiculados e dos direitos autorais – a indústria cultural também pode ser analisada a partir de outro ângulo. Ela tem uma capacidade ampla e rápida para promover a disseminação de informações pelo fácil acesso aos meios de comunicação e ao amplo contingente de pessoas atingido pelos mesmos. Em certa medida, “a indústria cultural pode acabar por unificar não apenas as nacionalidades, mas, também, as próprias classes sociais” (COELHO, 1989, p. 27). Com isso, os músicos recorrem a essa indústria para difundir suas composições a um extenso número de ouvintes.

Os educadores musicais acabam fazendo uso dos produtos da indústria cultural para auxiliá-los no ensino da música nas escolas, até mesmo por demanda dos estudantes. Por exemplo, um professor

que ministra aulas na periferia de uma cidade pode ter mais facilidade para ensinar, valendo-se das músicas com as quais essa população está familiarizada e, aos poucos, ir acrescentando músicas que não fazem parte de seu cotidiano, como a música clássica, por exemplo. Com isso, a graduação em Música pode não apenas estimular a crítica em relação à indústria cultural, mas também mostrar de que maneira ela está presente nas práticas educativas e no cotidiano de certos grupos sociais, difundindo opiniões e valores. Adotando esse viés crítico e problematizador, Fonterrada (2008) assinala:

Hoje, há uma enorme necessidade de compreensão da música e dos processos de ensino e aprendizagem dessa arte. Até que se descubra seu real papel, até que cada indivíduo em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária, não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é fundamental, ela terá dificuldades para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional (FONTERRADA, 2008, p. 12).

Vemos, portanto, o quanto o trabalho imaterial e afetivo do músico, tanto nas composições quanto na educação musical, está diretamente conectado ao momento histórico vivido e às suas produções. Assim, apresentamos na sequência os dados coletados no documento de curso de graduação em música, destacando como as disciplinas, ementas e demais conteúdos referentes à formação do profissional abordam a diversidade musical, as técnicas e a sensibilidade requerida na prática dessa área de atuação educacional.

4 RESULTADOS: A LICENCIATURA EM MÚSICA E OS DESAFIOS DE ENSINAR

O estudante de graduação em música, assim como qualquer outro estudante universitário, acumula, no decorrer de sua existência, uma bagagem histórico-afetiva diversificada composta por impressões, sentidos, sensações, opiniões e mesmo preconceitos sobre aquilo que acontece ao seu redor. Com isso, quando lhe é demandado que atue como educador musical em diferentes contextos socioculturais, essa história de encontros ganha relevância e valor.

Nos documentos que serviram de base para elaboração do presente estudo, constata-se que um dos requisitos exigidos do graduando em música no catálogo dos cursos, ao final de sua formação, é o de ser “capaz de atuar como educador musical em diferentes contextos socioculturais da realidade brasileira” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012). Porém, cabe questionar como ele articula tal exigência em determinados contextos educacionais e quais afetos experimenta no cotidiano do exercício profissional.

O ensino musical objetiva envolver um processo complexo que pode colaborar para a produção de uma sensibilidade e também de um pensamento crítico nos aprendizes dessa arte. Entretanto, se o professor de música não estiver atento a esse processo múltiplo que é o ensino musical, corre o risco de transformar suas aulas em um tipo de “passatempo” ou entretenimento para os estudantes ou mesmo na simples transmissão de técnicas. Dessa maneira, é imprescindível, nessa formação, que o profissional conheça o contexto no qual ele ministrará as aulas, bem como as demandas daqueles estudantes, pois, deste modo, ele terá condições de planejar suas aulas de forma que estas se tornem mais atrativas e situadas. Na disciplina denominada “Educação Musical I A”, encontra-se a seguinte ementa:

Educação Musical e sociedade: espaços, funções e demandas. A educação musical na escola. A educação musical e os projetos sociais. A organização do sistema público de ensino do Brasil. Formação histórica da organização escolar e seus projetos educativos a partir do século XX. Evolução da educação musical no século XX. Educação musical no contexto dos movimentos educacionais brasileiros. Metodologia de ensino de música e análise

(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012).

O material acima descrito enfatiza a relevância de o professor ser capaz de conduzir uma aula fornecendo aos seus estudantes conhecimentos históricos e sua articulação com o cotidiano multifacetado de nosso país. Daí outra exigência que é colocada ao profissional: conhecer a realidade social dos estudantes. Ao inteirar-se dessa história política e social, o educador conseguirá compreender um pouco mais sobre os interesses de seu estudante, bem como suas preferências, repulsas e atitudes diante do conteúdo abordado. Nota-se, portanto, que além de ter toda uma bagagem de conhecimento em teorias musicais, faz-se necessário que o professor de música esteja conectado e sensível aos processos sociais que são vividos nas escolas e comunidades onde atua.

Essa contextualização abre espaço para análise de outro requisito que é exigido do educador musical: a condução didática das aulas. Ela tem por finalidade transmitir os conteúdos programáticos de forma clara, de modo que seja possível reconhecer a importância dessa área e absorver o máximo de informações, sensações e afetos. Nesse sentido, foi constatada a presença da disciplina “Metodologia e Prática de Ensino I”, na qual ele aprenderá:

Didática no ensino de música. Seleção e organização de conteúdos, metodologia, recursos auxiliares e processo de avaliação no ensino de música na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Metodologia de ensino de música: vivência e análise (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012).

Apenas as disciplinas voltadas para a educação na licenciatura não são suficientes para transmitir ao educador musical detalhes afetivos do processo de construção da infância ou da adolescência. Todavia, ela trará, na graduação, informações sobre os processos de aprendizagem dos estudantes, para que, dessa forma, esteja informado e sensibilizado para compreender os possíveis conflitos que aparecerão em sua sala de aula. Abordando esse conteúdo, foi encontrada a disciplina “Psicologia da Educação”, que aborda os seguintes conteúdos:

Psicologia da Educação - Paradigmas da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Caracterização da adolescência. Variáveis que influenciam a aprendizagem: interação professor/aluno, afetividade, motivação e inteligência. Gestão de conflitos escolares: organização do ambiente de sala de aula, disciplina (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012).

Assim, outro ponto a ser considerado nas exigências subjetivas colocadas para esse profissional em formação diz respeito aos produtos e conteúdos disseminados pela chamada indústria cultural que, em larga medida, popularizam o contato com a música. Tal produção, quando trazida para o contexto de sala de aula, também pode ser abordada a partir de uma perspectiva crítica. Para isso, vale atentar à maneira como a música é transformada em simples produto de consumo, levando os desdobramentos dessa discussão para as aulas. Contextualizando essa crítica, o profissional será convocado a construir junto com seus estudantes uma capacidade de diferenciar os estilos musicais, incluindo aí aqueles que são produzidos exclusivamente para o consumo. De acordo com Schurmann (1989),

É preciso que a música na arte-educação venha favorecer o desencadeamento de um processo pelo qual os educandos desenvolvam suas próprias práticas expressivas, independentemente dos *modelos* impostos pela música de consumo; ao mesmo tempo em que desenvolva uma consciência capaz de servir de anteparo, permitindo às novas gerações que já não sejam mais tão vulneráveis às investidas massificadoras cada vez mais impetuosas da indústria cultural

(SHURMANN, 1989, p. 186).

Somente após ter analisado o contexto social no qual está inserido, o professor terá condições de introduzir em suas aulas aquelas músicas que até podem ser desconhecidas pelos estudantes, mas que ampliam o leque de sensibilidade e aprendizagem. Nesse contato, os estudantes terão condições de perceber que existem outros universos musicais para além daqueles veiculados pela mídia.

Outro aspecto que aparece no exercício dessa profissão é a necessidade ir além das próprias preferências musicais, investigando e acolhendo a preferência estética do grupo de estudantes atendido nas escolas, com o intuito de dar espaço para as diferentes manifestações artísticas. Foi o que encontramos na disciplina “Introdução à Estética” que, dentre outros conteúdos, promove a “apreciação e escuta crítica de repertório variado com foco na música contemporânea” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012). Nessa disciplina, difunde-se um conhecimento amplo e diversificado a respeito da pluralidade que atravessa o meio musical. Entretanto, isso não é tão simples como pode parecer, pois exige um empenho tanto do professor quanto do estudante para entrar em contato com as diferenças. Iavelberg (2003) complementa dizendo:

A variedade de estilos individuais deve constituir estímulo à participação diferenciada, ao enriquecimento dos repertórios individuais, a valorização da cooperação e o incentivo a ela, e não à classificação dos aprendizes e à competição improdutiva. A ética na didática da arte é imprescindível para consolidar no aluno o gosto por aprender como sujeito autônomo, com uma postura solidária na relação com seus pares e com o patrimônio cultural. Aprender em arte implica desafios, pois a cultura e subjetividade de cada aprendiz alimentam as produções, e a marca individual é o aspecto constitutivo dos trabalhos (IAVELBERG, 2003, p.11).

Ainda que tenhamos constatado a preocupação em apresentar uma pluralidade musical nos documentos públicos do curso de graduação aqui analisado, uma frustração se faz bastante presente na profissão de músico e diz respeito ao reconhecimento social de seu trabalho. Em nossa sociedade, é comum admirarmos os músicos pelas suas composições e melodias, as quais produzem em nós muitas sensações, associações e também lembranças, nos afetando de diferentes formas. Porém, quando compreendemos essa profissão pela ótica do mercado de trabalho, percebemos que o músico não é frequentemente reconhecido como um trabalhador. Por vezes, o educador musical que é entendido como um professor que ministra a disciplina de arte para preencher a carga horária exigida pelo Ministério da Educação (MEC) - como se sua disciplina fosse somente um momento de distração para os estudantes. É o que problematizam Fusari e Ferraz (1993) quando dizem:

Na prática, a Educação Artística vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.16).

Um último ponto a ser considerado diz respeito a uma habilidade também exigida na graduação que estamos analisando: a necessidade de o estudante de música possuir facilidade para se apresentar em público, tanto nos concertos e *shows*, quanto nas salas de aula. Com isso, um dos objetivos do curso é “possibilitar experiências que permitam o crescimento das habilidades/competências de performance musical” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012). Isso se torna possível também por meio das disciplinas práticas que são ministradas ao longo da graduação, as quais pretendem expor seus estudantes a situações semelhantes àquelas que ocorrerão em suas vidas profissionais, colaborando para a expansão da habilidade de exposição ao público e a sensibilidades. Para Sekeff (2007), esse contato com situações do dia-a-dia abre espaço para exploração de novos horizontes afetivos. A autora salienta que “expressando sentidos irreduzíveis a palavras, a música cria um espaço em que os

sentimentos dos educandos acabem por encontrar novas e múltiplas possibilidades de ser” (SEKEFF, 2007, p. 133) ou, em outras palavras, de fazer-se sujeito.

Cada uma das habilidades técnicas e sensíveis, descritas nos documentos deste curso de graduação analisado, mostra o quanto o profissional licenciado em música está diretamente ligado ao que Hardt e Negri denominam como trabalho imaterial afetivo. O que cabe destacar é que essa profissão coloca em curso a troca e a conexão entre os agentes sociais, uma vez que “a produtividade, a riqueza e a criação (...) tomam a forma de interatividade cooperativa mediante redes linguísticas, de comunicação e afetivas” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 315). De acordo com o material analisado, o ensino da música, para além das técnicas específicas que caracterizam a área, poderia ser localizado precisamente nessa esfera sensível e afetiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, foi possível perceber que os documentos analisados sobre a graduação em música objetiva orientar os estudantes na compreensão da multiplicidade presente no processo de ensino musical, abrindo espaços de discussão sobre as situações diferenciadas que poderão vir a ser enfrentadas em práticas pedagógicas futuras. Além disso, os documentos descrevem a preocupação em capacitar os estudantes de música a atuar em diferentes contextos sociais de forma situada e efetiva, valendo-se da articulação entre a teoria e a prática. Por se tratar de uma licenciatura, os documentos enfatizam a formação profissional do professor, estando a grade de ementas do curso bastante direcionada para a atuação em escolas. O graduando em Música, no decorrer das disciplinas e dos estágios, entrará em contato com diferentes segmentos sociais, podendo ser surpreendido por situações inusitadas que exigirão uma abertura para acolher e atuar com a diferença e com as novas possibilidades de ensino e de aprendizagem que elas colocam em cena.

Algumas disciplinas problematizam criticamente o fato de que não há um reconhecimento significativo do trabalho do músico no contexto escolar brasileiro. Entretanto, é neste contexto, por vezes desfavorável, que o professor de música pode abrir espaços para expandir a percepção e o contato com os afetos despertados pelos ritmos, letras e melodias, fazendo do desinteresse, que poderia ser avaliado como uma adversidade, uma estratégia didática de ensino.

Tal como considerado no início deste artigo, a música está presente de maneira significativa na vida cotidiana, seja pela intervenção da indústria do entretenimento, das canções reconhecidas como patrimônios culturais ou ainda em um simples tamborilar distraído de dedos. Diante dessa diversidade, a formação e atuação dos professores de música guardam não apenas responsabilidades sociais de difusão de conteúdos, como também o desafio de promover uma experimentação, no meio escolar, da sensibilidade, da crítica, dos afetos e dos processos de criação. A pesquisa sobre a formação do licenciado em música, a partir da análise dos documentos disponibilizados pelo curso, permitiu constatar o quanto estamos diante de uma área de atuação profissional que reconhece a relevância da estrutura técnica musical em suas dimensões teóricas, metodológicas e práticas. Mas, permitiu entrever também que há nos documentos uma tarefa e um desafio educacionais adicionais: garantir uma abertura para acolher e difundir a sensibilidade musical no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- BARENBOIM, D. *A música desperta o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. *Lei 11.769*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em 20 de maio de 2016.
- COELHO, T. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- FRAGOSO, D. Interlocuções entre a Etnomusicologia e a Educação Musical. *Revista de Música USP*. v. 18, n. 1, 2018.
- FUSARI, M. R.; FERRAZ, M. H. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GORZ, A. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. São Paulo: Record, 2001.
- HARDT, M. O Trabalho afetivo. In: *Cadernos de Subjetividade: O Reencantamento do Concreto*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- IABELBERG, R. *Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LAZZARATO, M.; NEGRI, A. *Trabalho Imaterial: forma de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogo, para quê?* São Paulo: Cortez, 2001.
- SCHURMANN, E. *A música como Linguagem: uma abordagem histórica*. Brasília: Ed. Brasiliense, 1989.
- SEKEFF, M. L. *Da música seus usos e recursos*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. *Catálogo de Cursos: Licenciatura em Música*, 2012.
- UPJOHN, E. *História mundial da arte*. Lisboa: Bertrand, 1989.

Histórico	Recebido em: 23/06/2016 Revisado em: 22/11/2018 Aceito em: 03/09/2019
Contribuição	Concepção: CFDPL; SRVM Coleta de dados: CFDPL; SRVM. Análise de dados: CFDPL; SRVM Elaboração do manuscrito: CFDPL; SRVM Revisões de conteúdo intelectual importante: CFDPL; SRVM Aprovação final do manuscrito: CFDPL; SRVM
Financiamento	A pesquisa foi realizada com bolsa de Iniciação Científica da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná. A segunda autora é bolsista PQ Nível 2.