

OS AUTORES

Aguida C. M. Barreiro

Professora Doutora do Instituto de Física de São Carlos, USP.

Daniel Luís Barreiro

Professor dos Programas de Pós-Graduação lato sensu da Faculdade de Música Carlos Gomes, São Paulo, SP.

COMPOSITOR MUSICAL E PROFESSOR: UMA VISÃO COMPARATIVA¹

Compromissados com a reflexão crítica e criativa, compositor musical e professor são responsáveis por uma postura educacional mais autônoma

Este artigo faz uma análise comparativa entre o trabalho do compositor musical e do professor. Busca, através de uma abordagem reflexiva, mostrá-los como profissionais criativos, responsáveis pela construção de habilidades artísticas, comunicacionais e educativas. Encontram-se, aqui, idéias sobre os pressupostos que devem nortear uma educação musical e convicções quanto à importância da reflexão e postura questionadora na construção e desenvolvimento do processo criativo do compositor. Em complemento, são apresentados aspectos de pesquisas que investigam a prática docente e o que se convencionou denominar de *estudos sobre o pensamento do professor*.

Do conjunto dessas idéias, destaca-se a valorização de uma educação musical direcionada não apenas para a aquisição de competências calcadas no *saber fazer* o estabelecido, mas também e, principalmente, empenhada em estimular o desenvolvimento perceptivo, oferecendo, assim, as condições que propiciem ao aluno encantar-se com o mundo e desenvolver-se como ser humano. Valoriza-se a educação na dimensão do *aprender a aprender*², do aprender a questionar e a construir novos conhecimentos.

O interesse pelo assunto foi suscitado pela crença na necessidade de tomada de consciência por parte de profissionais imersos em atividades altamente criativas (como é o caso da composição e da docência) e também

1. Colaborou com a revisão técnica deste artigo o Prof. Dr. Amílcar Zani Neto, do Departamento de Música da ECA-USP.
2. DEMO, P. *apud* BARREIRO, Aguida C. M. *A prática docente do professor de Física do terceiro grau*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1996. p. 40. (doutorado).

devido à constatação, apontada por Fonterrada³ de que, cada vez mais, verifica-se o envolvimento de compositores com a educação musical.

EDUCAÇÃO MUSICAL INTEGRAL

Uma investigação sobre os caminhos que a educação musical tem percorrido ao longo dos anos passa, usualmente, pelo estudo de alguns métodos e abordagens de ensino que, em diferentes graus, obtiveram importância na área. Não é por acaso, portanto, que disciplinas acadêmicas quase sempre abordam práticas já consagradas como o Método Dalcroze, a Abordagem Orff, o Método Kodály, a Abordagem Willems e os trabalhos de Sinichi Suzuki, voltados para a educação do talento.

O Método Dalcroze, criado pelo compositor e educador austro-suíço Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), tem a rítmica como seu traço principal. Consiste em associar os movimentos do corpo aos ritmos da música visando o desenvolvimento auditivo e motor do aluno.

O método é direcionado
também ao desenvolvimento
criativo através do estímulo à
improvisação.

A Abordagem Orff consiste num sistema de educação musical criado pelo compositor alemão Carl Orff (1895-1982).

Fundamenta-se em “treinar crianças para tocar e cantar juntas, e improvisar, geralmente com o grupo especial de instrumentos de percussão [metalofones, basicamente] para o qual Orff compôs”⁴. Aquilo que se convencionou chamar de Método Kodály foi inicialmente a base curricular para o ensino de música nas escolas húngaras. Voltado ao ensino de música para crianças e hoje difundido em todo o mundo, o Método Kodály foi criado pelo compositor húngaro Zoltán Kodály (1882-1967). Baseia-se na alfabetização musical através da utilização de um repertório de melodias oriundas da música folclórica húngara organizadas segundo o grau de dificuldade. O objetivo é que, através do canto, a criança desenvolva “a capacidade auditiva com ênfase na leitura à primeira vista, no ditado e na leitura e escrita de música”⁵. O professor de violino e educador japonês Shinichi Suzuki (1898-1998) é o criador do Método Suzuki (também chamado de Educação do Talento). O método foi desenvolvido com base “na compreensão do processo de aprendizado nas crianças pequenas”. Utilizando inicialmente apenas o violino e estendendo-se posteriormente a diversos outros instrumentos, esse método é voltado especialmente para as crianças e envolve a participação dos pais. Fundamenta-se num “repertório fixo (geralmente de peças de compositores dos séculos XVIII e XIX) em ordem de dificuldade; a instrução se faz por ouvido e hábito, o que implica escutar muito e repetir muito”⁶.

3. FONTERRADA, Marisa T. O. **Educação musical, investigação em 4 movimentos: prelúdio, coral, fuga e final**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991. p. 56. (Dissertação mestrado).

4. SADIE, S (ed.) **Dicionário Grove de Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 678.

5. SADIE, S (ed.) **Dicionário.... op. cit.** p. 500.

6. SADIE, S (ed.) **Dicionário.... op. cit.** p. 919.

A importância e validade desses métodos ou abordagens pode ser comprovada não apenas pelos resultados que já apresentaram, mas também pela consistência filosófica que, em diferentes graus, permeia suas posturas. Dentre os resultados, pode-se citar a alfabetização musical de todo o povo húngaro graças à implantação do chamado método Kodály na estrutura curricular das escolas daquele país. Da mesma forma, podem ser citados os resultados obtidos com a educação do talento, baseada no trabalho de Suzuki, que, às vezes com algumas adaptações, alastrou-se por vários países. Aliando música e movimento, o método Dalcroze oferece uma proposta de trabalho que tem sido eficaz em vários casos, notadamente naquele que diz respeito à percepção e às habilidades rítmicas. Interessante também é a proposta de treinamento da percepção no âmbito das alturas com o “espaço intratonal” de Willems⁷.

Um ponto em comum entre esses métodos e abordagens (notadamente o método Dalcroze e a abordagem Orff) é a importância dada à improvisação, o que propicia um estímulo ao desenvolvimento criativo dos alunos. É também positiva a importância que muitos desses métodos e abordagens dão à audição, à memória musical, à necessidade de desenvolvimento da atenção e das faculdades motoras, bem como por propiciarem ao aluno um ambiente de imersão musical e de interação social.

Importa verificar que, a despeito dos pontos positivos, essas propostas baseiam-se, em geral, em um repertório ou em uma linguagem musical já estabelecidos. Em outras palavras, o grande mérito dessas pro-

postas é propiciar o desenvolvimento do aluno no reconhecimento e na capacidade de realizar música dentro das normas que regem um repertório estabelecido que faz parte, ou não, de seu cotidiano. Mesmo os trabalhos de improvisação estão circunscritos ao tipo de linguagem musical que fundamenta aquele repertório. Como ilustração, pode-se dizer que o desenvolvimento da habilidade de improvisar melodias modais, por exemplo, não leva em conta, muitas vezes, a possibilidade de improvisar melodias não-modais, ou mesmo de improvisar manifestações musicais que prescindam do conceito de melodia.

Obedecer às regras de um sistema musical específico exclui outras possibilidades musicais que não são contempladas por ele.

Assim, o desenvolvimento de habilidades segundo as regras desse sistema apresenta também uma faceta restritiva. A utilização única e exclusiva de um desses métodos de educação musical pode, então, propiciar a formação de um músico capacitado em apenas um repertório ou tipo de prática musical e, conseqüentemente, dificultar a sua predisposição para conhecer e explorar outras possibilidades musicais, como as de uma outra cultura ou mesmo possibilidades musicais ainda não exploradas. Comprova-se, portanto, que a adoção única e exclusiva de uma dessas propostas citadas pode não resultar numa formação musical integral, principalmente se a

7. Para maior compreensão destas propostas educacionais ver FONTERRADA, Marisa T. O. *Educação musical... op. cit.* p. 44-59.

adoção da proposta não se adequar à realidade sociocultural do país que dela é *importador* (vale notar que nenhuma das abordagens educacionais apontadas acima foram criadas no Brasil). Reconhece-se, com isso, que uma educação musical que pretenda ser integral (ou o mais integral possível) não pode restringir-se à dimensão do *saber fazer*, ou seja, à dimensão da educação como adestramento.

Um projeto de educação musical deve estar norteado, também, pelo desenvolvimento da capacidade de explorar o desconhecido, de questionar, de buscar respostas individuais, enfim, de buscar autonomia. Deve também estar calcada no estímulo à curiosidade, no estímulo ao desenvolvimento da percepção (no sentido amplo), que propicia a capacidade humana de encantar-se com o mundo. A educação deve centrar-se no desenvolvimento do ser, no aguçamento de sua curiosidade e interesse, no aguçamento de sua capacidade de explorar, de buscar respostas, de criar e recriar.

Defende-se, assim, uma educação construtiva, não centrada numa aprendizagem memorística, repetitiva e enciclopédica, que vigorou em abordagens pedagógicas já ultrapassadas. Admite-se, aqui, que o aluno deve ser orientado a buscar a construir o conhecimento por meio da descoberta e da pesquisa, individual e coletiva, desafiado por situações-problema desencadeadas pelo professor. Este, por sua vez, deve ter em vista o despertar da criatividade, a ação e operação, a compreensão e o aprendizado significativo.

HABILIDADES DO COMPOSITOR

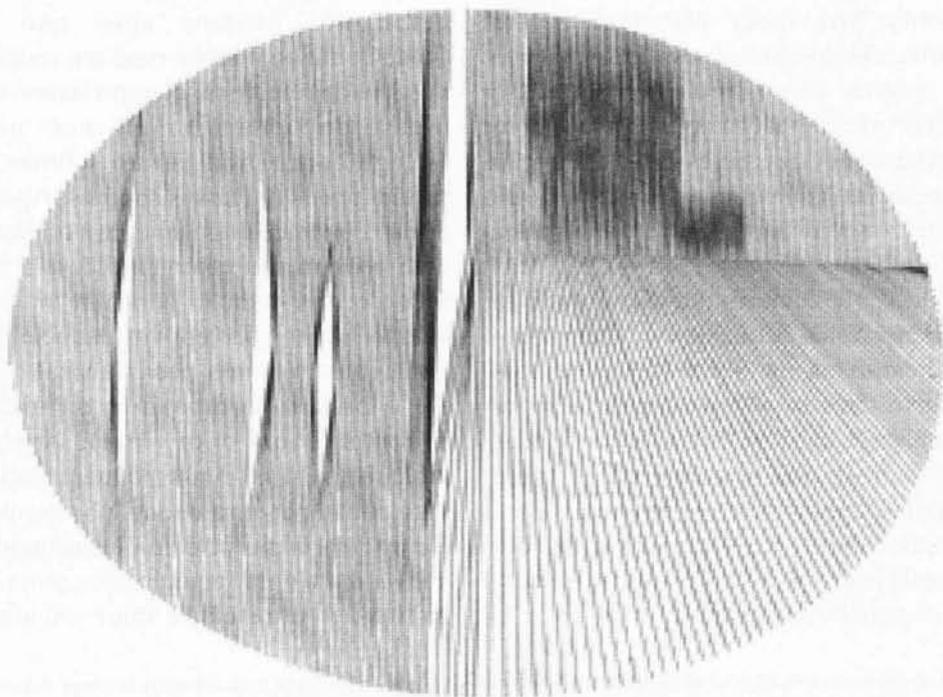
A especificidade da linguagem musical exige que o compositor desenvolva competência no domínio de inúmeros

aspectos técnicos a ela relacionados. Assim, é necessário que, ao longo de seu processo de formação, esse profissional canalize esforços no desenvolvimento de suas habilidades em contraponto, harmonia, orquestração, técnicas composicionais, técnicas de análise, síntese e tratamento sonoro, entre outras. Deve preocupar-se, também, com sua formação estética, com a aquisição de competências analíticas no domínio musical e com um amplo conhecimento histórico do repertório dessa arte. Verifica-se que essas preocupações de fato fazem parte da mentalidade do compositor.

É paradoxal verificar que, apesar de atuar com a criação, não faz parte da mentalidade de todo compositor a preocupação em investigar e refletir sobre seu próprio processo criativo.

Apesar de fundamental, este permanece muitas vezes inconsciente tamanha é a imersão em questões técnico-musicais. Num caso extremo, pode resultar em obras musicais que, apesar de suas diferenças aparentes, revelem entre si a atualização reiterada de uma única idéia ou procedimento composicional. Em casos diversos, nos quais a reflexão sobre o processo criativo está sempre presente, verifica-se a existência de um desenvolvimento vivido pelo compositor, do qual suas obras são testemunho.

Dessa maneira, o percurso criativo do compositor não pode esgotar-se com a aquisição de habilidades suficientes em técnicas composicionais já consagradas e nem mes-



Geneviève Claisse. "Partícula chamosa" (1985)/Le Monde Diplomatique, maio/1997.

mo com a criação de uma técnica composicional pessoal. Admite-se que uma técnica pessoal deve ser encarada como mais uma possibilidade disponível na paleta criativa do compositor, e não como o ponto final de todo um projeto de investigação que, este sim, deve sempre estar presente.

A prática reflexiva – que (admite-se) sempre fez parte da mentalidade da maior parte dos grandes compositores da história da música Ocidental – vem adquirindo, nos últimos anos, uma conotação ainda mais profunda, impondo-se como próprio fundamento e pré-requisito para a atividade composicional.

Uma breve visão retrospectiva sobre a história da música Ocidental parece necessária. Encarando-se o sistema tonal de um pris-

ma diacrônico, verifica-se que os desenvolvimentos pelos quais passou ao longo do período de sua hegemonia, ocorreram graças a um constante diálogo estabelecido pelos compositores com a produção de seus antecessores. Era um diálogo com a tradição, mas que, em última análise, pode ser encarado como um diálogo com o próprio sistema tonal, as propriedades adquiridas e as potencialidades, estabelecido nos diversos momentos de sua história.

No período imediatamente posterior à superação do tonalismo como sistema musical hegemônico, verifica-se o florescimento de várias propostas musicais preocupadas em revelar novos universos sonoros. As produções de Debussy,

Schoenberg, Webern, Berg, Varèse, Ives, Bartók, Stravinsky, Messiaen⁸, entre outros, são ilustrativas nesse caso. Há que se apontar como fundamentais nesse sentido, de ampliação do universo sonoro e na busca de novas bases para a edificação de pesquisas composicionais, o trabalho de Cage⁹, o serialismo integral¹⁰ (via Boulez e Stockhausen, entre outros) e outras produções de cunho estruturalista (como as de Berio, Xenakis, Ligeti etc.)¹¹, bem como as pesquisas de Schaeffer e demais compositores daquela que depois veio a ser chamada de música eletroacústica¹². Todas essas propostas possuem como traço comum, apesar de suas inúmeras diferenças, o fato de basearem suas produções num diálogo com a tradição, seja no sentido de negá-la ou de ampliá-la.

O pensamento composicional emergente nos últimos anos não se fundamenta no diálogo com um sistema musical de referência comum (como era o caso do sistema tonal), nem num diálogo com a tradição no sentido de revelar novos universos sonoros. Apesar de não deixar de dialogar com a tradição, esse pensamento emergente desvia seu foco de investigação para um diálogo com os hábitos perceptivos daquele que toma contato com a peça musical (seja ele o próprio compositor, o músico executante ou o ouvinte). Assim, fundamenta-se no estabelecimento de um jogo com a percepção, que, por sua vez, é encarada como princípio estruturador que *molda* a obra segundo seus próprios hábitos. A obra não é mais encarada

8. O compositor francês Claude Debussy (1862-1918) destaca-se, entre outros motivos, pelas inovações no campo da harmonia e da forma musical. Suas obras costumam não ser estruturadas segundo os padrões formais convencionais.

Arnold Schoenberg (1874-1951), Anton Webern (1883-1945) e Alban Berg (1885-1935) formam a chamada Segunda Escola de Viena. As produções composicionais desse grupo são usualmente lembradas como as mais decisivas na superação da tonalidade na história da música Ocidental.

As obras de Edgar Varèse (1883-1965) normalmente fazem uso de acordes e intervalos melódicos dissonantes e não são estruturadas com segmentações formais evidentes, mostrando-se muito mais como formas musicais em evolução contínua. O compositor norte-americano Charles Ives (1874-1954) tem uma produção bastante diversificada. "Algumas peças são bastante sistemáticas e abstratas na sua construção; outras são carregadas de citações das músicas da juventude de Ives: hinos, canções populares, danças de ragtime, marchas etc." SADIE, S. (ed.) **Dicionário Grove de Música**. Edição Concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 464.

O compositor húngaro Béla Bartók (1881-1945) explorou a incorporação de aspectos característicos da música folclórica húngara, romena e eslovaca em suas composições. Entre essas características a mais evidente é o uso de harmonias modais. Igor Stravinsky (1882-1971) com um período inicial tipicamente russo, passou posteriormente a adotar o estilo neoclássico e chegou a compor obras seriais no fim da vida. Sua obra *A Sagração da Primavera* (1913) é usualmente lembrada como uma das mais importantes obras da primeira metade do século.

Olivier Messiaen (1908-1992), compositor francês, interessou-se pela rítmica hindu e coletou inúmeros cantos de pássaros, incorporando esses dois elementos em suas composições e desenvolvendo um estilo bastante pessoal.

9. Dentre as contribuições mais significativas do compositor norte-americano John Cage (1912-1992) vale mencionar a incorporação do acaso no processo composicional e a exploração de possibilidades musicais suscitadas por partituras que não prescreviam com precisão o que o intérprete deveria executar.

10. Em termos bastante sintéticos, o serialismo integral é uma extensão do princípio de série (já presente na técnica dodecafônica) a outros parâmetros composicionais além dos das alturas. No princípio o serialismo integral produziu obras com textura bastante pontilhista, adquirindo posteriormente outros desdobramentos. Alguns dos principais representantes do serialismo integral são o compositor e regente francês Pierre Boulez (1925) e o compositor alemão Karlheinz Stockhausen (1928).

11. O compositor greco-francês Iannis Xenakis (1922-2001) graduou-se em engenharia pela Escola Politécnica de Atenas e atuou em Paris como membro da equipe de arquitetos de Le Corbusier. Desenvolveu a chamada composição estocástica, que incorpora o cálculo de probabilidades na composição musical, gerando normalmente complexas nuvens sonoras.

Uma das características mais marcantes da produção musical mais difundida do compositor austro-húngaro György Ligeti (1923) é a composição de massas sonoras, ou seja, densos "tecidos" sonoros em mutação contínua.

12. Música eletroacústica é aquela produzida por meios eletrônicos, seja através da síntese sonora ou do tratamento de sons gravados. As obras podem ser para *tape* solo, ou seja, gravadas em algum suporte (fita magnética ou CD dentre

como algo pronto e acabado, mas algo aberto à ação da percepção¹³. A obra é a possibilidade para o aflorar de escutas diversas e até mesmo divergentes entre si. Verifica-se que esse pensamento, investigado por Zampronha, é uma expansão do conceito de obra aberta trabalhado por Umberto Eco¹⁴.

Com a tendência de se explorar composicionalmente o papel ativo desempenhado pela percepção, na forma de um diálogo com os hábitos perceptivos daquele que toma contato com a obra, o compositor vê-se, mais do que nunca, obrigado a centrar sua prática num constante questionamento de seus próprios hábitos, sejam eles perceptivos ou composicionais.

O desempenho do compositor encontra-se fundamentado não apenas na aquisição de competências técnico-musicais, mas na experiência individual, na constante reflexão e questionamento dos próprios hábitos, na abertura ao imprevisto e ao casual.

Através da reflexão e da tomada de consciência de seus próprios hábitos, o compositor viabiliza o direcionamento de novos rumos em seu processo criativo, o

que garante uma constante renovação e alargamento de horizontes. Além disso, pesquisa novas possibilidades de escuta, isto é, novas possibilidades perceptivas. Fazendo-se uma analogia com o pensamento científico¹⁵, verifica-se que, dessa forma, o compositor cresce em complexidade, possibilitando o surgimento de novas coerências e estruturas e evitando, assim, sua *morte* criativa.

PROFESSOR/EDUCADOR

Nos últimos anos, pesquisadores dedicados à investigação da prática docente vêm chamando a atenção para sua valorização através da necessidade de uma tomada de consciência por parte do professor para que direcione sua atividade de forma a não torná-la repetitiva, mecânica e enfadonha. Admitindo que ao *bom professor* é necessário não apenas o domínio do conteúdo mas também o domínio do saber docente (entre outros fatores), apontam como fundamentais para a construção desse saber a própria experiência e a reflexão. No entanto, por introjetar a crença de que a aquisição de condições mais satisfatórias ou de motivação para a docência dependeria, primordialmente, de meios externos e de ter que se submeter a um curso – de preferência que fornecesse as receitas – os professores esquivam-se de buscar em

outros) e difundidas através de vários alto-falantes no ambiente de concerto; podem ser *mistas*, quando há execução instrumental junto com a difusão da fita ou CD; ou *live-electronics*, quando os sons instrumentais executados no palco são processados e transformados através de dispositivos eletrônicos e difundidos por alto-falantes em tempo-real. Historicamente, o que hoje chamamos de música eletroacústica surgiu quase que ao mesmo tempo na França e na Alemanha através da *musique concrète* e da música eletrônica, respectivamente.

13. ZAMPRONHA, Edson S. **Notação, representação e composição**: um novo paradigma da escritura musical. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1998.

14. ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

15. PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora da Unesp, 1996. PRIGOGINE, I., STENGERS, I. **A nova aliança**: metamorfose da ciência. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1984.

si mesmos e na própria atuação atenta, diferenciada e reflexiva as condições para a valorização de sua prática. Falam sobre a sua docência como se fosse um segredo não revelado a eles e a cuja chave não tiveram acesso.

De fato, é muito comum encontrar esse tipo de postura em docentes de todos os níveis de ensino e de todas as áreas do conhecimento. Esquecem que a sua própria experiência é fonte de conhecimento, é também produção de saber, operacionalizada pela análise reflexiva que realizam. Nota-se aí, portanto, a presença do ranço positivista, impedindo o crescimento de uma postura reflexiva sobre a experiência docente. Os conhecimentos produzidos com a experiência e a reflexão são valiosos. Nóvoa enfatiza que a experiência deve ser considerada não “apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes”¹⁶. Pérez Gómez afirma que “a nova epistemologia da prática [é] entendida como um processo artístico de reflexão e ensaio, ...[em que] as atenções voltam-se para uma concepção mais artística da profissão docente e para modelos de formação que preparem os professores para o exercício desta arte nas situações divergentes da prática”¹⁷.

A formação pedagógica pode se dar nos cursos de licenciatura, mas é um processo pessoal vivido e construído continuamente pelo profissional em atividade ao longo de sua vida profissional, permeada continuamente por situações para as quais não há respostas pré-elaboradas.

Cunha confirma que “a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo”¹⁸. Repensando estratégias que não foram frutíferas, analisando os bons resultados e ensaiando novas possibilidades, o professor aprende com a sua própria experiência, que deve ser um apoio para ousadias e não para acomodações. Nesse processo entra em jogo, evidentemente, sua história de vida, sua memória educativa, a influência dos professores que teve e uma série de outros fatores. Fundamentada na reflexão e filtragem pessoal, onde os conhecimentos e habilidades conquistados influenciam as escolhas, essa imitação adquire as feições de uma criação reflexiva.

A reflexão, além de operar
sobre os dados
da memória educativa do
professor, desempenha outras
importantes funções no
processo de construção da
prática docente.

De fato, a atuação pedagógica não vai garantir o desenvolvimento profissional, se dela não fizerem parte a análise e a reflexão. Se o professor se vê como mero executor do que foi pré-fixado, poderá iniciar e terminar a carreira exatamente da mesma forma. A reflexão que se realiza, evidentemente, não é fruto do acaso. So-

16. NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 25.

17. PÉREZ GÓMEZ. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e ... op. cit.** p. 109.

18. CUNHA, Maria Izabel **A prática pedagógica do bom professor**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

mos circunscritos e influenciados por valores, ideais, temporalidades, crenças, reflexões, enfim, formulações da nossa cultura, na evolução que realizamos em nós como um todo, incluindo, sem dúvida, nosso *eu* profissional, pelo qual somos responsáveis diretos.

Avesso à didática tradicional, onde o conhecimento é visto como objeto a ser transmitido e reproduzido sem a permissão de reelaboração, Schön¹⁹ também aborda o ensino na perspectiva de prática reflexiva. O autor introduz o conceito de reflexão-na-ação, ou seja, a reflexão que faz com que o professor procure entender o processo de conhecimento próprio de cada aluno, antes de impor o saber acumulado pelas gerações e que é tido como o correto e exato.

Agindo assim, o professor reconhece as diferenças individuais e não encara a classe como uma massa.

O professor reflexivo é aquele que solicita o saber intuitivo do aluno, ouve-o, surpreende-se pelo que ele faz e para isto não poderá ser um professor que só quer a mecanização e a reprodução. Além disso, em segundo lugar, ele reflete sobre o que o aluno disse ou fez. No terceiro momento, reformula o problema, ao invés de rotular e abandonar o aluno. Finalmente, estabelece nova tarefa, coloca nova questão para testar o que formulou sobre seu modo de pensar. Portanto, a reflexão que

o professor faz é uma reflexão-na-ação do aluno primeiramente e não privilegiando a ação dele, professor. A reflexão-na-ação é verificada “quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática”²⁰.

Schön fala também da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Segundo o autor, esse tipo de reflexão é aquele que o professor faz *a posteriori* sobre a sua própria ação. É, então, instrumento essencial para a formação continuada porque o professor, individualmente ou com seus pares, reconsidera a situação problemática com todas as suas características e reflete sobre os esquemas de pensamento, as convicções, as formas que ele tem para representar a realidade, quando está diante de situações novas. É quando o professor evoca os *vestígios* que lhe ficaram na mente e os analisa e avalia, sem os condicionamentos da situação prática em que os fatos ocorreram, o que lhe permite melhor compreensão e reconstrução da prática. É um olhar retrospectivo sobre o que aconteceu, o significado que atribuiu, o que fez e o que poderá vir a fazer. “Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará não-semelhantes (em si mesmo), ao longo do tempo”²¹, imprimindo, com isso, um caráter continuamente dinâmico e criativo à sua atividade.

Baseando-se em uma concepção pessoal de como deve ser o ensino e encarando sua própria experiência como contínua produção de saber, o professor envolve-se com

19. SCHÖN. In: NÓVOA, Antônio (coord.) **Os professores e ...** op. cit.

20. PÉREZ GÓMEZ. In: NÓVOA, Antônio (coord.) **Os professores...** op. cit. p. 104.

21. CUNHA, Maria Izabel **A prática pedagógica...** op. cit. p. 24.

sua atividade, vivendo existencialmente suas contradições, suas dúvidas, suas angústias. Com base na análise reflexiva, utiliza o conhecimento específico, o conhecimento sobre o ensino, o conhecimento do aluno, os exemplos conhecidos, as experiências passadas e elabora a síntese pessoal, no contato com o ensino. Essa postura emergente da atividade docente, identificada com verbos como *questionar, sentir, inovar, experimentar, ousar*, entre outros, difere dos comportamentos do ensino do imobilismo, do pensamento convergente, da alienação, da passividade, do estabelecido, do congelamento do real. Os professores em sintonia com essa postura não têm certezas absolutas e mudam o espaço de ensino e aprendizagem.

Encarando a atividade docente como atuação prioritariamente reflexiva e artística (criativa), “na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico”²², o professor verifica que “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores”²³ são os qualificativos que caracterizam os acontecimentos em sala de aula. Fazendo uma analogia com idéias científicas recentes, é interessante notar que são justamente essas características que possibilitam, nos sistemas físico-químicos distantes do equilíbrio, a emergência de novas coerências sistêmicas capazes de modificar a direção da evolução em que estão inseridas e, conseqüentemente, imprimir um caráter criativo ao sistema²⁴.

Investir na reflexão e tomada de consciência de nós mesmos e de nossa experiência, incentivando nossos alunos para que também o façam, valorizando seus

próprios achados, parece um caminho mais verdadeiro e significativo.

PONTOS EM COMUM

A reflexão também desempenha papel importante na construção do processo criativo do compositor. Assim, a reflexão que ele realiza se estabelece na forma de um diálogo crítico com repertórios variados, quais sejam: as obras do passado, as obras de seus contemporâneos, as suas próprias obras (tanto as já realizadas quanto aquelas que existem apenas como projetos de obras futuras), entre outros. Assim, como o professor, o compositor também necessita exercitar a sua capacidade em compreender o *outro*, seja ele um outro compositor de sua cultura, alguém de uma cultura musical bastante distinta, ou ele próprio (quando se coloca sob investigação, buscando clarificar suas próprias idéias e projetos composicionais).

Comprova-se, portanto, a existência de muitos pontos em comum entre posturas emergentes verificadas nas atividades do compositor e do professor.

Nota-se, com isso, a importância da reflexão e da experiência para a construção do saber profissional numa perspectiva que não se coaduna com a estagnação criativa. A comprovação de que os

22. PÉREZ GÓMEZ. In: NÓVOA, Antônio (coord.) **Os professores...op. cit.** p. 100.

23. PÉREZ GÓMEZ. In: NÓVOA, Antônio (coord.) **Os professores...op. cit.** p. 99.

24. PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle. **Entre o tempo e a eternidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. cap. III.

profissionais dessas atividades vivem fundamentalmente processos semelhantes na construção de suas práticas lança uma pista para que novas pesquisas sejam realizadas. Da mesma forma, o encontro desses pontos em comum apresenta a possibilidade do estabelecimento de trocas de informações entre as áreas.

Além de todas as questões apresentadas, não se pode deixar escapar a rele-

vância da interação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor no processo educativo. Se na sala de aula de outras áreas do conhecimento a interação é fator primordial, na educação musical ela assume papel vital, pois um clima de sala de aula descontraído, de participação, respeito mútuo, intercâmbio, aceitação das idéias e percepções do outro são garantias para um trabalho criativo.

Resumo: Este artigo faz uma análise comparativa do trabalho do compositor musical e professor, numa abordagem reflexiva. Ambos são profissionais criativos, responsáveis pela construção de habilidades comunicativas e educativas, entre outras. Os autores defendem a educação musical que desenvolva a capacidade de o aluno explorar o desconhecido, questionar e ousar respostas individuais. Da mesma forma, defendem uma postura educacional em que o ensinar e o aprender sejam processos construtivos e de busca de autonomia. Pontos em comum no processo de construção da prática de ambos levantam o interesse na troca de idéias entre esses campos do conhecimento.

Palavras-chave: prática docente; composição musical; educação, música

(Music composer and professor: a comparative view)

Abstract: This article makes a comparative analysis of the music composer and of the professor's work using a reflexive approach. Both are creative professionals, who are responsible for building communicative and educative capabilities, among other things. The authors defend music education that develops the student's capacity to explore the unknown, to question and to dare to develop individual answers. Likewise, they also defend an educational posture in which teaching and learning are constructive processes in one's search for autonomy. Points in common in both of their practices of process construction bring up the interest in the exchange of ideas between these fields of knowledge.

Key words: teaching practice, musical composition, education, music