

Tendências curriculares no ensino de música: indefinição e permanência de um presente eterno

The curriculum tendencies in music education:
uncertainty and permanency in a eternal present

Celso do Prado Ferraz de Carvalho¹

Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo-SP, Brasil

Mauricio Braz de Carvalho²

Universidade de São Paulo – USP, São Paulo-SP, Brasil

Resumo

As teses sobre a pós-modernidade, bem como a sua expressão nas reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, têm sido amplamente incorporadas pelo campo da educação musical, no ensino e na formação docente. Nosso objetivo neste texto é problematizar essa questão analisando os temas do professor prático-reflexivo e de uma pedagogia centrada em competências docentes, no aprender a aprender e na sobrevalorização dos saberes da experiência cotidiana. O levantamento na literatura da área baseado, sobretudo em artigos publicados na Revista e nos Anais da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) nos últimos dez anos, sugere a larga difusão, no campo 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. A partir do referencial marxiano, afirma-se que essas teses podem produzir na educação um recuo da teoria, a despolitização do debate e o empobrecimento do ato de conhecer.

Palavras-chave: Currículo. Pós-modernidade. Formação docente. Ensino de música.

Abstract

The theses about post-modernity and your expressions on the social reforms implemented since 1990, have been used and incorporated from the musical education, in the teaching and formation of the docent. Our general objective in this text é to reflect about this question seeing it through the subjects teacher practical-reflexive; pedagogy focused in docent's competences, in learn how to learn and the overvaluation of knowledges of ordinary experience. A search on the literature of musical education, above all in articles published in Journal and Anais of ABEM (*Brazilian Association for Music Education*) of last ten years, suggest a large diffusion, in music educational area, of post-modernity/ post-structuralist preconditions about social and culture life. That diffusion happens with a larger incorporation and your associated conceptions of formation and knowledge. The marxism' referential concludes that this theses can produce a retreat of the theory, depolitisation of the debate and impoverishment of the know act.

Keywords: Curriculum. Post-modernity. Docent formation. Musical teaching.

1 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Nove de Julho - UNINOVE. E-mail: cpfcarvalho@uol.com.br.

2 Mestre em Música pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Professor de música na educação básica. E-mail: brazmauricio@hotmail.com.

Introdução

Esse artigo problematiza aspectos do campo do ensino e da formação docente. Nosso interesse específico centra-se na forma como o embate entre modernidade e pós-modernidade³ se manifesta em temas como currículo, aprendizagem, conhecimento e formação de professores⁴. Partimos da constatação de que o debate educacional foi profundamente afetado pela chamada *crise dos paradigmas* e que sua expressão, em concepções teóricas que se assumem como pós-moderna, pós-estruturalista, multiculturalista, pós-colonial, feminista e outras, tem ocupado significativo espaço nos debates e produções da área de educação⁵, bem como nos documentos normativos oficiais.

A revisão da literatura produzida no campo da educação musical mostra a presença desse conjunto de pressupostos: *a pedagogia das competências, do aprender a aprender, do professor reflexivo* e outros. A presença hegemônica desses temas é sustentada no plano teórico por meio de um conjunto de autores que, em comum, possuem identidade com os supostos da pós-modernidade e as diferentes formas de expressão desse pensamento. Denominamos de pós-críticas⁶ as concepções teóricas que expressam essa forma de compreensão.

As teorias pós-críticas ocupam hoje espaço central no debate acadêmico. A partir das mais diferentes expressões, os estudos sobre educação têm sido orientados por questões as mais diversas, tendo como referência maior categorias oriundas do pós-estruturalismo, dos estudos culturais – e sua expressão mais recente, o multiculturalismo – e dos estudos pós-coloniais. Além disso mencionamos a incorporação de temáticas e demandas oriundas de movimentos sociais cujas preocupações abarcam questões de gênero, raciais, étnicas e sexuais e a ampla presença de conceitos como cultura, descentramento, desconstrução, diferença, diversidade, hibridismo, identidade, intertextualidade, multiculturalismo, relativismo, signo e subjetividade. Da mesma forma, a referência a autores como Michel Foucault, Stuart Hall, Ernesto Laclau, Homi Bhabha, Henry Giroux, Peter Maclaren e outros é intensa.

Cabe ressaltar que no debate sobre educação musical esses pressupostos são, por vezes, apresentados de forma a supor certa legitimidade e consenso mais amplos do que efetivamente possuem. Entendemos que educação, formação e currículo referem-se a questões que se caracterizam pela ausência de consensos e, em alguns casos, como expressão de formas contraditórias de compreender o real. Nosso entendimento é a de que a forma como certas premissas pedagógicas são incorpora-

3 Esse não é um debate simples. As definições acerca do que se entende por modernidade e principalmente por pós-modernidade não são consensuais. Para fins de melhor localizar a origem do termo pós-modernidade e suas diferentes compreensões nos valem do estudo de Habermas (1983), Harvey (1992), Lyotard (1993), Jameson (1997) e Anderson (1999). Para uma aproximação ao debate que procura caracterizar esse *novo tempo* nos valem de Touraine (1970) e Bell (1977).

4 São inúmeros os autores e trabalhos que contribuíram de forma significativa na área educacional para que essas concepções fossem divulgadas e incorporadas. Destaque aqui para o trabalho de Tomas Tadeu da Silva, seja no papel de editor, com a tradução de significativo conjunto de obras, como também na condição de autor. Outros nomes importantes também são os de Alfredo Veiga-Neto, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo.

5 Cabe aqui mencionar trabalhos pioneiros de Silva (1994) e Veiga-Neto (1995) como importantes referências para o pensar a educação em perspectiva pós-estruturalista. Além desses cabe menção a outros estudos de Silva (1999, 2000 e 2007) e Silva e Moreira (1995).

6 Assumimos aqui a forma conceitual definida por Tomaz Tadeu da Silva. Para ele, 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.

das no debate e se manifestam em diferentes marcos regulatórios, não obstante sua ampla aceitação no debate contemporâneo e seu caráter supostamente *progressista* e *inovador*, podem estar voltadas ao empobrecimento formativo e à manutenção de gritantes desigualdades no acesso ao saber.

Mapeamos parte desse debate e apresentamos suas principais linhas de argumentação. Para tanto, foram considerados sobretudo artigos publicados pela Revista de Educação Musical e os Anais dos eventos realizados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) ao longo dos últimos dez anos.

A exposição do texto está assim organizada: em um primeiro momento, situa o contexto de origem do debate sobre a pedagogia das *competências*, do *aprender a aprender* e outras teses correlatas; na sequência, apresenta a apropriação desse debate pela produção acadêmica da área de educação musical; por fim, apresenta a crítica por meio de autores da tradição marxiana.

Situando o contexto do debate educacional

O debate acerca da educação e das reformas educacionais tem sido pautado por teses sobre a *sociedade do conhecimento*, a *pedagogia das competências* e o enaltecimento das propostas que enfatizam procedimentos cognitivos voltados ao *aprender a aprender*. Tais teses adquiriram relevância e centralidade no debate educacional contemporâneo. Sua origem é ampla, remetendo à crítica feita ao modernismo por diferentes concepções teóricas como o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o feminismo, o pós-colonialismo e os estudos culturais. Em comum, demonstram ceticismo diante dos fundamentos basilares da modernidade, tais como as ideias de *razão*, *sujeito*, *universalidade*, *totalidade* e *conhecimento*.

Uma crítica desse porte implica, necessariamente, em impactos sobre a educação e os processos formativos. Há várias questões que nos ajudam a situar o problema: sendo a educação escolar produto da modernidade, qual o sentido e o significado que assumiria em uma sociedade agora pós-moderna? Se as condições históricas que estruturaram a modernidade foram superadas, quais são as consequências para os processos de formação e educação escolar por ela criados? Nessa linha de argumentação podemos ir mais adiante, questionando também: como se expressam, nas pesquisas sobre educação, as diferentes temporalidades históricas - ou, como definem outros, essa *ruptura de paradigmas*? Como situar a educação em um contexto no qual a cultura e suas relações com a produção do poder é anunciada como elemento central a mediar a construção de significados? Como pensar currículos escolares a partir de uma leitura pós-estruturalista, que advoga que a existência do mundo real somente adquire significado no âmbito da construção e circulação de significados? Como compreender categorias como classe social, ideologia, política, identidade e sujeito em contextos sociais definidos pela transitoriedade, o fugidio e o efêmero?⁷

7 Esse conjunto de questões amplas não são apenas expressões de diferentes concepções teórico-metodológicas presentes no campo da educação. Elas expressam também, em nosso entender, diferentes formas de apreensão política da educação. Embora a crítica pós-moderna às metanarrativas seja ampla é inegável que o debate com o marxismo tem se constituído um dos elementos centrais. A esse respeito ver Lyotard (1993).

Três questões chamam nossa atenção nos documentos oficiais e nas propostas curriculares e de formação de professores. São elas: a pedagogia das competências e do aprender, a centralidade do ensino a partir dos conhecimentos do aluno e as teses sobre formação docente calcadas na premissa do professor reflexivo. Faremos a seguir uma breve localização dos principais difusores dessas questões.

A pedagogia das competências e do aprender

Uma das formas mais esclarecedoras de compreensão dos processos sociais se dá com a disseminação do conceito de *competências*. No ano de 1990, a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (PNDU/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL, 1990), promovida pela Unesco em Jomtien, na Tailândia, se tornou referência central nos debates educacionais. No documento intitulado *Prioridades y estrategias para la educación – Examen del Banco Mundial*, o Banco Mundial (1996) reafirma o discurso de Jomtien e situa a educação como fundamento de qualquer política voltada à redução da pobreza e ao desenvolvimento econômico. No mesmo ano, a *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* publica seu relatório. O denominado relatório Delors (1996) reforça a importância da educação básica e da formação de professores, defendendo a necessidade de uma *educação mais eficaz* e que possibilite a *adaptação dos indivíduos* de forma autônoma, diante de contextos que se alteram profundamente. Sua proposta de educação é consagrada nos quatro pilares: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a viver juntos. Ao tratar da profissionalização docente o relatório defende a formação por competências.

Um dos autores mais conhecidos na defesa da formação por competências é Perrenoud (1993, 1999). A incorporação de seus referenciais é ampla nos documentos oficiais da reforma educacional na década de 1990. Competência é definida por ele “(...) como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). O caráter secundário atribuído ao conhecimento é latente nessa definição.

A enorme capacidade de divulgação dos documentos produzidos pelas agências multilaterais – cujos fundamentos centrais passam a pautar as políticas da educação -, associada à ampla aceitação das teses de Perrenoud, criaram as condições para que o discurso sobre as competências fosse amplamente incorporado no debate educacional. Sua presença em documentos e leis no Brasil generalizou-se.

A centralidade no aluno

O argumento de que processos formativos devam estar calcados, fundamentalmente, na *vivência cultural* dos alunos, em seus *saberes* e em suas *experiências cotidianas* é muito presente no debate contemporâneo sobre o fazer escolar. As origens dessas teses são conhecidas, especificamente as que se agrupam sobre denominações gerais e amplas como *construtivismo* e *pedagogias não diretivas*. César Cool é uma das referências desse debate. Consultor do MEC no processo de elabora-

ção das diretrizes curriculares nacionais na década de 1990, teve ampla divulgação e incorporação de suas ideias.

Em texto clássico, Cool (1999) apresenta uma série de considerações sobre a relação entre currículo, conhecimento e aprendizagem. Defende um modelo aberto de currículo, que seja flexível, adaptável aos alunos, valorizando o construtivismo, os procedimentos de aprendizagem e as inteligências múltiplas. Duas premissas centrais fundamentam essa concepção de currículo: a primeira é a referência no que o aluno é capaz de aprender sozinho e no que necessita da ajuda do professor. A segunda é a compreensão do que é significativo e eficaz no ensino, e do que é significativo para o aluno.

O professor-reflexivo

A ideia de que a formação docente deva visar à constituição de um *professor prático-reflexivo* também encontra grande acolhida. Defende que a formação do professor deva ser moldada a partir de *percursos individuais* que respondam às *demandas práticas* cotidianamente percebidas em sua profissão. A disseminação dessa perspectiva ganha dimensão no Brasil no início da década de 1990, a partir da ampla divulgação do trabalho de Schön (2000). Em linhas gerais Schön propõe a valorização da experiência e da reflexão, enfatizando a importância da prática profissional. Para ele, o processo reflexivo é um trabalho ativo, que depende de certas condições de trabalho, de consciência, esforço e vontade. Fazendo críticas à *racionalidade técnica* que impera, Schön não desconsidera a importância da formação teórica do professor. No entanto, a disseminação de suas ideias fortaleceu perspectivas que, na busca por valorizar o ativismo na formação do professor, acabaram por abrir caminhos para a crítica ao intelectualismo e ao academicismo da formação.

O campo do ensino e da formação docente em música

Nossa intenção é mostrar elementos presentes no debate sobre educação musical que permitam situar suas tendências e propiciar melhor compreensão de seus fundamentos teóricos. Nesse itinerário, localizar a forma como diferentes autores expressam sua compreensão do papel da escola na transmissão do conhecimento, o debate sobre ensino e aprendizagem e sua perspectiva de formação do professor de música. Questões amplas e que incorporam de diferentes formas, e por meio de leituras diversas, o ideário denominado pós-moderno.

O que chama a atenção na análise que realizamos dessa produção é a forma como certos textos apresentam leituras que, em nosso entendimento, naturalizam e, assim, obscurecem a história. Dessa forma a pós-modernidade é apresentada em um contexto em que verdade e razão são incompatíveis diante de tamanha efemeridade, incerteza e indefinição. A racionalidade, previsibilidade e uniformidade posta pelo *capitalismo fordista* foi superada pela fragmentação do consumo, das relações sociais e pela destruição de identidades. Esses novos tempos expressam a fluidez de relações em que o acaso, e não o permanente, é sua forma. Esses *novos tempos* im-

plicam na necessidade de novos processos de formação e de educação escolar. Diante da fragmentação geral e da impossibilidade de uma razão universal, centralizar os processos de formação no cotidiano e nas experiências do cotidiano tornam-se a nova racionalidade.

Dadas as limitações deste artigo, limitar-nos-emos a problematizar algumas das questões mais presentes nesse debate.

O debate acerca da imprevisibilidade e da indefinição

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 Fonterrada (2005). 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, trata-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:

(...) 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 (FONTERRADA, 2005, p. 15-16).

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 *provisoriedade* dos conhecimentos, a *instabilidade* de quaisquer *certezas* sobre a realidade, são componentes essenciais da perspectiva apresentada. Nesse sentido, haveria que ser reconhecido o caráter essencialmente *transitório* de quaisquer pretensas *verdades* acerca do homem, do mundo, da educação (Ibidem, p. 262-63).⁸

Santos (2003) menciona 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

8 Em nosso entender essa leitura secundariza qualquer perspectiva de história. Partilhamos da tese de Harvey quando afirma que "(...) a transitoriedade das coisas dificulta a preservação de todo sentido de continuidade histórica". (1992, p. 22)

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?” (Idem, p.64). A autora sugere alguns caminhos a serem seguidos, os quais partem de uma premissa fundamental: “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” (Idem, 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*, 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” 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 (Idem, p. 66-67).

Kleber (2003) menciona que 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 Hall (1997), afirma que “(...) 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 (Idem, 2003, p. 58).

Deste diagnóstico surge a defesa de uma *pedagogia* 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, na descrença de que o mundo possa ser

plenamente apreendido: todo saber/teoria/explicação seria, impreterivelmente, impreciso, temporário, incerto, inseguro.⁹ 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” (Idem, 2003, p. 60).

Castro (2013) 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. Desse 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. Para ele:

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).

Por diferentes formas e a partir de referenciais distintos, a *razão* ou o *pensamento racional moderno* vem sendo, também no campo da educação musical, fortemente contestada em prol de “novas formas de pensar”, de “novas matrizes de entendimento” – uma profunda *virada epistemológica* cujas decorrências, segundo certa literatura crítica, 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 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 em Mateiro (2003) e Bellochio (2003). Ambas as autoras enfatizam a importância de que fosse superada a

9 Aqui a incorporação das premissas de Lyotard (1993) é total.

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 Bellochio chama a atenção para o caráter de avanço das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores, pois elas “(...) salientam a necessidade de um projeto de curso próprio para a formação de professores da educação básica, o qual supera fragmentações históricas” (BELLOCHIO, 2003, p.19). Na mesma perspectiva, Mateiro defende a complementariedade entre o conhecimento musical e outros conhecimentos - pedagógicos, psicológicos, culturais, sociológicos -, os quais “(...) contribuiriam diretamente na formação pessoal do professor” (MATEIRO, 2003, p. 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 *indefinição* 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 temporárias (Idem, p. 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 inclui autores como K. Zeichner, D. Schön, A. Pérez Gomez e E. Morin. Para as autoras acima citadas, 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 é largamente relacionada à adoção do *professor reflexivo* e da *epistemologia da prática*. A esta ansiada transformação da universidade também se associa, 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.

Hentschke (2003), apoiada nas concepções de formação docente de Perrenoud, 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* se apresenta nas discussões mais recentes sobre formação docente em música. Em estudo realizado por Cunha e Sales (2010) a fundamentação teórica recai em autores como Perez Gómez e Donald Schön. A justificativa é a de que esses autores argumentam acerca da importância da prática reflexiva no processo da formação docente e as possibilidades que se abrem para a formação crítica.

Broock-Schultz (2010) afirma também a identidade com esses autores. Ao analisar a experiência e a importância da prática nos processos de formação docente afirma o limite da teoria. Defende a necessidade de o professor refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, considerando a realidade em que está inserido e atuando no sentido de dar solução aos problemas do cotidiano.

Essa perspectiva analítica, que deposita na ação do professor e no conhecimento que ela produz *a solução de questões* da vida cotidiana é também compartilhada e se apresenta no texto de Sousa et al. (2013). Para ela a formação do professor é enriquecida quando sua constituição se dá a partir de sua prática. Argumenta que a prática possibilita que o professor desenvolva elementos como criatividade, improviso e intuição. Com isso, o conhecimento que surge dessa experiência possibilita melhor encaminhar a solução dos problemas que surgem no cotidiano e permitir que, diante de situações determinadas, as soluções sejam transformadas em procedimentos pedagógicos de aprendizagem,

Em síntese, são esses alguns dos 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 vida diária.

As competências docentes e as vivências individuais e cotidianas

No campo do debate sobre as competências docentes chama também a atenção a importância atribuída às *vivências individuais e cotidianas* nos processos de formação. Cereser (2004), ao situar o contexto em que esse debate ocorre, afirma 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” (Idem, 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 Kincheloe (1997), Cereser 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* se torne pauta central do debate educacional. Com isso, *novos professores* são impreteríveis porque são eles que estarão formando os indivíduos dentro das *concepções mais atuais* de educação, escola, currículo e conhecimento.

A busca em estabelecer quais competências são necessárias para o enfrentamento desse contexto marcado por saberes provisórios é muito presente em diversos estudos da área de educação musical. A premissa de que, um cotidiano indefinido e provisório impede a universalização de processos de formação, desagua em teses

que defendem a importância de dar centralidade à singularidade dos casos e em conferir aos relatos e depoimentos pessoais ampla relevância. Assim, a formação do *professor reflexivo*, defendida em diversas pesquisas em educação musical, se daria pela apropriação de um conjunto de *competências* que lhe permita enfrentar esses *novos tempos*. Com isso, o que é útil a esse professor passa a ser questão central e a resposta a essa questão, em muitos casos, está no saber-fazer.

Louro (2008), aponta uma vertente de pesquisa que busca *narrar o vivido, contá-lo e recontá-lo*, “dentro de uma perspectiva que valoriza a subjetividade dos professores” (Idem, 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 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.

Os saberes do cotidiano

O último ponto de *tensão* frente ao qual nos colocamos diz respeito ao papel dos conhecimentos culturais cotidianos. A crítica pós-estruturalista do currículo tem na extrema *relativização cultural* uma de suas manifestações essenciais. Inserindo-se neste contexto, Santos (2005) aborda alguns aspectos desse debate. O texto 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. Dessa forma é preciso ir além da formação acadêmica, o que implica abrir 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.” (Idem, 2005, p.49-50)

A leitura do texto elucida que tais *suspeitas* recaem, especialmente, sobre um modelo de educação/formação dado como antigo, retrógrado. Apoiada em concepções filosóficas pós-estruturalistas, a autora afirma que:

Abrir frestas nas diretrizes da educação maior (a instituída), trabalhar na fatura, minar espaços, oferecer resistências, insistir em *outras possibilidades de se fazer currículo e pedagogia da música, nos projetos de formação*. Um *dever-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).

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 conserva-

torial. Um destes residiria no estabelecimento de fronteiras entre o *saber cotidiano* e o *acadêmico*, entre o *saber escolar* e o *não-escolar* (SANTOS, 2005, 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 (Idem, 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; em como se estabelecer critérios válidos para uma tal “seleção”, já que a mesma sempre representaria imposição cultural “elitista”, “hierarquização de poder” (Idem, 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, p. 53-54)

Assim caracterizada, a *cultura escolar* mostra-se 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 indefinição, pela “provisoriidade dos saberes” (Idem, 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.

Caminhos relativamente próximos são indicados por 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” (Idem, 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*, “expandindo sua compreensão” (Ibidem, p.51). A educação musical, nesta perspectiva ampliada, abrangerá ações ocorridas no ambiente escolar e as 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 importantíssimos, e que vêm sendo largamente discutidos pela literatura em tempos recentes. Buscamos chamar a atenção, contudo, 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” (Idem, p.54), termina por caracterizar a atuação da escola, do professor e da cultura de massas na socialização e formação dos indivíduos.

São essas, em nosso entendimento, algumas das linhas de argumentação verificáveis no campo da educação musical cujo fio condutor denota a presença significativa de concepções pós-modernas e pós-estruturalistas em sua definição.

Uma possível crítica marxiana

Em nossa compreensão, o conjunto de autores e as perspectivas para o currículo de música acima elencados, encontram-se vinculados teoricamente ao que denominamos no início desse artigo de teorias pós-críticas. Apresentam sólida definição e defesa de uma concepção de educação e formação que tem sido incorporada de forma ampla e significativa pela área de educação. Para esses autores a crítica à educação e ao currículo, fomentada por autores da tradição marxiana, foi importante, especificamente por revelar o caráter ideológico e as relações de poder na educação. No entanto, entendem que ela é limitada no contexto atual, pois deriva de um contexto histórico demarcado pela modernidade e por suas metanarrativas, sendo a identidade definida e compreendida por meio de relações de classe e pelo trabalho. A premissa que os orienta é a de que os alicerces da modernidade não mais se sustentam, bem como suas certezas, definições, expectativas e sujeitos. O uso que fazem de conceitos como imprevisibilidade e indefinição é a forma de anunciar e situar o debate educacional em nova perspectiva de formação a atuação do professor, de pleitearem novas relações entre a prática e o saber, de valorização das vivências, expectativas e saberes que emanam do cotidiano. Não pretendemos negar que mudanças significativas ocorreram nos processos de representação e de conhecimento nas últimas décadas e que esses processos têm impactado a educação, a formação, os professores e suas práticas. Nosso objetivo neste texto foi problematizar a forma como esses processos têm sido apropriados no debate educacional e fazer a crítica a eles.

A compreensão que temos desse debate, bem como os questionamentos que fazemos, fundamentam-se em autores que têm feito o enfrentamento crítico das concepções teóricas pós-modernas a partir do campo marxiano. Duarte (1998; 2001; 2003; 2011) tem se constituído em importante referência de nossa análise. A crítica que apresenta situa os problemas que o avanço das concepções pós-modernas produz no debate educacional. Entre esses afirma que a presença no discurso educacional de concepções críticas aos paradigmas da modernidade, ao se constituírem em verdade revelada, contribuem para a consolidação de um discurso que tem na essência a relativização do conhecimento e a crítica ao protagonismo do professor nos processos escolares.

É comum aos autores por nós analisados a crítica ao que denominam de escola tradicional e à forma como o professor assume a centralidade nos processos de aprendizagem. Defendem que a escola deva estabelecer vínculos entre o cotidiano que cerca o aluno, entendido como o protagonista do processo, e o que deve ser ensinado. O argumento a questionar a diretividade do professor é definido a partir de expressões como *ninguém conhece tudo* ou que o *conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais*. O descentramento do professor e a relativização do que é o *saber* explicitam a educação pós-crítica, em que o que será ensinado não é, e nem pode ser definido *a priori*, pois não há conhecimento objetivo. Na perspectiva pós-estruturalista que incorporam, a objetividade se manifesta como expressão discursiva, cuja validade depende de *relações de poder que atribuem significados às coisas*. Não se quer com isso afirmar que as coisas não existem fora dos discursos, mas que elas adquirem significados e compreensão por meio dos discursos. Como decorrência, as teorias pós-críticas enfatizam a desconstrução do protagonismo do professor no processo de aprendizagem, criticam a objetividade, a ideia de universalidade e de totalidade do conhecimento (CARVALHO, 2014). Portanto, a crítica ao protagonismo do professor e a compreensão de que o conhecimento é relação de significados nos leva a uma perspectiva de escola, de professor e aprendizagem como sistemas simbólicos contingentes, produtos de diferentes discursos e agentes políticos. Uma situação aparentemente sem definição, que nega a objetividade de quaisquer relações de poder ou hierarquia. O poder, nesse caso, somente pode ser apanhado nos processos de construção de significados pelos sujeitos, ou seja, somente por meio de relações.

Entendemos que o protagonismo do professor é de fundamental importância nos processos de mediação entre o saber historicamente acumulado e a escola e na definição de qual conhecimento deva ser ensinado. Concordamos com Apple (2006) que o debate deve ser travado no sentido da compreensão de como a escola elege e define qual é o conhecimento mais importante e também com Willians (1961) para quem a tradição seletiva se encarregou, ao longo do tempo, de estabelecer que o conhecimento mais importante sempre fosse identificado aos interesses das classes dominantes. Com isso não queremos desconsiderar a importância do aluno, mas sim afirmar a importância da escola e do conhecimento nos processos de formação.

Reconhecer a centralidade do professor implica reconhecer a importância de sua formação, trajetória e carreira. Implica reconhecer sua importância na transmissão da cultura e do conhecimento produzido e, dessa forma, sua condição política. A relativização dos saberes docentes e sua inserção numa miríade de significados

marcados pela fragmentação fragilizam a formação docente e diminuem sua capacidade de ação. Se o conhecimento assumiu centralidade nos processos modernos de produção, sua posse não se modificou, pelo contrário. A alegada tese de que as novas tecnologias da comunicação criaram a sociedade do conhecimento e da informação, que nessa sociedade os saberes são disseminados de forma geral e, portanto, devem as escolas e os professores mais se preocuparem com os processos de aprender a aprender e não mais com a transmissão do conhecimento, deve ser questionada. Se o conhecimento se apresenta de formas diversas e por meio de códigos distintos, algumas formas são mais acessíveis do que outras. Assim, a importância e centralidade do professor nos processos de transmissão das formas mais complexas desse conhecimento não podem ser desconsideradas.

A menção e defesa de que estaríamos vivendo no contexto de uma sociedade do conhecimento, que esse conhecimento está disponibilizado e é acessível pela difusão de tecnologias da comunicação, de que o contexto do cotidiano propicia condições para o desenvolvimento de processos de aprendizagem são argumentos muito utilizados pelos defensores da tese de que os processos de formação de professores não sejam necessariamente teóricos, mas sim, que remetam às condições de sua prática. Como síntese dessas premissas temos a proliferação na educação de teses que defendem as experiências prático-reflexivas como meios mais significativos de formação. Nos textos que analisamos vários autores também defendem a perspectiva do professor-reflexivo. A crítica que elaboram questiona os processos de formação de professores que denominam de tradicionais, *muito teóricos e prescritivos*. Esse modelo de formação estaria ultrapassado e seria uma das razões para o desinteresse do aluno, o desconforto do professor e uma das causas mais importantes dos problemas que a educação escolar vivencia.

Entendemos que a proclamada *prática reflexiva* deva ser problematizada. As políticas de formação de professores que se assentam nessas premissas incorrem em contradição, pois têm esvaziado a dimensão teórica e a reflexão crítica da formação docente, embora anunciem que seu objetivo seja a incorporação de conhecimentos que permitam aos professores *refletir e compreender a prática* que os envolve. Como conhecer e refletir sobre sua prática desprovido de referências conceituais e teóricas? Como dar sentido ao real e à suas contradições? O resultado desse processo é o estranhamento do professor diante do conhecimento, uma concepção fragmentada de sua prática e a compreensão dos processos sociais de forma parcial e abstrata. Os efeitos na formação do professor são significativos, pois a incompreensão pode levar à despolitização do debate educacional e dificultar a elaboração de abordagens críticas sobre nossas históricas desigualdades na distribuição do saber. Pode produzir o empobrecimento do ato de conhecer, rebaixando - em todos os níveis de ensino - a formação oferecida aos mais amplos conjuntos da população.

Os trabalhos de Moraes (2003) e Moraes e Torriglia (2003) também analisam criticamente aspectos importantes dessa questão. As autoras partem da premissa de que, no campo educacional, a incorporação de teses acerca da relatividade do conhecimento, do professor reflexivo e da epistemologia da prática, do domínio da cotidianidade nos processos de formação e, de um modo geral, das críticas mais amplas às teses da modernidade, estariam organicamente articuladas a um amplo recuo da teoria. Identificam, assim, no avanço dessas concepções na área da educa-

ção os limites para o aprofundamento do debate teórico. Para elas, a idealização de conceitos como prática e experiência podem, nos processos de formação dos professores, contribuir para o empobrecimento do ato de conhecer e para a marcha a ré intelectual.

No conjunto dos textos analisados o debate educacional assume novas faces e feições em que o ceticismo epistemológico e o questionamento de conceitos como conhecimento, verdade, sujeito, universalidade e totalidade são comuns. O conhecimento, situado no contexto da fragmentação e da efemeridade somente pode ser entendido, aceito e valorizado em sua expressão singular, local e cotidiana. A negação de conceitos como totalidade e universalidade contribui para a instalação de uma lógica que somente percebe o *real* em sua expressão *indefinida e instável*, com a conseqüente compreensão de que o que diferencia o conhecimento é a mera expressão de diferentes *discursos*, de *narrativas singulares a expressar* a diversidade na apreensão do real.

Qual então o papel da escola, do professor e que perspectivas o conhecimento assume no contexto atual? O que ensinar se a lógica que esse raciocínio afirma transforma o ato de conhecer e o conhecido em processos discursivos?

Defendemos que o conhecimento e sua disseminação na educação escolar implica compreender os processos de produção e reprodução da vida social, compreender como a práxis manifesta, de forma singular, a genericidade do humano. Implica questionar a perspectiva de que vivemos a impossibilidade de encontrar minimamente traços de verdade e certeza nas relações com o mundo, e entendê-lo como síntese de múltiplas determinações. Implica compreender e questionar as teses que afirmam ser o mundo *imprevisível e incontrolável*. Teses que produzem e fundamentam, de forma constante, o campo pós-moderno.

Considerações finais

Iniciamos esse texto afirmando a centralidade no debate da educação musical da denominada *pedagogia das competências*, de lemas como o *aprender a aprender*, de teses acerca da formação do professor informada pela ótica do *professor/reflexivo* e do enaltecimento do *cotidiano e da prática do aluno* como os elementos centrais a orientarem os processos de aprendizagem. Situamos essas questões no contexto mais amplo de documentos oficiais e da forma como a produção acadêmica tem se apropriado do debate. A análise de um vasto conjunto de autores nos permite afirmar, que na educação musical, predominam concepções de conhecimento e formação identificadas com as teorias pós-críticas do currículo, bem como com as formas de expressão que vem assumindo o chamado pensamento *pós-moderno* e suas teses acerca da *relatividade e indefinição dos saberes*.

A contribuição das teorias pós-críticas ao debate curricular é significativa e densa. Questões que envolvem o questionamento da hegemonia da cultura acadêmica nos conteúdos curriculares, as discriminações de classe, de gênero e étnicas presentes tanto nos currículos oficiais como nos materiais didáticos e nas práticas escolares, a crítica às ideias de centro e margens, de superioridade cultural e ao eurocentrismo são importantes.

No entanto, entendemos que a presença no debate educacional de perspectivas marcadas pela indefinição e pelo contingente são atraentes e fáceis para alguns. Nesse momento os processos que o capital produz acentua o individualismo, a alienação e a singularidade, e expressa, de forma contraditória, uma totalidade marcada pela fragmentação, pela efemeridade e pela ênfase no cotidiano. Entendemos que o cotidiano é o lugar e tempo privilegiado da alienação. Em razão de sua heterogeneidade e fragmentação, há sobre o cotidiano a exigência de respostas imediatas e sem mediações, levando à reificação e superficialidade de nossas práticas, o que nos impede de enxergar para além do imediato e nos conduz a viver no mundo da superficialidade. Esses processos não permitem compreender as razões que materializam desigualdades e exclusões. São seduzidos pelo discurso que desconhece esse mundo.¹⁰

Em nossa perspectiva, os processos sociais que geraram a modernização capitalista continuam a demarcar as condições históricas em que se dá a produção da estética, da cultura e das formas de pensar. Isso não implica desconhecer que as formas de expressão da estética, da cultura e do pensar sofreram modificações, mas sim, o que afirmamos é que a condição social em que esses processos atuam não se modificou. Como Harvey (1992), em sua análise sobre a condição pós-moderna, entendemos que os autores por nós analisados expressam um afastamento da forma de compreensão e enfrentamento da condição social que o capitalismo produz ou, mais especificamente, expressam no plano ideológico a forma como as mudanças nos processos que o capitalismo gera se manifestam na singularidade do ser.

Desvelar o espaço escolar, os processos de aprendizagem e de formação do professor implica na compreensão das forças sociais e das condições concretas que expressam ideologicamente no cotidiano a aparência de um mundo marcado pela essência e pela naturalização, transformando a desumanização em *discurso*.

Referências

- ANDERSON, Perry. **As origens da Pós-modernidade**. São Paulo: Zahar, 1999. 163 p.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación – Examem del Banco Mundial**. Washington, D.C., 1996.
- BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Cultrix, 1977. 540 p.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.
- BROOCK-SCHULTZ, Angelita Maria Vander. Refletindo sobre o Professor Reflexivo. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2010, Goiânia, **Anais...** 2010, Goiânia, p.2053-2061.
- CARVALHO, Celso. O currículo oficial paulista no contexto das teorias críticas e pós-críticas da educação. **Diálogo**, São Paulo, n. 20, p. 99-120, dez. 2014.
- CASTRO, Marcos Câmara de. Educação: o campo maior de aplicação da pesquisa em música. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2013, Pirenópolis. **Anais do 21º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p.928-938.

10 Na expressão de Jameson (1997, p. 32) um discurso que se constitui por “uma nova falta de profundidade, que se vê prolongada tanto na ‘teoria’ contemporânea quanto em toda essa cultura da imagem e do simulacro”.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciados: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n° 11, p.27-36, set. 2004.

COOL, Cesar. **Psicologia e Currículo** - uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 4ed. São Paulo: Ática, 1999. 200 p.

CUNHA, Conceição de Maria; SALES, José Álbio Moreira de. As concepções de educação musical dos professores das escolas públicas de Fortaleza. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, Goiânia, **Anais...**, 2010, p.463-475.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996. 288 p.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª edição. Campinas: Autores Associados, 2011. 296 p.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n° 83, p.601-625, ago.2003.

DUARTE, Newton. As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n° 18, p.35-41, dez. 2001.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.19, n° 44, p. 85-106, abr.1998.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 368 p.

HABERMAS, Jurgen. Modernidade versus Pós-modernidade. **Arte em Revista**, ano 5, n° 7, 03-14, agosto, 1983.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna** – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 349 p.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n° 08, p. 53-56, mar. 2003.

JAMESON, Friedrich. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1997. 432 p.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262 p.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n° 08, p. 57-62, mar. 2003.

LOURO, Ana Lúcia Marques e. Cartas de licenciandos em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n° 20, p.63-68, set.2008.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olimpo, 1993. 123 p.

MATEIRO, Tereza. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n° 08, p.33-38, mar. 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.07-20.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patricia Laura. Sentidos de *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.45-60.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993. 206 p.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 96 p.

PNDU/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL. **Declaração sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990. (Versão portuguesa). UNICEF, Brasília, s.d.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n° 08, p.63-68, mar. 2003.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, nº 12, p.49-56, mar. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 260 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. 136 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 120 p.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flavio B. (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. 202 p.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SOUSA, Simone Santos et al. Compartilhando saberes: a 'Oficina de Canto em Grupo' na formação de educadores musicais em Sobral. In: XXI Congresso Nacional da ABEM, 2013, Pirenópolis. **Anais do 21º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p.624-632.

SOUZA, Cristiane Magda Nogueira de. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 31, p. 51-62, jul. 2013.

TOURAINE, Alain. **A sociedade pós-industrial**. Lisboa: Moraes Editores, 1970. 319 p.

VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Critica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 260 p.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. Harmondsworth: Penguin Books, 1961. 399 p.