



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

VILMA DE OLIVEIRA SILVA FOGAÇA

**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO EDUCADOR MUSICAL:
ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS E MUSICAIS NO
DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES**

**SALVADOR-BA
2015**

VILMA DE OLIVEIRA SILVA FOGAÇA

**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO EDUCADOR MUSICAL:
ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS E MUSICAIS NO
DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Música.

Área de concentração: Educação Musical.
Orientadora: Profa. Dra. Alda Oliveira.

SALVADOR-BA
2015

F655 Fogaça, Vilma de Oliveira Silva

Formação inicial e continuada do educador musical: articulações pedagógicas e musicais no desenvolvimento das competências docentes/Vilma de Oliveira Silva Fogaça.-- Salvador, 2015.

255

f. : il.

Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Oliveira

1.Música – Instrução e estudo. 2.Metodologia. I. Título.

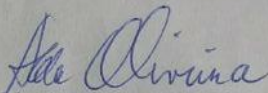
CDD 780.7

**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO EDUCADOR MUSICAL:
ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS E MUSICAIS NO DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS DOCENTES**

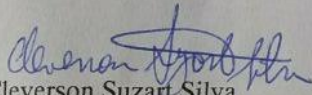
VILMA DE OLIVEIRA SILVA FOGAÇA

*Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Música, Escola de Música da Universidade
Federal da Bahia.*

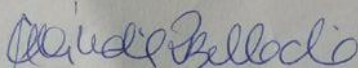
Aprovada em 14 de dezembro de 2015.




Aida de Jesus Oliveira – Orientadora, UFBA
Doutora em Música pela University of Texas - Austin



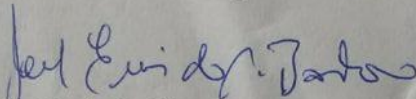
Cleverson Suzart Silva
Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UFBA



Claudia Ribeiro Bellochio
Doutora em Educação na Universidade Federal de Santa Maria



Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia



Joel Luís da Silva Barbosa
Doutor em Música pela University of Washington

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso, para que eu não deixe de caminhar. (Eduardo Galeano).

Já sei a diferença entre o 'moderno' e o 'contemporâneo': o 'moderno' um dia passa e o que é contemporâneo nunca acaba. (Maria Luíza Fogaça, 2014, aos 08 anos de idade).

1. A todos os disléxicos e disléxicas que se *arvoram* em se aventurar no universo de pesquisa e, contra todas as perspectivas, realizar um registro digno de aprovação com méritos próprios. Uma dedicatória à coragem!

2. A todas as mulheres educadoras que em prol de exercer a Educação com excelência, assumem uma jornada árdua realizando verdadeiros malabarismos para conciliar pesquisa, ensino, filhos, família e outras atividades. A essas colegas: Bravo!!!

Agradecimentos

Meu primeiro agradecimento a Deus, autor da minha fé: *Porque d'Ele, por Ele, e para Ele são todas as coisas. A Ele, pois, a glória eternamente. Amém!* (Rom. 11:36).

À minha orientadora Alda Oliveira por, mais uma vez, ter me acolhido como pesquisadora e educanda, pelas lições sobre pesquisa, ciência, Educação Musical, construção de conhecimento. Meu muito obrigada a Alda Oliveira.

À coordenação do PPGMUS-UFBA na pessoa da Profa. Diana Santiago, ao corpo docente do programa e às secretárias do PPGMUS/UFBA Maísa e Selma.

À CAPES pela concessão da bolsa.

Aos professores: Dra. Cláudia Bellochio, Dr. Cleverson Suzart, Dra. Ana Cristina Tourinho e Dr. Joel Barbosa, por terem aceitado o convite para o exame em banca desta tese de doutoramento.

A todos os docentes e discentes, da graduação e pós-graduação que aceitaram contribuir com essa pesquisa respondendo aos questionários, dando depoimentos e realizando entrevistas.

A Son Melo, representante estudantil do PPGMUS, por ter sido presente e atender com precisão todas às questões desse processo em que lhe foi possível auxiliar.

Agradeço aos meus pais Israel e Teresinha, minha irmã Virgínia, por serem minha família, por terem me ensinado os primeiras noções de valores e convivência social.

Ao meu mestre e amigo, Ricardo Bordini, sempre grata..

Ao meu esposo Marivaldo Fogaça, por ser parceiro, por investir em mim, não por “ajudar” na minha maternidade, porque ele não é auxiliar de mãe, por ser pai de verdade e, por isso tudo, trazer paz ao meu coração nesse processo. Eu amo você.

À minha Maria Lu(Z)íza, luz de minha vida, minha canção. Obrigada minha filha pela sua presença, pela sua existência, pela sua música, pela sua voz, pelos seus sorrisos, pelos seus abraços e cosquinhas, por muitas vezes ter me libertado de tantas culpas que senti. Se eu lesse todos os dicionários do mundo, não juntaria tantas palavras quanto preciso para te agradecer. Eu amo você, um milhão de vezes o número de Avogadro ao infinito.

Por fim, às escolas em que já trabalhei e ainda trabalho, a todos os colegas professores generalistas e todos os alunos que por mim passaram e estão passando, por construírem minha docência de fato, por serem atores das minhas articulações pedagógicas e ‘pontes, e a todos que cooperaram diretamente ou indiretamente com essa pesquisa, muito obrigada!

FOGAÇA, V. de O. S. **Formação inicial e continuada do educador musical: articulações pedagógicas e musicais no desenvolvimento das competências docentes.** ??? f. il. Tese (Doutorado em Execução Musical). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

Resumo

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música na Universidade Federal de Bahia (PPGMUS-UFBA) e responde à questão: “A análise de problemas de articulação pedagógica pode auxiliar na formação inicial e continuada do educador musical?”. O universo de pesquisa foi o contexto da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS/UFBA), cujo curso de Licenciatura em Música serviu como objeto do estudo de caso. A unidade de estudo de caso é composta por professores e licenciandos do referido curso. A pesquisa tem natureza filosófica-qualitativa por conter nos procedimentos metodológicos de coleta de dados a voz dos participantes do processo de formação do educador musical (docentes e discentes) da EMUS/UFBA. Foram usados questionários, entrevistas e observações de campo no intuito de identificar as demandas e problemas desse processo de formação sob o aspecto do desenvolvimento de articulações pedagógicas. A análise de dados utilizou a triangulação dos dados coletados e teceu uma visão reflexiva e crítica sobre os dados coletados e a relação destes entre si, visando elaborar recomendações e propostas significativas para a construção de processos articulatórios mais eficazes e adequados às necessidades atuais da formação do educador musical no contexto de estudo, embora também possa inspirar outros contextos de formação do educador musical. A Abordagem PONTES (AP), desenvolvida por Alda Oliveira, é o aporte teórico que, de modo particular, ancora as análises realizadas por atender com exatidão às necessidades de investigação e análise desta pesquisa. Outros autores também contribuem para as reflexões que fundamentam este trabalho e foram imprescindíveis para alcançar um nível de criticidade consciente que aqui registro, sobre um processo altamente complexo, que envolve pessoas, profissionais e educados com diversas demandas. Os resultados indicaram a existência de problemas de articulação pedagógica nos processos educativos, tanto aqueles realizados pelos estagiários e educadores musicais nos contextos de ensino, quanto aqueles realizados no campo acadêmico em geral. Portanto, pode-se concluir que a análise de problemas de articulação pedagógica poderá ser útil no auxílio da formação contínua e continuada do educador musical. O estudo pretende contribuir com a área de educação musical, não somente promovendo uma compreensão da necessidade do desenvolvimento de competências articulatórias pedagógicas-musicais na formação do educador musical, como também colocando em cena uma proposta de formação contínua para o educador musical. Finalmente, o trabalho espera instigar os docentes do ensino superior a refletirem sobre o processo de formação do educador musical a partir das ações articulatórias que eles promovem ou se omitem de fazer, no intuito de avaliarem o impacto dessas ações sobre a formação do educador musical.

Palavras-chave: Formação do educador musical (inicial, continuada e contínua). Competências articulatórias pedagógicas e musicais. Abordagem PONTES para educação musical. Natureza filosófica-qualitativa.

FOGAÇA, V. de O. S **Initial and continued education of the music educator: teaching and musical articulations in the development of teaching skills..** ??? f. il. Tese (Doutorado em Educação Musical). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015

Abstract

This research was conducted at the Graduate Program in Music at the Federal University of Bahia (PPGMUS-UFBA) to answer to the question: "Could the analysis of pedagogical articulation problems be useful to the initial and continuing education of music teachers?". The universe of research was the context of the Music School of the Federal University of Bahia (EMUS / UFBA), and the Bachelor's Degree in Music Education served as the object for the case study. The case study unit consists of teachers and undergraduates of that course. Research has adopted philosophical, qualitative methodological procedures, including in the data collection the voices of participants of the process of formation of the music educators (teachers and students) from EMUS / UFBA. Questionnaires, interviews and field observations were used in order to identify the demands and problems of this process of music teacher education focusing on the development of educational articulations and mediations. The analysis used procedures of triangulation of collected data and wove a reflective and critical view about the object in order to make recommendations and meaningful proposals for the construction of challenging processes and tailored programs to attend the current needs of different contexts. The PONTES Approach (AP) developed by Alda Oliveira is the main theoretical support for the study. Other authors also contribute to the reflections underlying this work and were essential to achieve a level of critical awareness showing a highly complex process involving people, professionally educated to work with various demands. Results indicated the existence of pedagogical articulation problems in the educational processes, both those developed by trainees and music educators in educational contexts, as well as those developed in the academic field in general. This research concludes that the analysis of pedagogical articulation problems may be useful to assist a continuous and continuing education of the music educator. The study provides to the music education area not only an understanding of the need to develop educational and musical articulation skills in shaping the music educator, but also by including a proposal for a continuing education process for the education of music teachers. Finally, the work expects to instigate academic teachers to reflect on the process of music educator education from the point of view of pedagogical articulation actions they promote or omit to do them, in order to assess the impact of these actions on the formation of music educators.

Keywords: Education of the music teacher (initial, ongoing and continuous). Pedagogical articulations in music. PONTES approach for music education. Philosophical and qualitative nature.

Lista de Figuras

<i>Figura 01: Ilustra a diferença entre “Verdadeiro” e “Verdade”</i>	111
--	-----

Lista de Tabelas

<i>Tabela A: Identificação dos três (03) maiores problemas de estágio.....</i>	114
<i>Tabela B: Identificação dos dois (02) segundos maiores problemas de estágio.....</i>	115
<i>Tabela C: Resultado do cruzamento de dados da Questão 02 com a Questão 03 do questionário.....</i>	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O UNIVERSO DE PESQUISA	17
2.1 O ATUAL PPP DA EMUS/UFBA E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL: PROPOSTA E ARTICULAÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	24
2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	30
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
3.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL E O EDUCADOR MUSICAL	37
3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA E A ORIENTAÇÃO LEGAL	41
3.2.1 Construção dos saberes docentes do educador musical: teoria e prática	46
3.3 FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL: CONTINUADA E CONTÍNUA	55
3.3.1 Filosofia para educação musical	67
3.3.2 Filosofia para “ser” educador musical	73
3.4 LICENCIANDO – LICENCIADO: O QUE MUDA DE FATO?	76
4 ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS E MUSICAIS: ABORDAGEM PONTES EM FOCO ..	81
4.1 ABORDAGEM PONTES E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL	83
4.2 ABORDAGEM PONTES: EPISTEMOLOGIA E NATUREZA	85
4.3 ABORDAGEM PONTES: CONHECIMENTOS E PESQUISAS	93
4.4 A ABORDAGEM PONTES HOJE	96
5 METODOLOGIA	100
5.1 NATUREZA E ESTRATÉGIA DE PESQUISA	101
5.2 A ESCOLHA DO UNIVERSO DE PESQUISA	103
5.3 QUESTÃO DE PESQUISA E PRESSUPOSTOS	104
5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	104
5.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA	106
5.6 ETAPAS DA PESQUISA.....	106
5.6.1 Primeira coleta de dados	107
5.6.2 Finalização do projeto de pesquisa	108
5.6.3 Construção do projeto	109
5.6.4 Coleta de dados	109
5.6.5 Análise de dados	110
6 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS: DESCRIÇÕES E CONSIDERAÇÕES	111
6.1 QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO-FECHADO: COLETA DE DADOS PRÉ-PROJETO (ESTAGIÁRIOS)	113
6.1.2 Análise dos dados	115

6.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DA COORDENAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID	125
6.2.1 Análises e considerações	126
6.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO-ESTRUTURADO ABERTO COM OS PROFESSORES ORIENTADORES DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR	151
6.3.1 O questionário	152
6.3.2 Sobre as razões pelas quais os estagiários indicaram esses problemas acima mencionados	154
6.3.3 Como tem sido a preparação dos futuros professores de música nas aulas ministradas pelos senhores visando enfrentar os problemas mencionados	159
6.3.4 Qual a visão dos senhores professores a respeito dos problemas que a universidade se depara no exercício de preparar futuros educadores musicais	164
6.4 ANÁLISE DOS DADOS	169
7 PROBLEMAS NO ESTÁGIO: ANÁLISE E RECOMENDAÇÕES	185
7.1 TRÊS PROBLEMÁTICAS EM ESTÁGIO: ANÁLISES E PERSPECTIVAS	187
7.1.1 Problema 01: estrutura e materiais adequados à aula de música	189
7.1.2 Problema 02: Lidar com problemas inesperados no cotidiano do estágio	198
7.1.3 Problema 03: Articular-se com outros representantes da comunidade do campo de estágio	209
7.2 CONSIDERAÇÕES	219
8 RECOMENDAÇÕES E PROPOSTA	222
8.1 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DO EDUCADOR MUSICAL	227
9 CONCLUSÃO	237
REFERÊNCIAS	244
APÊNDICES	249

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada dá continuidade ao meu trabalho como pesquisadora na área de Educação Musical, cujo foco é a formação do educador musical. No mestrado, em estudo de caso, pesquisei sobre o desenvolvimento das competências articulatórias musicais em um estagiário do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS/UFBA), no intuito de promover a criatividade pedagógica-musical do estagiário e desenvolver a mente criativa musical dos seus alunos a partir das articulações pedagógicas e musicais oriundas das construções de suas competências articulatórias.

Nesse processo, ficou evidente para mim como orientadora do sujeito, os problemas que ele teve com o ensino de música no sentido de desenvolver um ensino musical com estratégias criativas e superar a perspectiva dos alunos em relação à rotina e, ao mesmo tempo, extrair dos alunos o máximo de suas possibilidades criativas musicais, aproveitando toda oportunidade de intervenção articulatória. Esse era um caso de um estagiário. Considero que seus problemas em relação ao campo de estágio não foram tão complexos, visto que ocorreu no IMIT (Iniciação Musical com Introdução ao Teclado)¹, projeto de extensão da área de Educação Musical na EMUS/UFBA. Ele pode contar tanto com o material necessário para aula de música quanto com o apoio para mediações necessárias, uma vez que ele estava inserido em contexto acadêmico. Todavia, como ressaltai, esse é apenas um caso, entre tantos.

A partir de minha experiência como orientadora da disciplina Prática de Ensino, da escuta de depoimentos de diversos licenciandos enquanto estive como professora substituta da referida instituição de ensino (2009-2010), dos diálogos com colegas da área de Educação Musical que estão exercendo o magistério em diversos contextos de ensino musical² e observando minha própria experiência como educadora musical em escolas de Educação Básica, fui instigada a saber mais sobre os problemas que os professores de música enfrentam em sua práxis pedagógica musical.

Dessa maneira, me propus a analisar problemas relacionados ao ensino da música e à atuação de estagiários do curso de Licenciatura em Música (EMUS/UFBA) em seu cotidiano docente, com a expectativa de poder propor sugestões e recomendações que auxiliem o professor de música, em formação inicial ou continuada (especialmente o recém-licenciado) no

¹ Curso de extensão criado por Alda Oliveira em 1988, que cuja proposta era a musicalização empregando o ensino instrumental (piano/teclado) em grupo.

² Escolas de Educação Básica da rede pública e particular de ensino, escolas especializadas de ensino de música e conservatórios, espaços do terceiro setor, projetos sociais e ONGs, entre outros.

desenvolvimento de sua autonomia, na identificação e solução dos problemas do seu cotidiano profissional.

Convém pensar que é salutar o fortalecimento da postura do educador musical e as ações da área como um todo, para desenvolvimento de um profissional competente, apto a identificar e solucionar os problemas pertinentes ao campo de trabalho e que possua segurança em suas habilidades profissionais, este também é um dos papéis da instituição de ensino superior que forma esses profissionais. Isso representa um dos caminhos para que a área de Educação Musical esteja se consolidando e sendo cada vez mais reconhecida como uma área cujos profissionais tenham, além do conhecimento pedagógico/musical (teórico e prático), habilidades para se inserirem e permanecerem em campo de trabalho apesar de todos os desafios que enfrentarão.

Certa vez, em 2012, quando convidada pela Profa. Ms. Jaqueline Câmara Leite³, ministrei uma aula sobre Abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2001, 2006, 2008) aos licenciandos que cursavam a disciplina Fundamentos da Educação Musical I. Em aula, um aluno fez a seguinte pergunta: “Se a gente trabalhar numa escola que não admite a nossa metodologia de jeito nenhum, só quer as coisas do jeito dela e a negociação fica difícil, o que a gente faz? Cedemos ou insistimos? Tentamos conciliar, pode-se tentar burlar alguma orientação em prol de um ensino melhor?” (aluno de Licenciatura em Música, EMUS/UFBA, 2012). Essa pergunta me fez refletir sobre o quanto cada uma dessas questões (diria até, desses receios) não são apenas corriqueiros, são demasiadamente profundos. Tangem aos assuntos pertinentes à ética, postura docente, competências articulatórias, construção da identidade docente, filosofia da educação musical e possivelmente outros assuntos. Isso demonstrado usando apenas um exemplo de questionamento.

Para tocar de modo incisivo e sistematizado metodologicamente nessas questões, a pesquisa desenvolvida e aqui registrada realizou diversas coletas de dados que revelam e indicam problemas que estagiários do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA enfrentam em seus campos, depoimentos dos profissionais que participam como docentes da orientação de estágio supervisionado sobre a formação do educador musical na EMUS/UFBA, entrevista com a coordenação das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, a opinião da população⁴ que constitui a área de Educação Musical da EMUS/UFBA acerca de ações a serem adotadas para melhor fornecer a formação inicial e continuada do educador musical nesse espaço.

³ Professora auxiliar do curso de graduação em Licenciatura em Música da EMUS/UFBA.

⁴ Professores e alunos de graduação e pós-graduação.

Os dados foram analisados sob o parâmetro de como os processos articulatórios, desenvolvidos ou não, interferem no processo de formação do educador musical. O estudo traz indicações de como é possível que a análise dos problemas articulatórios auxilie na formação do educador musical. As reflexões e análises aqui dispostas sobre os dados obtidos foram alimentadas por conexões com a literatura revisada e estruturadas num viés filosófico e crítico.

Esta pesquisa tem especial relevância, não apenas para mim, mas para a Escola de Música e o Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Orientada por Alda Oliveira, minha história é repleta de ciclos com sua presença. Estagiei no IMIT (ano 2004) e nesse contexto desenvolvi posteriormente minha pesquisa de mestrado (2010), também orientada por Alda Oliveira, conectando os temas “criatividade musical” (cuja primeira pessoa a pesquisar nesse contexto foi Alda Oliveira) e “articulações pedagógicas e musicais”, tema atual de sua linha de pesquisa. Após muitos trabalhos orientados por ela, este trabalho é o último trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA sob sua orientação. Abrindo os trabalhos da Profa. Alda Oliveira como orientadora de mestrado e doutorado da área de Educação Musical, esteve a Profa. Ana Cristina Tourinho, então aluna, hoje professora efetiva da EMUS/UFBA e também profícua pesquisadora na área de Educação Musical, que agora irá contribuir avaliando este trabalho.

Com a apresentação desta pesquisa, encerra-se o ciclo de Alda Oliveira no PPGMUS/UFBA, todavia, se inicia um novo ciclo com o lançamento do livro de sua autoria “A Abordagem PONTES para a Educação Musical: aprendendo a articular⁵”, que não só significa o resultado dos esforços de anos de pesquisa dedicada a um tema, como o que considero mais importante academicamente falando: atesta a relevância das pesquisas realizadas, por ela orientadas. Isso é de importância histórica, porque através dos trabalhos de vários pesquisadores em conjunto, uma linha teórica foi desenvolvida dentro do contexto do PPGMUS, e foram honrados o espaço, investimentos e esforços despendidos na construção do conhecimento da área de Educação Musical através do desenvolvimento de pesquisas e formação de pesquisadores do grupo MeMuBa⁶, coordenado por Alda Oliveira.

⁵ Pela Paco Editorial.

⁶ Grupo de pesquisa MeMuba - Mestres de Música da Bahia. Coordenado pela pesquisadora sênior CNPq (Qualis A). Já participaram do grupo os pesquisadores: Jean Joubert de Freitas Mendes, Flavia Candusso, Amélia Dias Santa Rosa, Angelita Vander Borrok Schultz, Harue Tanaka Sorrentino, Mara Menezes, Ana Maria Souza, Zuraida Abud Bastião e Vilma de O. S. Fogaça.

2 O UNIVERSO DE PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu no contexto da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS/UFBA) e teve como objeto de estudo o processo de formação do educador musical que essa instituição oferece, através do curso de graduação em Licenciatura em Música. O foco se assentou nos processos articulatórios pedagógico-musicais que foram, ou não, desenvolvidos no processo formativo e em problemas relacionados a processos articulatórios pedagógico-musicais que estagiários de Licenciatura em Música dessa instituição identificaram em sua prática de Estágio Supervisionado (curricular).

A EMUS/UFBA tem a peculiaridade de ter se desenvolvido a partir de cursos de férias para a área de Música, desde sua fundação em 1954. Esses cursos aconteciam em diferentes cidades do país, mas em Salvador tiveram continuidade e deram origem aos Seminários Livres de Música. Menezes, Costa e Bastião (2007) descrevem o processo de fundação da EMUS/UFBA:

Devido a um movimento encabeçado pela professora Rosita Salgado Góes junto ao então Reitor da UFBA professor Edgard Santos, realizou-se em Salvador no ano de 1954 cursos de férias que aconteciam anualmente em diferentes cidades do Brasil, por iniciativa da Pró-Arte Sociedade de Artes, Letras e Ciências de São Paulo. Foram oferecidos cursos para adultos, na área de Regência, Instrumento, Composição, Canto e Ensaio Teóricos, Madrigal e Orquestra. Esses cursos tiveram continuidade na Bahia e constituíram os Seminários Livres⁷ de Música da Universidade da Bahia, atual Escola de Música da UFBA, que no ano de 2004 completou cinquenta anos de existência. (p. 242).

Dez anos mais tarde, em 1964, o professor e compositor Ernst Widmer assumiu a direção dos Seminários Livres de Música e foi implantado o Curso Superior de Composição (idem). Nesse período, começaram os primeiros Encontros de Educação Musical e cinco anos depois, 1969, o curso de Licenciatura em Música⁸ foi criado por Ernst Widmer:

O curso de Licenciatura em Música foi criado em 1969, mas desde o início da década de 60 o professor Ernst Widmer já ministrava aulas para diversas professoras de música, fornecendo as bases composicionais para a criação de músicas para o processo de iniciação musical. Nessa época, Widmer demonstrava bastante interesse na preparação de professores para atuarem com turmas de crianças, que foram inicialmente formadas pelos próprios

⁷ Os Seminários Livres de Música, que deram origem à Escola de Música da UFBA, criados em 1954 pelo Reitor Edgard Santos, tiveram à frente o músico compositor e, assim, primeiro diretor Hans-Joachim Koellreutter. (Menezes, Costa e Bastião, 2007, p. 242).

⁸ Parecer n. 1. 284/76 e Resolução n. 10 de 10/10/69.

filhos dos professores da UFBA. As professoras Carmem Mettig e Alda Oliveira, junto com ele, foram as principais responsáveis pelo início dos trabalhos da área de educação musical na Escola de Música da UFBA. (BASTIÃO, 2006, p. 162).

O currículo foi implantado durante a reforma universitária de 1974, mediante esforços reunidos de diversos professores, em especial, os professores Jamary Oliveira e Manuel Veiga (FOGAÇA, 2010, pp. 45-46). Em depoimento⁹, Alda Oliveira adjetiva o curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA como “pioneiro e inovador”, que provavelmente serviu de base para a estruturação de outros cursos no país, e tece considerações sobre a relevância do curso para o panorama da educação musical da época de sua implementação:

Daqui surgiram práticas de ensino de música, especialmente no nível de iniciação musical, incorporando não somente os processos ligados ao método Willems (que na época era uma grande novidade no país), quanto à criatividade musical, à integração de outras linguagens artísticas, e em processo de ensino associados aos diversos contextos socioculturais, com base na cultura baiana, e brasileira (Alda Oliveira em MENEZES, COSTA e BASTIÃO, 2007, p. 243).

Esse currículo resistiu, quase que intocado, a um longo período sem alterações oficiais. Todavia, na prática e nas salas de aula, acontecia um “currículo paralelo, onde cada professor fazia as adaptações necessárias à sua disciplina em caráter extra-oficial” (idem):

Gradativamente, as disciplinas, embora sem reformas curriculares, foram sendo ministradas de forma a atender a novas demandas, expandindo o atendimento a várias faixas etárias e acompanhando novas exigências de mercado, mantendo pouca conexão com as ementas registradas oficialmente. (PPP¹⁰, 2010, p. 06).

Mas, como foi dito acima, ao mesmo tempo que o currículo resistia quase intocado, o próprio curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA lutava por outra resistência: ao ensino generalista de Arte, o ensino polivalente, conseqüentemente, à lei que determinou o ensino polivalente de arte, ao criar a disciplina Educação Artística. O fim das especificidades artísticas, enquanto disciplinas, viria transformar a formação do professor das áreas artísticas, nos seus pressupostos mais básicos.

Em 1977, surge a Educação Artística como atividade curricular, componente do artigo 7º da Lei 5692/71: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º

⁹ Entrevista concedida por Alda Oliveira em 01/03/2006.

¹⁰ Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA.

graus.” (BRASIL, 1971)¹¹. Assim, em nível superior de ensino, a determinação era que se deixasse de formar professores em especificidades da área artística. Foram implementados os cursos de “Educação Artística” no ensino superior, conforme o registro de Bellochio (2000), foi estabelecido um regime de formação com urgência, visto que não havia profissionais formados para esta demanda (ensino polivalente em artes):

Somente em 1973, foram criados os cursos superiores de Educação Artística - Licenciatura Curta para ensino de artes na forma polivalente no 1º grau, e de Licenciatura Plena, habilitando em uma das áreas do saber artístico para o ensino em 2º grau.

Com a nova disciplina e o novo curso, começaram a ser formados professores polivalentes. Como havia a modalidade de Licenciatura Curta, grande parte dos alunos acabou cursando apenas essa, num processo de aligeiramento profissional que concedia diploma de curso superior em apenas dois anos e assim, possibilitava a realização de concurso para o magistério. Os problemas desses cursos foram enormes. Conforme pesquisa realizada em Santa Maria/RS, BELLOCHIO et al. (1998)¹² evidenciaram, em entrevista com uma professora formadora atuante em Educação Musical, na escola Normal e no 2º grau- magistério, que a década de 60-70, “foi horrível quando veio a Educação Artística, ninguém sabia como fazer. Eu que só sabia Música fui exigida a trabalhar também com Plástica e Teatro. Foi um horror que trouxe conseqüências até hoje”. As dificuldades desse curso se constituíram ao longo dos anos 80 e 90 em permanente foco de discussão, por não estarem qualificando adequadamente profissionais para ensino da arte na escola. (BELLOCHIO, 2000, p. 92).

Durante muitos anos, a área de Educação Musical, bem como as licenciaturas em outras artes, sofreu com a política da Lei 5692/71, no sentido que cada uma das linguagens artísticas perdeu suas especificidades pelo fato de não poder formar professores específicos para cada área de Arte e porque os professores que já atuavam dentro de sua área artística tiveram que lecionar outras linguagens de que não possuíam o domínio, como foi visto acima. A área de Educação Musical lutou muito para conseguir o reconhecimento e a relevância do fortalecimento das Licenciaturas em Música no Brasil, e na Bahia a EMUS/UFBA não ficou à margem desta situação de luta que se estabeleceu nas áreas de ensino de Arte.

Nesse contexto foram fundamentais a dissociação da Escola de Teatro e de Dança da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, a atuação de Alda Oliveira e Liane Hentschke nos âmbitos da FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil) e depois na Comissão de Especialistas em Música na SESU/MEC e o movimento nacional de consolidação da área de

¹¹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm. Acessado em: 23/10/2015

¹² BELLOCHIO et al. A educação musical na formação de professores: uma história contada por professoras formadoras. *Educação*. Revista do Centro de Educação. Santa Maria, v. 23, n. 2, p. 19-30, 1998.

Música, com criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), no final do século XX.

O movimento dos educadores musicais em prol da estruturação do ensino de música, ministrado por profissionais formados especificamente para isso, começou por organizar o I Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e o Ensino Musical (Sinapem) realizado em 1987 pela Universidade Federal da Paraíba. Depois, com forte apoio da ANPPOM e ABEM, seguiu com o trabalho das Comissões de Especialistas em Artes e Design (CEE/ARTES) e finalmente, após o desmembramento desta em comissões por especificidade de área artística, a Comissão de Especialistas em Música (CEE/Música), já em 1998. A EMUS/UFBA esteve colaborando com o esforço de toda a classe de educadores musicais, representada nessa comissão pela pessoa da Profa. Alda Oliveira¹³.

Com a LDB 9394/96 outorgada, que aboliu a disciplina “Educação Artística” de caráter polivalente, sendo substituída pelo ensino de Arte, de caráter de tratamento específico a cada uma das modalidades artísticas, os esforços eram agora empenhados no cumprimento da lei em direção da adequação das escolas para que, curricularmente, pudessem implementar a lei, conforme constava na nova LDB. Mas a música perdeu muito espaço no ensino básico enquanto vigorava a Lei 5692/71, e mesmo com a nova LDB o ensino de música não tinha seu lugar assegurado de modo efetivo no currículo da educação básica. Foi uma luta árdua para que a área de Educação Musical conseguisse mudanças que conduzissem à inserção da obrigatoriedade de conteúdos de música na legislação, o que veio a se realizar com a homologação da Lei n. 11.769/2008. Explicado que, apesar do currículo de 1974 ter sido implementado e permanecido praticamente inalterado até meados da década de 90, por outro lado foi efervescente a participação de representantes da área de Educação Musical no cenário político que legislava sobre a Educação no Brasil, culminando por inserir o ensino obrigatório das artes.

Após esse adendo, retomo do ponto do desenvolvimento curricular do curso de Licenciatura em Música em que se discorria sobre o fato de que o currículo oficial, por volta da década de 80 e 90, não estava sendo cumprido conforme a proposta pedagógica da época, e currículos paralelos, ou ocultos, estavam se desenvolvendo a partir de ações dos professores, que colocavam em prática outras maneiras de ministrar as disciplinas curriculares, para atender melhor às novas demandas legais e de mercado. Segundo as autoras Menezes, Costa e Bastião

¹³ A CEE/Música era composta pela equipe de professores: Alda Oliveira, Liane Hentschke, Marco Antonio Silva Ramos e Maria Lúcia Pascoal

(2007), apenas ao final da década de 90, um grupo de professores iniciou os trabalhos sobre a reestruturação curricular.

Após sucessivas vitórias do movimento¹⁴ feito pelos professores componentes da Comissão de Especialistas em Artes e em Música no contexto da SESU/MEC, com o apoio da Associação Brasileira de Educação Musical, a qual é representante na América Latina da *International Society for Music Education* (ISME), foi que se desencadeou a reação para reestruturação curricular da EMUS/UFBA. Em 2005, foi implementado o novo PPP - Projeto Político Pedagógico (2005, pp. 05-06)¹⁵ do curso de Licenciatura em Música, que visava estar em consonância às transformações do cenário político, assumir um novo olhar sobre as perspectivas e demandas da área, se adequar à legislação decorrente das reformas educacionais a partir da LDB nº 9394/96, aos Pareceres (CNE/CP nº 9 de 2001; nº 195 de 2003), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Música (Resolução CNE/CES nº 2 de 2004) e Licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1 e 2 de 2002), e às normas da Câmara de Ensino de Graduação da UFBA (Resolução nº 5 de 2003).

Irei pontuar aqui uma colocação de Menezes, Costa e Bastião (idem) sobre os objetivos desse PPP e sobre a concepção da formação dos professores de música em relação aos espaços de ensino, para que possamos atentar para um detalhe desse discurso e do panorama atual:

Além de procurar atender às diretrizes da fundamentação legal, o projeto busca atender às demandas ocasionadas pelas rápidas mudanças científicas, tecnológicas, sociais e culturais do país e principalmente as demandas específicas dos alunos. A concepção de formação de professores de música ultrapassa as fronteiras do ensino formal nos conservatórios, cursos técnicos e de graduação, e **passa a considerar outros espaços como as escolas da rede pública e privada.** (Ibdem. Grifo meu).

O texto adianta uma discussão quanto a contemplar na formação dos professores as ONGs, os projetos sociais, o ensino de música a alunos com necessidades especiais, e considerando manifestações culturais populares, dentre outros aspectos. A análise das autoras é que considerar a formação de educadores musicais para atuarem em “outros espaços”, como escolas públicas e privadas, é praticamente uma quebra de paradigma na concepção da formação de professores de música.

Apesar do curso se tratar de uma licenciatura, a formação de professores ainda se dava de modo muito direcionado para atender a processos de ensino e aprendizagem musicais

¹⁴ Foi esse movimento docente que impulsionou e contribuiu para a reforma curricular da Educação Musical no âmbito da LDB n. 9394/96, Pareceres de 2001 e 2003, e das Diretrizes Curriculares de 2004, e Resoluções posteriores.

¹⁵ PPP de autoria das seguintes professoras: Leila Dias, Flavia Candusso, Mara Menezes, Marineide Costa, Brasilena Trindade, Zuraida Bastião e Heloísa Leone.

especializados. A EMUS/UFBA sempre ofertou à sociedade soteropolitana diversos cursos de música com variadas abordagens, através de seus projetos de extensão: musicalização infantil, iniciação musical, oficinas de teoria musical, composição e regência, instrumento (de diversos tipos, formatos e níveis), canto e projetos corais para várias faixas etárias, entre outros. Além da relevância para tornar maior a acessibilidade da sociedade ao ensino de música, durante muito tempo os projetos de extensão tiveram um papel importantíssimo na formação de professores de música:

Os cursos de extensão são fundamentais para o curso de licenciatura em música na medida em que aproximam os alunos de licenciatura da prática pedagógica. Os mesmos iniciam o seu primeiro contato com a extensão enquanto observadores e depois passam a atuar como professores. Vale ressaltar que grande parte dos formados realiza o estágio de Prática de Ensino nas turmas do Projeto de Extensão da Escola de Música da UFBA. (MENEZES, COSTA e BASTIÃO, 2007, p. 240).

Foi exatamente assim comigo. Formei-me em 2005 e não só passei por todo esse processo, como meus primeiros passos como docente licenciada foram no projeto de extensão IMIT. Isso ocorreu também com tantos outros colegas de licenciatura em música. Os projetos de extensão não só eram úteis à formação do educador musical, mas também ao acolhimento do professor de música em início de carreira. Entretanto, uma determinação da atual diretoria desde o ano de 2007 impede que formados exerçam docência nos projetos de extensão. Os projetos ficaram a cargo de alunos de graduação, pós-graduação e professores da casa, continuando a servir de campo de estágio. Atualmente, a extensão recebe estagiários, mas tem uma parte do seu quadro de docentes composta de professores aprovados em concurso, inclusive com a presença de bacharéis em projetos de educação musical como o IMIT e o IMIV.

Quanto ao campo de estágio, o quadro se modificou bastante. O curso de Licenciatura em Música tem um foco especial na formação de educadores musicais para atuarem em escolas de educação básica. Naturalmente, essa formação também continua a contemplar e considerar relevante a instrumentalização do educador musical para atuar em espaços diversos, mas o currículo e os objetivos se aproximam mais das prerrogativas de um curso de licenciatura com destaque para a atuação em espaço escolar e especial observação para a escola pública. Essa realidade pode ser demonstrada na coleta de dados que realizei através de questionário estruturado-fechado, com estagiários da EMUS/UFBA no semestre letivo de 2014.2. Os quatorze estagiários espalharam-se nos seguintes campos de estágio:

- Escola de educação básica da rede pública de ensino: 6 estagiários;
- Escola de educação básica da rede privada de ensino: 2 estagiários;

- Espaços do terceiro setor, ONGs: 4 estagiários;
- Projeto de extensão da EMUS/UFBA: 1 estagiário;
- Outros espaços: 1 estagiário;
- Escola especializada em ensino de música, conservatórios: nenhum estagiário.

Percebemos que, conforme dados levantados pelas autoras Menezes, Costa e Bastião, a extensão da EMUS/UFBA foi um dos principais campos de estágio para o licenciando. Entretanto, observemos que no semestre de 2014.2, apenas 1 (um) estagiário utilizou a EMUS como campo de estágio, em contrapartida, 8 (oito) estão em escolas de educação básica. Esse redirecionamento dos interesses relacionados aos campos de estágio, que tem estreita relação com as mudanças de concepções sobre a formação do educador musical e seus espaços de atuação, refletem o impacto causado pela Lei nº 11.769/2008, que determina a obrigatoriedade de conteúdos de música no currículo escolar em todos os níveis da educação básica.

O fato é que, independentemente do campo de trabalho, o próprio ensino da música é muito variado. A área de Educação Musical expandiu-se em várias direções, tanto no que se refere às faixas etárias como em espaços de atuação, modalidades e metodologias de ensino. O ensino de música é oferecido desde o nível infantil (para bebês) até idosos. Os espaços de trabalho são as escolas, conservatórios, cursos de extensão, cursos técnicos e de graduação, ONGs, projetos sociais, ensino à distância, comunidades, associações de bairro e instituições para pessoas com necessidades especiais. Mesmo o ensino de música é também diferenciado, pois pode atender necessidades tais como conjunto instrumental, vocal ou misto, aulas de teoria da música, e formação de professores.

As modalidades, inicialmente voltadas para a educação musical em nível de educação infantil, passam a compreender qualquer tipo de conjunto instrumental, vocal ou misto, aulas de caráter mais teórico e a formação de professores e atendimento às solicitações mais diferenciadas de comunidades e instituições de apoio a idosos ou pessoas especiais. Assim, focalizaremos a nossa atenção na análise do PPP do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, principalmente para esclarecer como a formação profissional em música está representada nos projetos pedagógicos.

Para as análises realizadas neste capítulo, contei com o apoio da Profa. Alda Oliveira, orientadora desta pesquisa, e que desde sua implementação esteve profundamente envolvida no trato e no encaminhamento das questões do curso de Licenciatura em Música, até os dias de hoje, orientando pesquisas nesse espaço acadêmico que possam contribuir, através dos conhecimentos obtidos, para a melhor formação do educador musical, da Profa. Mara Menezes,

que foi coordenadora do Colegiado do curso durante a reforma do PPP e da Profa. Flavia Candusso, que contribuiu com a elaboração do PPP.

2.1 O ATUAL PPP DA EMUS/UFBA E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL: PROPOSTA E ARTICULAÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Entre os dias 09 e 11 de junho de 2015, foi realizado pelo Casadinho/Procad¹⁶ na EMUS/UFBA um evento sobre a formação acadêmica profissional do músico, envolvendo diversas sub-áreas musicais. Alda Oliveira participou da mesa do evento para discutir a formação em Educação Musical dessa escola. Em 2010, foi implementado novo PPP¹⁷ para o curso de Licenciatura em Música. Serão apresentados alguns dados da análise realizada por Alda Oliveira e por mim, sobre a proposta do PPP do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, que foram comunicadas durante o evento.

O PPP/EMUS/UFBA cita o artigo nº 4 da Resolução nº 2 de 2004, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música. As seguintes competências e habilidades são mencionadas:

- I -intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;
- II -viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- III -atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;
- IV -atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;
- V -estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico.

Com base nessa perspectiva de construção do profissional em música, a EMUS/UFBA elaborou o PPP para o curso de Licenciatura em Música e adota o texto com o direcionamento necessário para que atenda às demandas de formação específica do educador musical:

Neste panorama, novas competências são exigidas dos novos profissionais, que precisam saber articular aspectos musicais e pedagógicos, a teoria com a experiência prática, lidar com as novas tecnologias, a pesquisa, a produção cultural e, ao mesmo tempo, promover os valores éticos da sociedade

¹⁶ Programa de fomento a projetos de pesquisa conjuntos, que promovam a articulação e o trânsito entre docentes e discentes do Programas de Pós-Graduação nacionais. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/procad/casadinho-procad>>.

¹⁷ Fizeram parte da Comissão de Elaboração os professores: Brasilena Trindade, Eric Barreto, Flavia Candusso, Heloísa Leone, Leila Dias, Mara Menezes, Marialice Regis, Marineide Costa, Zuraída Abud Bastião.

democrática em prol da afirmação da cidadania. (PPP/EMUS/UFBA, 2010, p. 08).

O PPP (2010) tem por objetivo geral “Habilitar os estudantes do Curso de Licenciatura para o exercício da prática docente nos diversos e contextos e espaços de ensino e de aprendizagem de música.” (p. 11). Naturalmente, assinala diversos objetivos específicos e, dentro da proposta dessas especificidades formativas, descreve um perfil de egresso que tenha desenvolvido certas habilidades e competências que os tornem aptos a atenderem às demandas da própria profissão e do mercado de trabalho:

- Conceber, construir e administrar situações de ensino e aprendizagem em música em diferentes espaços educacionais, culturais e sociais;
- Reconhecer a educação musical como área de conhecimento no domínio das ciências humanas;
- Articular os conhecimentos teóricos e práticos da área de música com os conhecimentos específicos e interdisciplinares da educação musical;
- Exercer uma capacidade crítica e reflexiva na sua área em consonância com as transformações sociais, culturais e políticas do seu contexto social;
- Dominar os conhecimentos musicais relativos à teoria e execução musical pela prática de um instrumento harmônico;
- Desenvolver atividades enquanto músico, pesquisador, agente-cultural e outras especificidades do campo da música. (p. 12).

Para que esse fim seja alcançado, o PPP apresenta alguns objetivos relacionados à construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades que se espera que o educador musical tenha alcançado no decorrer do curso:

Conhecimentos

- Conhecer as especificidades das diversas faixas etárias nos processos de ensino e aprendizagem em música;
- Dominar um conjunto de conhecimentos teóricos e metodológicos para a prática docente em Educação Musical compromissado, além disso, em administrar sua própria formação continuada;

Habilidades

- Organizar e dirigir o ensino de música em diversos contextos de Educação Musical;
- Elaborar, aplicar e avaliar estratégias e materiais didáticos para a prática docente;
- Elaborar e implantar projetos de educação musical em diferentes espaços e contextos;
- Saber lidar com as novas tecnologias enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem de música;
- Realizar pesquisas em Educação Musical considerando as necessidades da área frente às constantes transformações educacionais e culturais do nosso contexto social;

Atitudes

- Atuar como educador musical consciente do seu papel artístico, social, cultural e político, compreendendo a prática educativa de forma ampla, contextualizada e interdisciplinar;
- Considerar e contemplar na prática docente a diversidade cultural dos educandos nas diversas situações e contextos de ensino e aprendizagem de música;
- Considerar e contemplar na prática docente as características individuais dos educandos nas diversas situações e contextos de ensino e aprendizagem de música (pp. 12, 13).

Para favorecer todas essas construções que se almeja poder ver no educador musical, o curso de Licenciatura em Música procura ofertar um amplo repertório de disciplinas. As disciplinas estão divididas em Básicas, Profissionalizantes, Profissionalizantes Práticas e Optativas. Os estudantes ainda têm que cumprir 200 horas de atividades acadêmico científico-culturais e mais 408 horas de estágios supervisionados.

O curso inclui conhecimentos específicos da área de ensino musical, conhecimentos pedagógicos musicais, pedagógicos (didática, psicologia e estrutura política do ensino), e disciplinas conexas de outras áreas (área de teatro, dança e filosofia). O currículo dispõe de disciplinas que tratam do conhecimento teórico, prático e procedimental nos campos de saberes musicais e pedagógicos/pedagógicos musicais. O currículo tem buscado um equilíbrio entre os diversos saberes e áreas abrangidas pelo curso, tentando primar por uma formação ampla no sentido da compreensão pedagógica musical, bem como numa formação de qualidade dos aspectos musicais do professor de música. Adicionalmente, o currículo apresenta uma flexibilidade que possibilita ao licenciando primar por determinado conhecimento específico que atenda aos seus interesses de construção profissional e que ele considere importante para sua formação como educador e músico, a partir da realização de escolhas num repertório amplo de disciplinas optativas, inclusive em outros cursos da instituição. Esse aparelhamento curricular visa instrumentalizar o licenciando para o cumprimento do estágio:

Este conjunto de disciplinas e atividades serão pré-requisitos para a realização da atividade semestral “Estágio Supervisionado 1, 2, 3 e 4”, nos quais o licenciando terá a possibilidade de praticar, em diversos espaços, seus conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Para cada uma destas disciplinas será elaborado, como componente parcial de avaliação, um Relatório de Estágio” contendo o registro sistemático das atividades didáticas desenvolvidas no contexto do estágio em música em nível de educação geral (ensino infantil, fundamental e geral), além dos variados contextos sociais (instituições de educação especial, organizações não governamentais, educação hospitalar, educação de idosos, entre outros). (PPP/EMUS/UFBA, 2010, pp. 09-10).

- Estágio Supervisionado 1: estágio de observação realizado obrigatoriamente em uma escola de educação básica da rede pública de ensino;
- Estágio Supervisionado 2: estágio de observação onde é dada ao estagiário a possibilidade de escolha entre manter-se no campo de estágio do primeiro semestre ou buscar uma experiência em um novo campo de estágio de outra natureza: escolas de educação básica da rede particular de ensino, escola especializada, projetos de extensão em instituição de ensino superior, espaços do terceiro setor, dentre outros.
- Estágio Supervisionado 3: regência de classe realizada obrigatoriamente em uma escola de educação básica da rede pública de ensino;
- Estágio Supervisionado 4: regência de classe com possibilidade de escolha do estagiário entre manter-se no campo de estágio do primeiro semestre ou buscar uma experiência em um novo campo de estágio de outra natureza: escolas de educação básica da rede particular de ensino, escola especializada, projetos de extensão em instituição de ensino superior, espaços do terceiro setor, dentre outros.

Existe a oferta de atividades complementares curriculares e não-curriculares, como o PIBID que é uma atividade não-curricular, ou seja, não tem caráter obrigatório. No relatório final¹⁸ do “Projeto Melhor Curso” realizado pela UFBA, 2010, é citada a inclusão do curso de Licenciatura em Música no PIBID:

Atualmente o curso de Licenciatura em Música participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA (PIBID) e proporcionará 10 bolsas para alunos regularmente matriculados no curso pelo período de 12 meses, podendo ser renovável por mais um ano. Os mesmos deverão atuar como professores assistentes de professores de música em uma das duas escolas públicas conveniadas, participando de todas as atividades docentes juntamente com o professor regente. (2010, p. 06).

Atualmente o curso conta com trinta e um (31) alunos bolsistas do PIBID. Esses alunos ingressam no universo escolar da rede pública de ensino, assessorando a regência em classe dos professores de música efetivos, e a partir daí demonstram o desenvolvimento de suas capacidades de observar e refletir sobre as práticas, questões e problemas do ensino de música. Outras atividades complementares são desenvolvidas curricularmente e têm caráter obrigatório, como o trabalho de conclusão e o estágio curricular.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) consiste em um trabalho escrito, elaborado pelo licenciando, sobre um tema de relevância da área da Educação Musical. O aluno deverá selecionar um tema relacionado à Educação Musical, levantar bibliografia referente ao tema

¹⁸ Redigido pelos professores Mara Menezes e Alessandro Ferreira.

selecionado, discutir e refletir sobre o tema com a turma e o orientador e defender o Trabalho de Conclusão de Curso perante o público e a banca examinadora.

Em 2011, o PPP passou pelo processo de retificação curricular para se ajustar às alterações legais, novas demandas e contemplar alguns pontos do regimento da UFBA em relação ao período das disciplinas. Isso ocorreu porque, apesar do calendário de atividades acadêmicas da UFBA ser semestral, a grande maioria das disciplinas dos cursos da Escola de Música tinha periodicidade anual.

Quando a EMUS passou a atender a essa normativa da UFBA, todos os cursos oferecidos pela EMUS tiveram que passar por profunda reformulação programática para que houvesse uma equivalência entre a proposta anual e a nova proposta semestral. O ano letivo de 2015 foi o último ano em que o curso de Licenciatura em Música conciliou os dois currículos. Temos assim, alunos cumprindo a disciplina Prática de Ensino (MUS 185), disciplina anual do antigo currículo e, concomitantemente, estagiários desenvolvendo Estágio Supervisionado 3 e 4 (MUSC70 e MUSC71).

Para exemplificar uma das diferenças entre as duas propostas, a escolha do campo de estágio da disciplina MUS 185 (anual) ficava a critério do licenciando, permanecendo este por todo o estágio. Já agora, com o novo currículo, as disciplinas MUS C70 e MUSC71 são semestrais, sendo que o campo de estágio da primeira deve ser, obrigatoriamente, uma escola da rede pública de ensino, e o campo de estágio da segunda disciplina fica a critério da escolha do estagiário: permanecer na escola pública ou migrar para outro campo de natureza diferente do primeiro. Para o estágio curricular, importante período da formação do licenciando em música, isso trouxe implicações profundas, que serão abordadas e discutidas mais profundamente ao longo deste trabalho.

Mas, como dito acima, outras necessidades motivaram a retificação curricular de 2011 (pp. 3-4): modificação referente ao nome do componente curricular MUS B76 “Folclore Musical” para “Música de Tradição Oral” (necessidade de adequação de nomenclatura e termos segundo pressupostos etnomusicológicos); modificação referente ao componente curricular MUSC76 “Educação Musical Especial / Inclusiva”, para que altere o caráter “optativo” para o caráter “obrigatório”, dessa forma atendendo plenamente à recomendação do Ministério da Educação disposta na portaria N. 1.793, de dezembro de 1994, que reconhece a necessidade de “complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais (...) prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas” (MEC/SEEP, 1994); entre outras modificações.

Minha reflexão sobre esses processos é que, se o primeiro currículo implementado durante a reforma universitária em 1974 manteve-se praticamente intacto no registro oficial até meados da década de 90, mantendo práticas paralelas não-oficiais exercidas pelos professores das disciplinas segundo o discernimento de cada um a respeito das adequações necessárias a serem realizadas frente à realidade do cenário político-social-educacional da universidade e da sociedade brasileira como um todo, e, inclusive, das necessidades emergentes do perfil do ingresso, nos últimos anos a realidade corresponde a outra prática. Desde as primeiras modificações formais, realizadas no nível da reelaboração, as ementas de disciplinas, que muitas vezes não eram articuladas à prática do curso da disciplina, foram sofrendo formalmente consecutivas mudanças até culminar na reelaboração do PPP, conseqüentemente gerando alterações sobre essas ementas.

Percebo nesse processo um caráter reflexivo, que tem buscado propostas curriculares cujas premissas atendem a dois requisitos básicos: o da contribuição para formação inicial do educador musical e o da viabilização do cumprimento das disciplinas segundo orientam suas ementas e conteúdos programáticos. As reformas curriculares que vêm ocorrendo no âmbito da Licenciatura em Música da EMUS/UFBA objetivam uma proposta edificante, possível e coerente com a possibilidade de executá-las.

Para análise das necessidades da formação do educador musical e das possibilidades de proposta de disciplinas com ementas possíveis de serem desenvolvidas dentro do contexto do curso de Licenciatura em Música (EMUS/UFBA) é preciso alcançar: o conhecimento do curso como um todo (a articulação entre propostas das disciplinas) e a percepção da Escola de Música como uma unidade. Isso quer dizer que a EMUS deve ser entendida como um espaço que forma profissionais de diversas áreas de atuação, mas que se encontram no objeto de estudo, a Música, considerando a observação constante do perfil do ingresso (social, econômico, cultural, posicionamentos políticos, entre outros), suas experiências e, inclusive, a vida que o aluno leva concomitante à formação acadêmica. A nova organização curricular também demonstra levar em consideração para o sequenciamento disciplinar, qual a proposta de construção de conhecimento que se tem, e como o licenciando tem correspondido, longitudinalmente, a essa proposta.

2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ingresso dos alunos no curso de Licenciatura em Música da EMUS prevê a nota do ENEM, mas continua sendo utilizando o exame das habilidades específicas em Música, que é realizado na própria Escola de Música. A entrevista com os candidatos inclui uma banca examinadora e tem sido muito importante para verificar o interesse e a motivação de cada candidato pela profissão docente, assim como para saber o seu nível real de habilidade no instrumento ou na voz, e o seu potencial de desenvolvimento para aprender música em geral.

Em 2010, quando a escola instituiu o curso de Música Popular, muitos bons músicos com experiência instrumental e de palco, ao terem contato com o universo acadêmico, têm procurado o curso de Licenciatura em Música, porque querem estar na Universidade e se direcionar para o mercado de trabalho como professores. O impulso para esse fato foi dado pela nova legislação (Lei 11.769/2008), que tornou obrigatórios conteúdos de Música nos currículos das escolas brasileiras de educação básica. A carência de mão de obra especializada abriu possibilidades futuras de inserção de novos professores de música através de concursos públicos e postos de trabalho em escolas públicas e privadas no país. Houve também migração de pessoas de outros cursos de bacharelados para licenciatura, motivados pelas mesmas razões: o mercado de trabalho para o ensino de música nas escolas.

Porém, analiso também sobre outra perspectiva: o curso de Música Popular possibilitou uma triagem quanto aos ingressos no curso de Licenciatura em Música. Muitos músicos populares, por falta de espaço acadêmico para o estudo direcionado a esse mercado de trabalho e prática artística, ensejando cursar o nível superior em Música, ingressavam no curso de Licenciatura em Música, ainda que não fosse seu objetivo tornar-se educador musical. Consideravam que o curso, por não ter que seguir rigidamente o cânone da tradição erudita da escola, lhes proporcionava mais liberdade para trabalhar academicamente com seus estilos, distanciando-os menos de seus interesses artísticos.

Durante o exame de habilidades específicas e a realização da entrevista do candidato, em muitos casos, verifica-se que o mesmo já tem desenvolvido de modo remunerado alguma atividade de ensino musical, bem como tem desenvolvido e participado de trabalhos em diversas áreas musicais. Uma parcela significativa do corpo discente do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, tem atuado profissionalmente na área da música:

O atual contexto do Curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA aponta para uma realidade onde os alunos assumem diversos compromissos profissionais como forma de se manterem no curso. Uma pesquisa realizada em 2005 apontou que grande parte dos alunos que iniciam no curso se mantêm

ministrando aulas particulares, tocando em bandas ou conjuntos musicais, o que compromete a qualidade da sua formação. Diante desse panorama ficam latentes duas necessidades principais: a de bolsas de estudos que permitam o aluno licenciando se dedicar exclusivamente ao curso e o conhecimento do seu futuro espaço de trabalho, ou seja, a vivência do dia-a-dia escolar. (Relatório final: Projeto Melhor Curso/UFBA, 2010).

O relatório, datado de 2010, não apresenta um dado circunstancial, mas desde sempre esse quadro de alunos em exercício profissional é uma realidade na EMUS/UFBA, e atualmente não tem sido diferente. Como é exigida a aprovação no Teste de Habilidade Específica para o ingresso em qualquer curso oferecido pela EMUS/UFBA, vários ingressantes não apenas estão aptos musicalmente como já se inseriram no mercado de trabalho, como meio de vida. Alguns dão início às atividades profissionais durante os anos acadêmicos, tanto por necessidade de sua própria manutenção como pelo fato de agora terem constante acesso e contato com diversas pessoas que podem ajudá-los a ter acesso a este mercado e, sentindo-se aptos, não têm deixado oportunidades passarem.

Na análise apresentada pelo relatório, esse dado é considerado como um dos fatores de fragilidade na formação do educador musical, visto que em virtude de os alunos precisarem trabalhar, há um grande problema com numerosas faltas durante o curso (o que, por vezes acarreta na reprovação do aluno por não alcançarem a presença mínima, 75%, das aulas/semestre), por perderem a conexão entre os conteúdos desenvolvidos, por não estarem completamente focados no seu desenvolvimento acadêmico. Entretanto, se esta realidade parece ser inevitável, pelo menos por ora, sem a intenção de responder imediatamente a questão devido sua complexidade, pergunto-me: o que poderia ser feito para que as experiências de atividades musicais de diversas naturezas, incluindo o seu resultado na experiência de vida do indivíduo, pudessem ser somadas à formação dos futuros educadores musicais, aproveitando isso, não apenas individualmente, mas pensando na coletividade discente da EMUS/UFBA? É preciso pensar na melhor maneira de aproveitar o tempo que o licenciando em Música passa na academia e de como articular o processo acadêmico com sua vida, ao invés de desconectá-los e em quais tipos de assistências ou assessorias eles podem receber nesse espaço para que sejam igualmente profícuas em sua vida acadêmica e a profissional.

Em relação à oferta de disciplinas práticas e teóricas, o PPP da EMUS é equilibrado. O aluno de Licenciatura em Música realiza, durante os quatro anos acadêmicos, práticas de observação e de ensino, mas só fica responsável por uma turma no final do curso. Assim, ele vai sendo apresentado à realidade de ensino aos poucos, sob supervisão do orientador.

Mesmo enfrentando críticas daqueles que defendem a popularização da universidade e a facilitação do ensino para professores que prioritariamente irão dedicar-se ao ensino fundamental e musicalização infantil, o curso de Licenciatura em Música manteve a disciplina LEM (Literatura e Estruturação Musical) até o nível VII, pois vê nesse conteúdo muita utilidade para a formação integral do professor de música, caso este ingresse no mercado de trabalho docente em níveis médio e superior, ou mesmo venha a desenvolver trabalhos docentes específicos, como ensino de harmonia musical, composição, arranjos e desenvolvimento de habilidades de improvisação musical. Ao contrário do curso de Bacharelado, que apenas oferece até LEM IV, o curso de Licenciatura em Música tem valorizado o estudo da literatura musical, a análise, a harmonia, o contraponto, a apreciação de obras significativas e a compreensão sobre as estruturas das principais obras musicais. Assim, o curso de licenciatura não visa preparar o licenciando apenas metodologicamente e pedagogicamente, mas com igual valor, prepará-lo musicalmente.

O mais recente PPP da EMUS/UFBA tem se mostrado eficiente, inovador, e tem preparado bons professores desde sua implementação. Porém, o curso poderia ser bem mais desenvolvido se tivesse uma melhor infraestrutura material e humana (no caso, quantidade, o número de docentes está aquém da necessidade da demanda) além de apoio político-institucional condizentes com o seu potencial, suas atividades e propostas inovadoras, em especial aquelas desenvolvidas ao longo dos anos no âmbito da extensão e da pesquisa.

Diante da visão expressa no Parecer do CNE (2001), é necessário colocar em prática não somente o que dispõe o PPP, mas acima de tudo, desenvolver a articulação entre a universidade, seus diferentes órgãos e a sociedade, visando fomentar ações de motivação, esclarecimento e recrutamento de novos alunos para o curso de Licenciatura em Música, e oferecer cursos e opções de formação contínua/continuada para aqueles que já estão fazendo o curso. O desenvolvimento de ações de estímulo e apoio ao desenvolvimento musical e pedagógico deve partir da universidade, mesmo que isso envolva passos difíceis e árduos, desde quando a realidade estatal é ainda mais árdua e complexa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo pretende apresentar o pensamento de diversos autores e pesquisadores, bem como da pesquisadora que tece esse trabalho, acerca do que seja o processo de formação do educador musical. Por conseguinte, serão examinados alguns conceitos sobre “educador

musical” e “educação musical”, que recentemente têm sido utilizados por pesquisadores e autores da área, observando as aproximações e distanciamentos entre esses conceitos. Dando sequência a esse processo de exposição, análise e reflexão, será desenvolvido um caminho para a compreensão acerca da relação do educador musical com o objeto de ensino, a música, e a relação entre os sujeitos que efetuam as ações do processo de ensino e aprendizagem musical: professor, alunos e demais participantes atuantes na comunidade que acolhe esse processo, ou que é acolhida por ele. Os variados temas serão abordados segundo uma única linha de raciocínio que perpassa e ao mesmo tempo conduz à união dos temas:

- Educação musical e o educador musical;
- A formação inicial do professor de música e a orientação legal;
- Filosofia na educação musical;
- O desenvolvimento dos processos de formação do educador musical no Brasil;
- A Instituição de Ensino Superior (IES) na formação do educador musical e aspectos diversos dessa formação;
- A Escola de Música da Universidade Federal da Bahia EMUS/UFBA, o curso de Licenciatura em Música e o estágio curricular supervisionado de alunos nessa instituição;
- Articulações pedagógicas e musicais;
- Abordagem PONTES e a formação do educador musical;
- Pesquisas com o foco na formação do educador musical referenciadas na Abordagem PONTES;
- A transição do estado “licenciando” para o estado “licenciado”;
- Formação continuada e/ou contínua do educador musical.

Para entendermos a formação do educador musical, como processo e como o processo que desejaríamos conceber, é necessário atentarmos para alguns fatos relevantes acerca do trajeto de formação do educador musical no Brasil. Não é possível desprezar o histórico da educação musical no Brasil e quais os instantes dessa trajetória que foram determinantes para que ocorressem mudanças na concepção de formação do educador musical. Esses instantes são precedidos pelas mudanças de filosofia ou de política que dizem respeito às necessidades e anseios dos profissionais do ensino da música, em virtude de responderem à percepção das carências e expectativas emergentes da sociedade quanto ao que ela deseja e se dispõe a viver em práticas e aprendizados musicais. Com isso, procura-se conhecer o que ecoa dessa história, de modo consequente à formação do educador musical.

Naturalmente, uma das vozes pela qual poderemos ouvir notícias dos processos de formação do educador musical é a da filosofia sobre os quais foram formados e a filosofia que

eles próprio formaram. A “filosofia”, aqui tratada, tange os conceitos específicos do campo da própria Filosofia¹⁹, todavia, por mais que haja reconhecimento de que a Educação (seja musical ou outra) desenvolve seus próprios aspectos filosóficos, os profissionais representados nessa pesquisa não são filósofos por excelência e profissão. Assim, será feita menção às atividades filosóficas (contemplar, refletir e comunicar), quanto às atividades criativas de natureza filosófica, será dada mais ênfase ao processo de construir pensamentos oriundos de reflexões profundas, agir por esse pensar, influenciar outros a pensarem e agirem, e desenvolver capacidades próprias de reflexão, conceituação e ação no campo da educação musical.

Em qualquer campo de conhecimento os pensamentos mudam, a natureza humana se transforma, todavia, não é possível desprezar o que foi pensado um dia e desconsiderar que as filosofias de hoje influenciarão as filosofias futuras. Não há educação sem filosofia, a filosofia é inerente à Educação, mesmo quando se pensa não estar tendo uma. O pensamento filosófico é tão inerente à Educação quanto os conhecimentos e pensamentos sobre didática, psicologia, sociologia, política, entre outras disciplinas de saberes que ajudam a compor o corpo da área de Educação.

Sempre há uma filosofia nos processos de educação e da formação do educador musical. Seja a filosofia que é concebida por pensadores da área, seja aquela que é realizada pelos educadores ou até mesmo, para quem acha que não deve se preocupar com isso, há aquela que irá reger seus procedimentos e determinar seu lugar na educação. O educador que não concebe pensar sobre sua docência para colocar em prática seus princípios, poderá estar sujeito a servir de esteio para que outros realizem suas filosofias através dele. Em um mundo de humanos, e especialmente ao lidar profissionalmente na área das humanidades, o indivíduo está fadado aos atos e consequências do pensar, dos ideais, dos princípios, dos dogmas, dos conceitos, enfim, tudo que é ligado ao campo das ideias, sejam estas suas, sejam estas dos demais.

De igual forma, a lembrança das leis e parâmetros que regem a formação do educador em geral e a formação dos profissionais da área de Música transpassa de modo fundamental o viés de compreensão da formação do professor de música. É necessário conhecer leis nacionais e parâmetros que temos hoje, os quais orientam a formação do educador musical, e entender o que as políticas nacionais voltadas ao desenvolvimento da educação demonstram dirigir à

¹⁹ Quando “Filosofia” estiver grafada com a inicial maiúscula, refere-se ao campo de conhecimento da Filosofia (como Arqueologia, Musicologia, entre outros). Quando “filosofia” estiver grafada com todas as letras minúsculas (à exceção do início de frase), toma-se o sentido da ação de “filosofar”, “pensar”, “tecer raciocínios” sobre algo.

formação inicial e continuada do educador. Além do modo fatídico de observação²⁰ acerca do que temos legalmente, é importante o entendimento do que se tem feito a partir de suas determinações e até que ponto essas leis e orientações estão articuladas à realidade da formação de educadores e músicos que temos atualmente no país.

Ao falarmos de um processo formal e institucional de formação de educadores musicais, naturalmente falamos do espaço que traz legitimidade a esse processo: a academia ou Instituição de Ensino Superior (IES). Os cursos de graduação em Licenciatura em Música consistem no processo de formação reconhecido legalmente desde que estejam inseridos em instituições reconhecidas pelo MEC (Ministério da Educação), nas quais precisam ingressar os profissionais que desejam seguir carreira profissional em espaços legais de ensino, no campo da Educação Musical. Isso, tratando-se da formação inicial do professor de música, ainda que, como veremos mais adiante, este não seja o único processo que dá início a uma formação no ensino da música, para muitos músicos que se encontram realizando a atividade docente. Conseqüentemente a formação continuada do educador musical será abordada, por encontrar respaldo e incentivo legal, bem como pela importância já constatada dessa continuidade formativa para o exercício docente do professor de música.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) é uma das instituições pioneiras na formação profissional do músico no âmbito da graduação, com a implantação do Curso Superior de Composição em 1964, sob a gestão do professor e compositor Ernst Widmer, que na época dirigia os Seminários Livres de Música (MENEZES, COSTA e BASTIÃO, 2007, p. 242). Já o curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFBA (EMUS/UFBA) foi implementado um pouco depois, no ano de 1969, muito influenciado pelo trabalho dos compositores da escola naquela época, especialmente do próprio Ernst Widmer (BASTIÃO, 2006, p. 162). Hoje a UFBA conta com o Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS – UFBA), que existe em nível de mestrado desde 1990 e em nível de doutorado desde 1997²¹, e tem sido uma referência em pesquisa na área de Educação Musical. Hoje o PPGMUS – UFBA oferta, desde 2013.1, o primeiro curso de Mestrado Profissional em Música, de caráter *stricto-sensu*, do país.

Quanto à formação acadêmica inicial, o curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, através de suas propostas curriculares e da parceria com o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), tem visado aproximar, da melhor forma

²⁰ Ou seja, o fato de que há um texto que atende aos pré-requisitos de registro e informação de uma lei à sociedade é um fato que determina que essa lei existe.

²¹ Disponível em: <http://www2.ppgmus.ufba.br/apresentacao/historico>. Acessado em 01/10/2015.

possível, os seus licenciandos e as realidades do exercício do ensino da música em diversos espaços que proporcionem a realização da educação musical. Todavia, é durante o curso da disciplina Estágio Supervisionado que o licenciando tem a oportunidade de vivenciar, em período acadêmico, sua experiência mais próxima da rotina do magistério em música, com o diferencial de contar de modo direto com um professor-orientador. Além de ajudar o licenciando a cumprir com os deveres disciplinares, como a elaboração do plano de aula e a construção do relatório do estágio, o professor irá estar em parceria nas reflexões oriundas dessa prática, bem como receber instruções e aconselhamentos quanto aos problemas que ele possa enfrentar, e construir de modo colaborativo com um docente mais experiente sua autonomia e senso de discernimento nas variadas e controversas situações que surgem em sala de aula e no espaço do estágio.

É desta situação e neste contexto, o estágio supervisionado de alunos do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, que emerge a questão de pesquisa dirigida a estudar problemas que os estagiários apontaram em sua vivência durante o ano letivo de 2014. De modo mais específico, o problema a ser estudado tratará da dificuldade na construção das articulações pedagógicas. O estudo das articulações pedagógicas poderá ser deveras importante na formação inicial e continuada do professor de música, pois tratará do desenvolvimento de competências articulatórias, aspecto em que os estagiários pesquisados consideraram ter dificuldades, mas que são fundamentais na construção das relações e conexões dos professores de música com os conteúdos musicais, estratégias e didáticas de ensino, com as políticas educacionais que regem esse processo, com os demais atores da comunidade onde é desenvolvido o ensino e aprendizagem musical e os traços culturais identitários desse contexto.

Por fim, penso ser necessário refletir, embasar e discutir nesta pesquisa conceitos e aspectos da formação inicial e continuada do educador musical, as definições legais que apoiam e orientam esses processos, e o papel fundamental da Instituição de Ensino Superior na efetivação e legitimação da profissão do Educador Musical perante as leis e o mercado de trabalho. Desse modo, direcionando às dificuldades que licenciandos em música da EMUS/UFBA, em período de estágio supervisionado, e visando com este estudo atender de modo mais amplo às necessidades de educadores musicais em processo de formação inicial ou continuada, este estudo se desenvolve sobre o viés da construção de competências articulatórias pedagógicas para a solução desses problemas. Isso ocorre por haver ficado entendido existir uma lacuna no âmbito das articulações pedagógicas na formação do educador musical, e através da análise da natureza dos problemas selecionados para estudo.

3.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL E O EDUCADOR MUSICAL

Existem perguntas com tantas possibilidades de resposta que torna-se complexo entender qual é de fato o fio que conduz todos os processos e, ao fim, assemelhando-se num mesmo propósito, todos esses processos venham a convergir para o mesmo conceito. Enquadram-se nesse perfil questões como: O que é educação musical? Como ela acontece? Quem realiza, com quais objetivos e para quem, são perguntas que, tanto quanto cabem em pertinência, levantam polêmicas.

Antes, os conceitos se abreviavam por conta de algumas ideias, por exemplo, de que o educador musical não era competente o suficiente para ensinamentos específicos e aprofundados em instrumento, regência e composição, ou então de que o instrumentista que leciona sobre instrumento e teoria tinha sua proposta de ensino, de tão específica, considerada como reducionista. Supunha-se também que, estes últimos, não apresentassem objetivos que incluíssem o desenvolvimento do indivíduo como um todo, e como tal, não poderiam ser considerados educadores musicais. Mas hoje, a tendência é que os conceitos de “educador musical” e “professor de música” cada vez mais se aproximem, e o conceito de “educação musical” assuma uma visão ampliada para agregar todos os processos de práticas e possibilidades de ensino de música que existem. Arroyo (2000) explana sobre a abrangência que o termo “Educação Musical²²” assumiu a partir de uma constatação histórica, num processo de reconhecimento como legítimos na educação musical diversos fazeres de ensino e aprendizagem musicais:

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles. (p. 18).

Se considerarmos esse conceito, a educação musical é uma prática educativa e artística encontrada em espaços diversos, acadêmicos ou não, escolares ou não, com diferentes

²² Arroyo faz em nota de fim, a seguinte distinção: “Quando a expressão Educação Musical vier escrita com as letras iniciais em maiúsculo, refere-se à Educação Musical como campo acadêmico de conhecimento tal qual a Antropologia ou a Etnomusicologia. Quando esta expressão vier escrita com todas as letras minúsculas, refere-se à educação musical como prática.” (2000, p. 29).

abordagens, mas desde que o objeto de estudo que se ensina seja a música. Mas, se há tantos e tão variados processos de educação musical, quem é o “educador musical”? Naturalmente, a resposta surge do óbvio: o educador musical é aquele que realiza educação musical, em alguma esfera de ensino da música, de algum modo, seja institucionalizado ou não, escolar ou não, acadêmico ou não. Tantas são as possibilidades de fazeres em educação musical quantos são os perfis dos educadores musicais que existem hoje no mundo todo. Entretanto, é preciso considerar que os estudos para a profissionalização do ensino de música, para a carreira do magistério musical, ocorrem nos cursos de Licenciatura em Música, que legitimam o fazer profissional.

Para termos noção de como podem ser abrangentes os temas relacionados à Educação Musical, tanto nas práticas quanto em campo de conhecimento e saber, como a Filosofia, Biologia, Astronomia, Antropologia, entre outros, a ISME (*International Society for Music Education*)²³, conta com sete comissões que “se reúnem, organizam e divulgam informações sobre a evolução em seus campos especializados”, sendo estas comissões²⁴: Pesquisa; Atividade Musical em Comunidade (CMA); Educação Musical na Primeira Infância (ECME); Educação do Músico Profissional (CEPROM); Comissão sobre Política: Cultura, Educação e Mídia; Música nas Escolas e Formação de Professores (MISTEC); Música em Educação Especial, Musicoterapia e Medicina em Música.

No X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, sobre o tema dos novos espaços e demandas profissionais do educador musical, Hentschke (2001) debateu sobre um fato: não há “uma” educação musical, mas “educações musicais”, com tantas variações e especificidades quanto os indivíduos que participam desses processos de educação musical, respondendo às características de cada contexto e cultura. Assim, a autora afirma:

[...] estamos, há algum tempo falando de educações musicais, ou seja, não mais em uma educação musical com suas variantes pedagógicas e didáticas ou da educação musical realizada quer em conservatório quer em escola regular mas de educações musicais específicas, desenhadas de acordo com o espaço, a cultura, os recursos, etc. (HENSTCHKE, 2001, p. 68).

Kraemer (2000) tem preferência pelo uso do termo “pedagogia musical”, ao referir-se à educação musical como de saber, em sua teoria e prática. De modo minimalista, porém não

²³ Sociedade Internacional de Educação Musical. Disponível em: <http://www.isme.org/commissions-and-forum>. Acessado em: 05/05/2015.

²⁴ *Research Commission; Community Music Activity Commission (CMA); Early Childhood Music Education Commission (ECME); Education of the Professional Musician Education Commission (CEPROM); Commission on Policy: Culture, Education and Media; Music in Schools and Teacher Education Commission (MISTEC); Music in Special Education, Music Therapy and Music Medicine Commission.*

reducionista. Ele apresenta seu conceito de pedagogia musical nos três aspectos: a prática, por quem e onde. Dessa maneira, é colocado que:

A pedagogia da música [ou a Educação Musical] ocupa-se com as relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músicoeducacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação (2000, p. 51).

Então, com tantas “educações musicais” sendo realizadas e a realizar, qual educador musical será necessário formar? Forma-se o educador musical ou ele vai “se formando”? Existem, seguramente, dois momentos do educador musical no qual certamente ele esteve se “fazendo” educador musical: no ensino musical pré-acadêmico e no ensino musical pós-acadêmico. O licenciando que atua enquanto estuda no ensino da música realiza em tempo real processos retroalimentares no “ser” educador e se “formar” educador musical. Isso, considerando que cada processo que envolva um ensino e uma aprendizagem musical, de alguma maneira, seja um processo de educação musical, reconhecendo a valia de ações educativas de professores de música que nunca estiveram em um espaço acadêmico, e que os professores de música licenciados ainda seguem se formando em suas práticas pedagógicas e musicais.

Esta pesquisa parte do entendimento de que, na contemporaneidade, a “educação” ocorre no espaço que os saberes ocupam entre as pessoas, no espaço em que o saber de um indivíduo pode transitar até o outro indivíduo, formando teias de trocas de saberes e conhecimentos entre os sujeitos sociais. Pimenta, Anastasiou e Cavallet entendem a Educação como uma prática social que ocorre nas instituições, mas também em outros espaços, de acordo com as necessidades humanas de proliferar e agregar seus conhecimentos e saberes, de um modo que, na contemporaneidade:

A educação desde sempre é uma prática social que ocorre em todas as instituições. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não. Nas várias esferas da sociedade, surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes), acentuando o poder pedagógico dos vários agentes educativos na sociedade e não apenas nas tradicionais formas familiar e escolar. (2003, p. 268).

Esses autores se estendem no assunto, tratando de uma ideia de docência que é consequente da concepção acima sobre educação, defendendo o conceito de que, sendo a docência atos de ensinar e aprender, ela está presente na sociedade como um todo e não apenas

na escola (idem). Ou seja, para estes autores a educação não está apenas na escola, o docente não atua apenas na escola, o ensino não é apenas o “institucionalizado”.

Então, quando falamos de “formar o educador”, nesse caso o educador musical, de qual educador musical estamos falando? É preciso que existem processos de formação do educador musical e outros espaços formativos, ainda que não acadêmicos: “Vemos, portanto, que, muito embora as políticas educacionais representem avanço significativo nas questões que envolvem o reconhecimento profissional de ser professor, via institucionalização que regulamenta o processo de formação, não existe um único *locus*”. (BELLOCHIO, 2003, p. 18).

Bem, se for exata a informação de que vários espaços formam o educador musical, dificilmente poderemos falar em “futuro educador musical”, pois de algum modo muitos já são educadores musicais. Ou então, a menos que não se considere, exatamente, que esses espaços formem um educador musical, mas que eles contribuam fortemente para formação do educador musical, aí poderíamos ter outras perspectivas sobre o conceito de formação do educador musical, considerando como determinante, mas não exclusivo e autossuficiente, o papel da academia na formação do educador musical.

Um estudo realizado por Ballantyne, Kerchner e Arostégui (2012, p. 211-226), sobre formação inicial do professor de música, analisou as percepções que alunos de licenciatura em música têm acerca de suas próprias identidades profissionais, tanto como “músicos” quanto “docentes” em três países: Austrália (nove alunos), EUA (oito alunos) e Espanha (oito alunos). Um dado importante são as razões pelas quais os estudantes dos três países pesquisados revelam ter procurado o curso para se prepararem para o ensino da música, sendo que os motivos apontados em larga escala em todos os sítios de pesquisa foram:

- Eles foram direcionados para a música, adoraram e queriam continuar com a música como uma carreira;
- Eles amavam ensino e (em grande parte devido à experiência anterior à universidade) quiseram imitar seus mentores de ensino (principalmente professores de música);
- Circunstâncias ditaram que a educação musical era a melhor opção/mais conveniente para eles no momento em que se matricularam. (p. 216).

Atentando para essas informações, talvez as razões para o ingresso nos cursos de formação de professores em música não sejam tão diferentes de um lugar para o outro, e possamos entender que há uma similaridade no desenvolvimento da linha de raciocínio dos indivíduos que escolhem essa carreira. Esta pesquisa, além de contribuir fortalecendo resultados de trabalhos realizados anteriormente, chegou a constatações relevantes, por exemplo, que a

experiência prévia ao ingresso na universidade é fundamental à formação da identidade profissional e que:

É essencial que os currículos universitários reconheçam e se baseiem em concepções de educação musical que os alunos trazem para o contexto de formação de professores de música. Isso permite que os alunos se reconheçam, comecem a questionar e desenvolver suas identidades profissionais. (p. 223).

Mais adiante, será abordada a necessidade do ingresso na academia para a formação do professor de música. Afinal, como o próprio nome sugere, uma “licenciatura” é o que licencia um sujeito a realizar alguma atividade, após curso acadêmico. Neste caso, trata-se da docência de modo mais enfático em espaços escolares da educação básica, mas também em todos os espaços, com diferentes práticas de educação musical. Todavia, também estarão presentes na formação a influência das “concepções de educação musical” que os alunos trazem para a licenciatura, como citado anteriormente. Até que ponto essas concepções e também as suas ações relacionadas ao ensino da música os formaram educadores musicais, antes mesmo do ingresso acadêmico? Qual será o papel da academia numa formação que de modo geral já está esboçada no indivíduo? Faz-se necessário, portanto, ponderarmos sobre esses aspectos.

3. 2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA E A ORIENTAÇÃO LEGAL

Os processos de “educações musicais” compreendem múltiplas dimensões, características plurais ou, até mesmo, demasiadamente singulares possibilidades de ensino e aprendizagem musical. A consciência desse fato implica algumas perguntas: quais os processos de formação do professor de música? “Processo formativo inicial” ou “processos formativos iniciais” para o ensino musical? Bellochio conseguiu pontuar com precisão as questões que frequentemente surgem quanto à formação do educador musical:

Contudo, algumas questões ainda estão muito presentes e precisam ser debatidas, tanto na academia quanto na escola. Dentre essas: formação: que concepção? Existe uma concepção para a formação de professores de educação musical? Ou, ainda, existem particularidades na formação de educadores musicais? Que universos têm transversalizado a formação do educador musical? Se não temos uma educação musical, mas um conjunto de *loci* em que se produzem educações musicais, podemos pensar em que formação? Que saberes compõem o conhecimento do professor? (2003, p. 18).

Para várias maneiras de se realizar atividades musicais que envolvam algum processo de ensino e aprendizagem musical (por exemplo: canto coral com leigos) ou ensino exclusivo de instrumento, seja em aulas particulares domiciliares, conservatórios ou outros espaços, não se tem feito necessária a exigência da graduação em música. Quando falamos da formação do professor de música, faz-se mister especificar sob qual âmbito é esse discurso. Nesta pesquisa, é considerado que a formação do educador musical não se restringe ao espaço acadêmico, mas é fundamental toda experiência que ele tenha tido (mesmo antes do ingresso na academia) com o ensino da música. Tampouco a formação será encerrada com o fim da graduação: esse processo prossegue com outras ações formativas e o próprio exercício da docência. Contudo, para delimitar o termo “formação inicial do educador musical”, esta pesquisa fará referência às formações oferecidas pelos cursos de graduação em Licenciatura em Música e, de modo mais pontual, pelo curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA.

Bem verdade que nem só os graduados do curso de Licenciatura em Música estão atuando no campo da docência. Todavia, como afirmou Maura Penna, a Licenciatura em Música é o caminho legalmente reconhecido para aqueles que querem seguir profissionalmente a carreira do magistério musical:

Apesar desta realidade, a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo. (PENNA, 2007a, p. 50).

De fato, para o MEC, a formalização e legalização do ofício do magistério, em educação básica, acontecem exclusivamente por meio da formação acadêmica em licenciatura, como prevê o Art. 62 da Lei N° 9394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Isso pode parecer estabelecer uma dicotomia entre o professor de música licenciado e o não-licenciado, ou entre aquele que é educador e aquele que se faz professor. Penso que, enquanto um processo de ensino musical realmente proporcionar um aprendizado musical, quem ministra é professor/educador musical. Em música, como já foi dito em exaustão não

apenas neste trabalho, mas em toda discussão sobre o ensino musical, há muitos fazeres de ensino musical, como há muitas maneiras de se aprender música:

Exemplos dessa prática músico-educacional são trazidos em matéria publicada no caderno SINAPSE, do jornal Folha de São Paulo, no dia 24 de setembro de 2002. O foco da matéria é a retomada da música nas escolas de ensino básico. Mas nela também são citados outros espaços nos quais se aprende e se ensina música, espaços para os quais se dirigem pessoas de diversas idades e profissões, como escolas específicas de música, conservatórios, aulas particulares, orquestras e também espaços ainda pouco reconhecidos ou não institucionalizados, como os *softwares* educativo musicais e a Internet. (DEL BEN, 2003, p. 30).

Por entender que é fato essa pluralidade de práticas de ensino musical é que não se pode nem se deve fazer qualquer juízo de valor sobre as diversas maneiras de realização do ensino da música. Não é menos merecido que professores de música oriundos de outros campos de formação profissional (bacharelados e licenciaturas plenas em Educação Artística) tenham suas práticas devidamente estudadas e pesquisadas, tampouco que elas sejam menos importantes para a compreensão das realidades, processos e possibilidades de ensino de música.

Contudo, como foi dito anteriormente, o curso de licenciatura é o caminho ao reconhecimento legal, indicado pelo MEC para a formação no ofício do ensino. Foram anos de esforços para que fosse alcançada a compreensão de que essa área de ensino alçasse o *status* de profissionalização que outros ensinamentos e áreas de saber, inclusive colocando-se em diálogo com elas, como no caso da sociologia, filosofia, psicologia, antropologia, entre outras.

Não desqualificando aqueles que realizam o ensino de música com outras formações, é preciso reconhecer que para aqueles que optaram pelo ingresso no curso de Licenciatura em Música, para os estudos e a prática do ensino musical como carreira eleita, há uma qualificação específica e dirigida para essa atividade. Diversos autores consideram fundamental todo o aparato de conhecimento pedagógico e de outros domínios de saber para a docência musical, portanto estudos relacionados a esses conhecimentos devem ter seus lugares assegurados no currículo da formação do professor de música:

Para tanto, a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. (PENNA, 2007).

Quando da concepção das Diretrizes para os Cursos de Música, durante o trabalho da Comissão de Especialistas de Música (CEE/Música)²⁵ na SESU/MEC, os membros deste grupo de especialistas esclareceram no texto das preliminares das Diretrizes para os Cursos de Graduação em Música que seriam múltiplos os campos de atuação e de formação do educador musical, bem como do músico em geral. Dentre os objetivos que constam nessa proposta preliminar estão: “formar profissionais aptos a participarem do desenvolvimento da área e a atuarem nos campos musicais instituídos e emergentes” e “formar profissionais com competência musical e pedagógica para atuarem de forma articulada na rede de ensino fundamental e médio, bem como em instituições de ensino específico de música”. (OLIVEIRA, HENSTSCHKE & PASCOAL. ANPPOM, 1998, p. 137)

Todavia, não foram criadas diretrizes específicas para o curso de Licenciatura em Música ou qualquer outro curso da área de Música, ou seja, não temos diretrizes específicas para licenciatura e bacharelado, por exemplo. O que temos hoje são diretrizes que orientam de modo geral os cursos de graduação em Música e as diretrizes que orientam os cursos de licenciatura de modo geral, não apenas de Música. A fim de interpretarmos as orientações para o curso de Licenciatura em Música, assim como ocorre em outras áreas, deve ser levado em consideração o que legislam as duas diretrizes (para Música e para as Licenciaturas). A partir do cruzamento das orientações de ambas as diretrizes é que se pode, alinhando os objetivos e pressupostos, construir os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música.

As proposições dessas Diretrizes para o uso do curso de Licenciatura em Música devem se alinhar à Resolução N° 2, de 1° de Julho de 2015, do CNE/MEC, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada²⁶”, e legisla sobre a função das formações inicial e continuada na profissionalização do educador:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola

²⁵ Em 1998 foi instituída a CEE/Música. Pela publicação da Portaria 146, em 11 de março de 1998 foram nomeados os representantes da CEE/Música: Alda Oliveira (presidente), Liane Hentschke, Marco Antonio Silva Ramos e Maria Lúcia Pascoal (OLIVEIRA, HENSTSCHKE & PASCOAL. ANPPOM, 1998, p. 133)

²⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acessado em: 18/09/2015.

e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. (BRASIL, 2015).

A mesma Resolução define os profissionais do magistério da educação básica:

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2015).

Podemos perceber que a norma legal parte do princípio de que o objetivo dos cursos de licenciatura é formar o professor para o ensino na educação básica. Entretanto, o curso de Licenciatura em Música tem a missão de formar educadores musicais para atuar em diversos contextos educativos musicais e de serem mediadores de práticas sociais que integrem o indivíduo em um nicho cultural:

A educação musical é um meio propiciador de vivência musical significativa e esta vivência é hoje pontuada pela diversidade no uso e funções tanto da música quanto da aprendizagem dela. É importante observar também que o caráter social, socializante, é uma constante no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no seu “Título I”, art. 1º, parágrafo 2º, diz: ‘a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social’.” (GROSSI, 2003).

Atualmente, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação para os cursos de Graduação em Música, no seu Art. 4º, Incisos I e IV, dispõem acerca das competências mínimas solicitadas para a formação do profissional de Música:

I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática; [...];
IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;” (BRASIL, 2004. Grifo meu).

Do ponto de vista legal, a formação do educador musical precisa dialogar com várias orientações do MEC, visto que nenhuma é destinada especificamente a ela. Mas existem documentos que inspiram essa formação, inclusive quando, não regendo sobre ela, dispõem sobre o ensino de artes, mas particularmente o da música. O Parecer CNE/CEB-12/2013, que trata das “Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica” orienta que o ensino de Música seja integrado ao projeto político-pedagógico das escolas, e deve se constituir em conteúdo interdisciplinar articulado e em diálogo com outras áreas de conhecimento. Sendo assim, é previsto que haja medidas que intervenham na formação de profissionais, desde a formação inicial até a formação continuada, para que tais orientações sejam efetivadas:

Para que tal aconteça, é necessário que os professores mobilizem técnicas e metodologias específicas e atualizadas existentes no campo da educação musical e da pedagogia. Ganha destaque, assim, a necessidade de adequação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em face das especificidades demandadas pelo ensino de Música. No que se refere à formação inicial, por exemplo, é fundamental que os cursos que habilitam para a docência na área do ensino de Música invistam mais na preparação pedagógica dos futuros professores. Com a mesma finalidade, os cursos de Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido ainda, os cursos de formação continuada, visando uma melhor qualificação pedagógica para o ensino de Música, precisam promover o aprofundamento dos saberes e experiências adquiridos na formação inicial e na prática docente, bem como promover a produção de novos saberes que concebam a música como instrumento pedagógico. (BRASIL, 2012, p. 05).

Então, podemos assentar que, para cumprirmos as orientações legais para a formação inicial e continuada do educador musical, precisamos ter uma ampla visão dos documentos que regem a formação de educadores no nosso país, assim como a formação do músico. É preciso também conhecer profundamente aquilo que está previsto e orientado nas diretrizes acerca do ensino de música na educação básica. O estudo das orientações legais específicas ao exercício da profissão figura como importante objetivo dos cursos de Licenciatura em Música. Além do conhecimento de todos os aspectos da legislação, é fundamental que haja a capacidade de estabelecer o diálogo entre suas proposições e articular as concepções resultantes às demandas particulares de cada contexto, quanto às suas necessidades, possibilidades e cultura musical.

3.2.1 Construção dos saberes docentes do educador musical: teoria e prática

É fato que o ensino de música tem sido realizado por músicos em geral, licenciados ou não. Segundo Miel:

O ensino é apenas uma das cinco funções especializadas que constituem o moderno complexo conhecido como profissão da educação. Administração, supervisão, orientação e desenvolvimento de currículo também são funções a serem executadas por membros desse corpo profissional. A inteireza do processo educativo é tal que comumente todo membro do magistério exerce cada uma das cinco funções em grau maior ou menor. (1993, p. 21).

Ainda segundo Miel, “Em séculos passados, quando a educação estava a caminho de tornar-se uma profissão, o ensino era estudado com pouca referência à aprendizagem” (1993, p. 22), ou seja, nem sempre a educação, ou o ato de educar, ensinar, foram considerados uma profissão no sentido de carreira como ofício, no entendimento que se deve estudar sobre ensinar para se conhecer como se ensina. Como é comum que ações de educação e ensino sejam realizadas por pessoas que intentam transmitir um conhecimento sobre o qual têm domínio, tem sido árduo construir a concepção de que a Educação e a profissão de professor exigem bem mais que conhecimentos específicos sobre o objeto de ensino, mas antes têm outras missões, portanto são necessários saberes diversos, especialmente os relacionados ao sujeito a ser educado.

O papel da academia é justamente aparelhar, instrumentar o sujeito, de modo mais amplo possível, para exercer o magistério com conhecimentos sobre o objeto de ensino, mas com ênfase também sobre o educando. Penna (2007) afirma que esse entendimento sobre o aluno deve fazer parte do empenho do professor ao longo da docência: “Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno” (p. 53). Então, o ensino da música e de práticas musicais acompanhou esse movimento, quebrando muitos paradigmas, tradições e dogmas. Com isso, também se levantou polêmicas, contradições, dualismos, enfim, todo tipo de efeito colateral que se possa desenvolver quando se é disposto a desestruturar uma condição estabelecida desde longa data e que envolve processos humanos enraizados.

À medida que o tempo passa, novos entendimentos sobre as necessidades dos docentes em ampliar seus saberes levam a concluir que o ensino da música é uma atividade de alta complexidade. Às vezes, a simples tarefa de musicalização realizada com turmas de educação infantil ou ensino fundamental traz no *backstage* um longo processo de análise do contexto, do público, da cultura em que está inserido o processo de ensino e aprendizagem musical, as competências já desenvolvidas pelos alunos e suas atuais limitações, os materiais disponíveis, a possibilidade de realização de interdisciplinaridade daquela atividade específica ou de

engajamento com o projeto unificado da escola, a escolha do repertório. Tantos itens foram pensados para aquela atividade, mas vendo-a tão “simples” no momento de sua realização, até pode parecer que outro alguém, de outra área, poderia fazê-la.

Nos diversos níveis de ensino musical, o ensino não deveria ser apenas sobre como marcar a pulsação, reconhecer o compositor e o período histórico de uma peça musical, executar com destreza uma música no instrumento, perceber os diversos timbres presentes numa obra musical, dentre tantas atividades que parecem ser tão comuns. Cada atividade não deveria ser “só isso”, mas partir da mente do professor (onde é elaborada) para a ação com o aluno, carregada de objetivos que possam enriquecer seu conhecimento e vida musical, que dialogue com o processo de desenvolvimento de saberes do aluno como um todo e que o ajude no desenvolvimento de várias competências e valores humanos. Para ensinar música é necessário que o educador musical saiba relacionar os saberes das áreas musicais aos saberes de educação, assim, faz-se importante para o ensino musical uma formação articulada entre os campos de saberes:

Para ensinar música, portanto, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro (ver Del Ben, 2001²⁷). Se, como observado por Kraemer (2000, p. 59)²⁸, a educação musical “não seria capaz de viver sem a[s] musicologia[s]”, é possível dizer que ela também não seria capaz de viver sem as pedagogias. Precisamos estar atentos para buscar o equilíbrio e uma maior articulação entre os campos da música e da educação na formação de professores, sejam professores de educação básica ou de instrumento, por exemplo. (DEL BEN, 2003, p. 31).

Os estudos sobre o que um professor deveria saber para ensinar eram aprimorados à medida que crescia o interesse em levantar questões sobre a atividade do ensino, estabelecer críticas, ampliar os objetivos, reconhecer dúvidas e buscar soluções para os muitos problemas encontrados na docência. Acrescentando, não apenas no ensino propriamente dito, mas no exercício do magistério, na sobrevivência do professor e no reconhecimento dessa função, desenvolvia-se o processo de “profissionalização docente”. Isto, porque todo esse movimento, além de buscar o reconhecimento do “ensino” como ofício, era em prol da melhor qualidade possível da atividade do magistério em direção ao aluno e à sociedade:

²⁷ DEL BEN, L. M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

²⁸ KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, abr./nov. p. 50-73, 2000.

Nesse contexto de “profissionalização do ofício de professor”, os saberes docentes que fundamentam e caracterizam a docência – *knowledge base for teaching* – tornam-se foco de pesquisa, com o objetivo de se caracterizar um corpo de saberes inerentes à profissão de professor, considerada até então uma semiprofissão (Gauthier et al., 1998; Gimeno Sacristán, 1995). Assim, da mesma forma que os advogados, os médicos, os arquitetos (entre outros profissionais) possuem um conjunto de saberes que orientam a sua formação profissional, também os professores devem explicitar os saberes necessários para a constituição de seu ofício. Os saberes docentes, portanto, configuram um debate histórico, epistemológico e político sobre a profissionalização²⁹ docente. Essa profissionalização, segundo Gauthier et al. (1998, p. 60)³⁰, implica a constituição de um repertório de conhecimentos específicos para o ensino, que deverão ser socializados profissionalmente, ou seja, “levará os educadores que partilham o mesmo conjunto de experiências e saberes a formarem uma comunidade de pensamento”. (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 50).

Esse embasamento de formação inicial do professor de música, o *knowledge base for teaching*, também tem sido um parâmetro em outras partes do mundo. Por exemplo, um estudo sobre a formação inicial do educador musical nos EUA foi publicado no ano de 2002 (p. 818-839), por Nierman, Zeichner e Hobbel. O estudo foi realizado sobre uma perspectiva da formação geral, e também relacionado particularmente à formação dos educadores musicais. Foi discutida a natureza dos alunos, da faculdade, dos programas de formação inicial e algumas questões que na época se mostravam preocupantes em discussões e debates sobre reformas na formação do educador musical. A pesquisa relatou que nos EUA o *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE, 2000) tem sugerido que o programa³¹ de formação de professores esteja designado de acordo com uma base de conhecimentos e habilidades de que os professores necessitam para serem bem-sucedidos. Na maioria dos programas tradicionais de formação de educadores musicais, para domínio geral dos conhecimentos, são normalmente abordados (2002, p. 826, 827):

a) Educação Geral: Espera-se, como na maioria dos estudantes de graduação, que os professores adquiram um corpo de conhecimento e habilidades que os possam tornar cidadãos educados: comunicação escrita e oral, computação básica, habilidades matemáticas, uso de tecnologias e conhecimentos gerais sobre história, artes, ciências. Segundo os autores, “como

²⁹ O termo “profissionalização docente”, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 50), é entendido como “o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional”. (N.R. original).

³⁰

³¹ Considerando que mais de 1.300 colégios e universidades nos Estados Unidos oferecem programas de formação de professores. (NIERMAN, ZEICHNER, HOBDEL, 2002, p. 818).

resultado da ‘agenda profissionalização’, estes componentes de formação geral estão recebendo mais ênfase em muitos programas de formação de professores de música” (p. 826).

b) Conhecimento de Conteúdo: A ênfase sobre o conhecimento dos assuntos parece ser o foco dos programas mais tradicionais. As seguintes competências musicais são frequentemente abordadas: performance, percepção auditiva, análises, composição, arranjo, repertório, literatura, história e condução. Tanto nos EUA quanto nos outros países, percebeu-se que esses programas têm dado maior enfoque no desenvolvimento de conhecimento de conteúdos musicais e uma ênfase não suficiente aos domínios pedagógicos (Binkowski, 1977; Colwell, 2000; Marks, 1994)³². Esse tipo de abordagem de formação de professores, com foco no conhecimento de conteúdo, se distancia essencialmente de outros modelos de formação de professores, em que métodos, currículo, psicologia e filosofia são o núcleo da preparação inicial do professor.

c) Conhecimento Pedagógico: O conhecimento pedagógico inclui áreas como estratégias de avaliação, planejamento de aula, gerenciamento da sala de aula, teorias de aprendizagem, estruturas filosóficas, uso de tecnologias e conhecimento sobre questões multiculturais. Bresler (1995) entende que faz parte do “conhecimento pedagógico” ouvir a voz dos professores, suas questões, concepções. Existem muitas arguições sobre formações com ênfase no conhecimento pedagógico, quanto à necessidade de considerar as dimensões filosóficas, a natureza da música e preparação do espírito do professor para a docência, reflexões filosóficas e direitos políticos e uma preparação por um ensino estético (Palmer, 1995; Parr, 1996; Khars, 1992).

d) Conhecimento de Conteúdo Pedagógico (CCP)³³: É no âmbito do CCP que acontece a construção do conhecimento, oriunda da relação entre o conhecimento dos métodos de aula de música com a experiência em campo. O CCP representa a combinação dos conhecimentos acima citados aos conhecimentos e habilidades que constroem a excelência do professor. Por exemplo: a habilidade de perceber quais são os equívocos mais recorrentes entre os alunos ao aprenderem sobre determinado conceito ou conteúdo, a capacidade de realizar analogias, metáforas, ilustrações que venham a facilitar o aprendizado dos alunos, destreza em considerar as experiências anteriores e as experiências culturais do aluno e levá-las para a sala de aula de modo que venham a influenciar a aprendizagem de um conteúdo específico. Segundo esses autores, esse tipo de conhecimento começou a participar de programas tradicionais em

³² Binkowski, B. The education of the music teacher. *International Society for Music Education Yearbook*. 4, 1977, p. 69-74; Colwell, R. The music education, 2000; Marks, 1994

³³ Tradução minha. No original: “*Pedagogical Content Knowledge*” (Nierman, Zeichner e Hobbel p. 827).

formação do professor de música a partir das duas últimas décadas. Esses programas se orgulhavam de agregar cada vez mais as experiências de campo, auxiliando os professores em formação. Os autores concluem que o CCP é necessário para que o professor de música seja bem-sucedido em sala de aula de música e ponderam que os estudos realizados sobre conhecimentos de CCP auxiliam a proporcionar alguns *insights* sobre aprender a ensinar. É difícil generalizar para além da situação específica examinada, e portanto, esta é uma área que merece um estudo mais aprofundado.

Bem, é conclusivo que esses “perfis” revelam o foco de oferta de saberes ao licenciando em música e que, de modo geral, se assemelham aos perfis de construção curricular dos cursos de formação do professor de música no país. O Brasil não tem se absterido de abordar a questão dos saberes da formação do professor de música, pelo contrário, vários eventos, congressos, encontros tratam deste tema, seja de forma específica ou dentre outros temas. Toda a preocupação com a escolha dos saberes docentes culmina na construção do currículo, e o resultado desse ‘pensar’ sobre a formação, na prática, pode significar estar ou não articulado com a realidade em que se insere o estado atual da educação musical.

É uma tarefa complexa selecionar os saberes (entenda-se construir o currículo) que poderão atender às necessidades dos professores de música no Brasil porque são diversas realidades, contextos, maneiras de se fazer educação musical. As discrepâncias de situação contextual, cultural, socioeconômica, e também de interesses dos que ofertam a educação musical e dos que requerem o ensino da música, podem ser amplos, numerosos, mesmo em um espaço geográfico não demasiadamente extenso. É muito difícil definir o que urge formar em educação musical de modo direcionado a atender o contexto, além da formação para o ensino de música nas escolas de educação básica.

A EMUS/UFMA (Escola de Música da Universidade Federal do Maranhão) é um exemplo de como a definição dos saberes docentes a constituírem no curso de Licenciatura em Música passam por situações de adequação à realidade, pretensões da formação e intervenções políticas. Utilizo como exemplo o curso da UFMA por ter pontos de aproximação e de distanciamento do contexto em que estudo, que é o da EMUS/UFBA: o da UFMA é um curso recente em relação ao curso da UFBA; no contexto da UFMA, para os que querem estudar música a única opção é o curso de licenciatura em música, enquanto a UFBA dispõe de cinco cursos de graduação (bacharelado em instrumento, canto, composição e regência, música popular brasileira e licenciatura em música); entretanto, ambas são instituições federais e ocupam geograficamente a mesma região do Brasil, o nordeste.

Através da Resolução Nº 93-CONSUN, de 31 de outubro de 2006, a Universidade Federal do Maranhão teve aprovada a criação do curso de Graduação em Música, modalidade Licenciatura, e seu respectivo projeto pedagógico. No período letivo de 2007.1, o referido curso recebeu sua primeira turma. Os saberes dos discentes, propostos pelo então recém-criado curso, são definidos curricularmente a partir dos objetivos do curso, e também a partir do perfil do ingresso. Assim, é mister conhecer com qual perfil de ingresso é possível chegar à academia para, assim, fazer o *design* curricular:

Considerando-se que há no Maranhão uma cultura musical bastante desenvolvida, proporcionada pelos meios de difusão massiva que motivam a produção profissional e amadorística – bandas e fanfarras escolares; corais; grupos de rock, samba e outros gêneros; compositores e intérpretes, músicos participantes de manifestações folclóricas etc. – e sobretudo pela atuação da Escola de Música Lilah Lisboa, espera-se receber, no Curso de Música, alunos cujo perfil incorpore uma experiência considerada básica e essencial ao campo musical, exigindo-se, para tal, teste específico (prova de habilidades). Entende-se que, ao incluir essa modalidade de prova como condição de acesso ao Curso de Música, a UFMA estará sinalizando ao candidato um certo compromisso com a iniciação, ao tempo em que passam a ser consideradas certas implicações de natureza epistemológica, uma vez que a delimitação do campo de atuação deve balisar a própria escolha do candidato quanto ao tipo de vaga que irá pleitear no ensino superior. Acredita-se que as repercussões não somente no ensino, mas também na pesquisa e na extensão serão bastante favoráveis. (Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Música da Universidade Federal do Maranhão. Modalidade: Educação Musical, São Luís, 2006).

A análise do contexto da instituição foi fundamental para determinar o perfil do ingresso. Segundo um professor do curso de graduação Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão³⁴, que cita o PPC da EMUS/UFMA, a instituição esperava poder contar, na época, com “trabalhos realizados pela Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM), que oferece curso básico e técnico em Música gratuito; a Escola de Música do Bom Menino do Convento das Mercês, um projeto social de mais de 25 anos que forma cerca de 100 músicos de bandas de fanfarra (não apenas gratuito, mas oferece alimentação e fardamento); e outras escolas de música públicas, como as de São Luís (extinta) e a de Bacabal. Desde 2007, foram criadas muitas escolas públicas municipais de Música no Estado³⁵”. O texto justifica a necessidade do THEM (Teste de Habilidade Específica em Música), sob o seguinte argumento: "No caso da área de Música, devido ao seu conteúdo teórico-prático, a rigor construído ao longo de uma trajetória de dedicação a algumas das suas aplicações – canto,

³⁴As informações foram trocadas por e-mail e mantive o anonimato do referido professor.

³⁵Essas informações foram concedidas pelo Prof. Daniel Lemos via e-mail, em resposta a algumas perguntas por mim realizadas.

instrumento, regência etc. –, há necessidade de uma formação prévia para o ingresso nos estudos universitários, sob pena de um alongamento formativo bastante oneroso para a Instituição”. Nesse texto percebemos que a instituição tenta distinguir o que são saberes “pré-acadêmicos”, tidos como requisitos básicos para o ingresso, dos “saberes acadêmicos”, mas entendendo a especificidade desse saber, é preciso um exame, o THEM, à parte do vestibular. Os saberes que se queria propor ao acadêmico eram saberes “não-elementares” à música, o que mostra claramente que há uma distinção entre os saberes considerados de “nível técnico” e os saberes considerados de “nível superior”, articulando os saberes que vinham dessas instituições ‘não acadêmicas’ e os da vida cultural musical do estado do Maranhão.

Com esse entendimento a EMUS/UFMA montou o seu currículo. Todavia, entre os anos de 2013 e 2014 o processo de ingresso não pôde contar com o THEM, por conta de intervenções políticas, o que resultou numa reestruturação curricular para atender às novas demandas do ingresso. O depoimento do Prof. Daniel Lemos registrou a diferença entre o nível de compromisso dos alunos:

Tivemos uma fase sem o THEM, entre 2013 e 2014. Isso se deu sem o consenso do Colegiado de Música, pois a UFMA aderiu imediatamente ao ENEM e ao Sisu com 100% das vagas. Isso foi um fato político, e não pedagógico. O curso foi pego de surpresa, e tal fato exigiu do curso uma revisão de sua estrutura curricular. Eu diria que a grande diferença entre o período sem e com o THEM foi mais o nível de compromisso dos alunos. O Sisu tem uma lógica onde o candidato tenta três opções de curso diferentes, e a tendência era colocar "Música" como terceira opção somente para criar vínculo com a instituição. Nessas condições, o nível de evasão se tornou muito alto (média de 30 a 40%), pois os ingressantes desistiam mais porque não tinham interesse em fazer o curso. A falta de uma base elementar era o menos importante para o corpo docente; os professores ajudavam a todos aqueles que não tinham nenhum estudo musical prévio, mas que demonstravam interesse em aprender. (Prof. Daniel Lemos. Depoimento em 16/09/2015).

A instituição precisou rever quais saberes acadêmicos iriam ofertar ao licenciando, pois era de seu interesse amparar aqueles que realmente estavam interessados em investir na carreira de músico e professor. Diz-se de aqui “de músico e professor” porque o único curso que a EMUS/UFMA oferece é o curso de Licenciatura em Música, mas o interesse de vários ingressantes era aprimorar seus conhecimentos musicais e não, especificamente, se tornarem professores de música. Pensando nessa diversidade de interesses, saberes e fazeres musicais que o universo abarcava, o Prof. Daniel Lemos propôs:

Quando estava na coordenação, propus uma reforma curricular que focasse não somente nos conhecimentos e habilidades necessários à formação do professor da Educação Básica. Muitos alunos (a grande maioria) não

pretendem ir para esse setor, mas também não recusam trabalhar essas competências. Na verdade, muitos tinham um sonho de estudar Música em nível superior, e como só temos a Licenciatura em Música no Estado hoje, não há outras opções. Também não acredito que devemos ter a concepção de que um curso superior deva formar um só tipo de profissional: nosso papel é mais prover uma ferramenta sólida no campo de atuação proposto e oferecer conhecimentos diversos onde cada um possa traçar seu próprio caminho profissional. Assim como o perfil do Ingressante hoje está bem diverso, assim será o perfil do Egresso. (idem).

Em 2015 o sistema de ingresso voltou a contar com o THEM, o que irá gerar um novo pensar sobre os saberes docentes. A lógica que rege a episteme do processo de construção curricular parece mudar tanto quanto muda o cenário socioeconômico, político e cultural de determinada instituição. Isso faz parte da necessidade de se manter na contemporaneidade, neste tempo em que algumas ideias e concepções passam enquanto outras se estabelecem, algumas mostram se perdurar e outras parecem voláteis, de tão efêmeras.

Daniel Lemos mostra a preocupação da escola em atender às necessidades de formação dos ingressantes, acolhendo os diferentes perfis. Essa consciência do universo musical que será representado na academia, para cada ingressante em uma nova turma, tem orientado desde o processo seletivo até a construção curricular e os caminhos dispostos a tratarem do perfil do egresso:

O desafio agora é conseguir lidar com a diversidade dos perfis que o curso hoje possui: músicos práticos experientes, músicos iniciantes, professores de escolas especializadas, professores da escola regular, professores que dão aulas particulares, organizadores de eventos musicais, DJs e pessoas que já tem outra profissão e querem aprender Música para complementar sua formação.

Por fim, o Prof. Daniel Lemos citou em seu depoimento uma colocação que corrobora com o seu discurso, da Profa. Luciana Del Ben, que mostra preocupação acerca do quão desafiador é pensar em uma formação completa, profunda, que atenda tanto às necessidades do aluno quanto às diferenças de perfis e objetivos do curso de música. Cito-a também, por entender que Del Ben tentou dimensionar a grandeza da tarefa que é proporcionar formação acadêmica musical ao licenciando:

O desafio que se nos impõe parece ser o de, a partir dos elementos identificados, construir uma concepção ampliada de formação inicial de professores de música, uma concepção que ultrapasse espaços fechados e predefinidos de atuação e amplie as possibilidades de percurso a serem trilhadas pelos futuros professores. Isso implica na necessidade de flexibilizarmos os percursos de formação dos professores de música, relacionando-os aos múltiplos espaços de atuação profissional, e de

superarmos a concepção de formação como processo caracterizado como trajetória única. (DEL BEN, 2003, p.31-32).

3.3 FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL: CONTINUADA E CONTÍNUA

Tem sido amplamente discutida a necessidade de que as universidades levem em consideração, inclusive curricularmente, a experiência pregressa do licenciando em música. Seria de algum modo possível estipular com precisão quando a academia deve encerrar sua participação na formação do educador musical? Ainda que o licenciado possa encontrar outros processos formativos fomentados por outros órgãos (secretarias municipais e estaduais de educação, por exemplo), seria salutar que instituições de ensino superior que formam educadores musicais também pudessem oferecer uma continuação da formação, possibilitando um fluxo e proporcionando uma continuidade nessa formação. A formação continuada do educador musical é um processo relevante para o enriquecimento dos conhecimentos sobre sua área e também para auxiliar na sua prática docente. No âmbito das políticas educacionais que tratam da formação de educadores em geral, é de entendimento que processos de formação continuada devam acompanhar a carreira desses profissionais.

Na LDB 9393/96, os processos de educação continuada já estão previsto para professores. O art. 63 determina as atividades que as IESs deverão manter para a profissionalização do docente. O inciso III desse artigo explicita: “III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.” (BRASIL, 1996). E no art. 80, que o poder público “[...] incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

A recente Resolução do MEC-CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada dos profissionais do magistério que atuam em todos os níveis de educação básica “nas diferentes áreas de conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar” (art. 2º).

De modo específico, a formação continuada de professores de educação básica encontra apoio em ações do governo como o Plano Nacional de Metas *Compromisso Todos pela Educação* do MEC (BRASIL, 2007)³⁶. O plano trata do desenvolvimento de estratégias

³⁶ Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acessado em: 29/08/2015.

que viabilizam a formação continuada dos profissionais de educação como apoio e motivação aos professores das redes de ensino de educação básica para o desenvolvimento da carreira, ampliação e ressignificação dos seus conhecimentos acerca do “ensinar” e do “aprender”, e à valorização do profissional. Tratando-se dos professores de música, pode-se pensar que não apenas os educadores musicais das redes de ensino de educação básica precisem e devam receber os benefícios de formações continuadas, mas que essas propostas possam abranger todos os profissionais que atuam nos mais diversos contextos de ensino, como projetos, espaços do terceiro setor, orfanatos, creches, escolas especializadas e outros mais.

Propostas de formação continuada são oriundas da consciência de que o saber sobre a docência sempre se mostrará inacabado ou incompleto. Por isso, há muito o que se fazer no âmbito da formação do professor de música, mesmo após seu egresso do curso. Apesar de a academia tentar aproximar ao máximo o licenciando das mais diversas realidades de ensino, todo o tempo em graduação não pode trazer a ele a consciência de todos os seus “desconhecimentos” sobre ensino da música, que só os anos de experiência trarão. Esses “desconhecimentos” ou lacunas surgirão em tempo real de ensino durante a vivência docente, e especialmente os recém-licenciados poderão enfrentar, além de dificuldades imprevistas, a falta de habilidade para lidar imediatamente com as situações desafiadoras que surgem na rotina³⁷ do ensino musical.

Del Ben e Hentschke (2002) realizaram um estudo sobre como as concepções e ações de educação musical de três professoras de música em escola de ensino fundamental da rede privada de ensino de Porto Alegre (RS), onde configuram a prática pedagógico-musical nesses espaços. A pesquisa consiste em três estudos de caso qualitativos com essas três professoras. As autoras do estudo apontam os seguintes resultados e conclusões:

Os resultados sugerem que as práticas pedagógico-musicais das professoras configuram formas que não aquelas expressas em suas concepções e ações. As professoras parecem não perceber os pressupostos implícitos em suas concepções e ações, bem como as inconsistências e contradições subjacentes às mesmas, porque, em seu trabalho cotidiano, possuem um interesse fundamentalmente prático. Seu principal propósito é ensinar música a determinados grupos em contextos específicos, e não questionar os princípios que fundamentam suas práticas pedagógico-musicais. Esses resultados sinalizam caminhos para repensarmos a formação dos professores de música e a elaboração de políticas curriculares. (p. 49).

³⁷ Neste trabalho utilizo conceitos distintos para “rotina” e “cotidiano”. Entendo por rotina o conjunto de ações diárias ou periódicas que atendem a um roteiro previamente concebido e que tende a se manter nesse formato por determinado tempo. Já o “cotidiano” penso ser a relação entre as várias rotinas em determinado contexto, que afetam umas às outras e que, portanto, é bem menos previsível que a rotina. Assim, posso dizer que “a rotina da aula de música está sujeita ao cotidiano escolar”.

No trabalho, as professoras apontam seus inúmeros problemas: a falta de estrutura e material adequado às aulas de música, a incompreensão dos demais participantes da comunidade escolar sobre a Música como área de conhecimento a ser aprendida, a incompreensão quanto aos possíveis trabalhos interdisciplinares com música, delegando a este o papel de servir apenas de apoio a outro conhecimento sem se preocupar em também contribuir com a construção dos saberes musicais do aluno. Além disso, como resultado dessa série de incompreensões, a sensação de isolamento, manifestada pelo descaso, falta de parceria e desinteresse dos demais profissionais em acompanhar e colaborar com seus trabalhos. Para vencer os desafios e obstáculos impostos pelo cotidiano escolar em sua rotina de trabalho, elas buscam soluções nas seguintes ações:

Flora, Beatriz e Rita revelam ainda que procuram refletir sobre suas práticas pedagógico-musicais, visando tornarem-se cada vez mais conscientes daquilo que pensam e fazem e encontrar os caminhos considerados mais apropriados para ensinar música. Buscam a ampliação de seus conhecimentos através de cursos de formação continuada e de “novas literaturas”. Além disso, se mostram dispostas a confrontar suas concepções e ações, trocando idéias e partilhando experiências com outros profissionais, sejam eles professores de música ou das demais disciplinas curriculares, professores regentes de séries iniciais, coordenadores pedagógicos, diretores das escolas ou pesquisadores da educação musical. (p. 52)

Reflexão, leitura, formação continuada e disposição para o confronto de suas concepções e ações, troca de ideias e a partilha de experiências com outros profissionais da área de educação, pautam a estratégia de ‘sobrevivência’ da pedagogia musical dessas professoras em campo de ensino. A formação continuada tem figurado como apoio aos professores de modo geral, seja em cursos de atualização ou de especialização. Os professores têm procurado essa maneira de promover sua capacitação profissional de modo mais específico. Porém, observemos que as professoras declararam ter disposição para experimentar o confronto de suas ideias, ações, concepções com outros professores de música, os de outras disciplinas ou generalistas, os demais participantes da comunidade escolar e pesquisadores da educação musical. Quanto a se declararem com disposição, pode-se entender implicitamente que esta “disposição” não está sendo usada, ela ainda está contida nessas professoras aguardando o momento em que possam usar esse recurso para auxiliá-las em campo, na sala de aula e no diálogo com o espaço escolar.

Del Ben e Hentschke afirmam que esses resultados nos dirigem a pensar sobre a “necessidade de aproximação e parceria entre, por um lado, pesquisadores e formadores de

professores e, por outro, professores de música que já atuam nas escolas, sugerindo caminhos para a formação continuada de professores de música” (p. 55), que é necessário que os processos de formação continuada sejam desenvolvidos no próprio espaço escolar, e que possam refletir e discutir as práticas cotidianas de ensino, suas finalidades e propósitos com diversos participantes dessa comunidade (p. 56).

Queiroz e Marinho (2007) relatam a experiência de um Projeto de Formação Continuada para Professores de Música, na cidade de João Pessoa (PB), cujo objetivo é “refletir sobre as perspectivas para a formação profissional desses docentes, considerando os aspectos fundamentais para atuarem na nova realidade de educação musical que vem sendo estabelecida nas escolas de João Pessoa desde dezembro de 2006.”. (idem). De modo objetivo o projeto propunha:

[..] proporcionar aos profissionais ferramentas necessárias para a discussão e a reflexão em torno das questões fundamentais que alicerçam o ensino de música nas escolas de educação básica; construir, junto com os professores, alternativas didático-pedagógicas para o ensino de música, considerando o perfil de formação desses profissionais e a realidade do contexto educacional em que atuam; favorecer o entendimento amplo das questões fundamentais que norteiam o campo da educação musical na atualidade, mais especificamente no que se refere ao ensino da música nas escolas de educação básica; e desenvolver conteúdos específicos de educação musical, possibilitando, ao professor, uma compreensão clara dos elementos essenciais para o desenvolvimento sócio-cognitivo-cultural-musical dos alunos. (2007, p. 4).

O projeto alcançou os professores da rede municipal de ensino de João Pessoa e “é coordenado por professores do departamento de Educação Musical da Escola de Música da Universidade Federal da Paraíba”, o que vem denotar a participação dessa IES na promoção e desenvolvimento de melhoria na qualidade do professor de música para a sociedade local.

Queiroz e Marinho apontaram especificamente o paradoxo causado pela falta de sistematização de um programa para o ensino de música nas escolas:

Percebemos que, segundo os depoimentos e discussões dos professores, se por um lado, a responsabilidade de selecionar o que deve ser foco das aulas de música, e como isso deve ser trabalhado, permite ao professor total liberdade para a definição de suas práticas, possibilitando que eles selecionem os conteúdos e atividades que têm maior domínio; por outro, essa situação gera, para muitos profissionais, uma intensa nebulosidade acerca dos caminhos que devem alicerçar as propostas de ensino da música que desenvolvem no dia-a-dia. (2007, p. 06).

Além da dificuldade para estruturar o conteúdo programático que servirá de trajeto para o ensino musical no dia-a-dia letivo, são apontados os seguinte problemas de docência:

despreparo para atender às necessidade de alunos especiais, falta de estrutura básica para aula de música (tanto de material didático e musical, quanto ao espaço reservado à aula de música), problemas relacionados às questões comportamentais e à falta de compromisso dos alunos, todos reverberam como fatores desmotivadores da permanência da docência do educador musical. (pp. 07-08). Entretanto, o projeto estava se mostrando muito promissor para a formação desses professores de música em campo, pois com apenas três meses de realização já era possível contar os primeiros resultados positivos:

O trabalho realizado ao longo de quase três meses de atividades têm (*sic*) demonstrado resultados significativos, principalmente no que se refere à caracterização de uma concepção educacional abrangente de ensino da música nas escolas. [...]

Temos percebido que à medida que o trabalho desenvolvido tem ampliado conceitos como o de música, de educação musical, entre outros e possibilitado concepções mais abrangente em relação ao que pode ser ensinado, os professores têm vislumbrado caminhos mais reais para inter-relacionar os interesses e os gostos musicais dos alunos com os objetivos e as perspectivas da área de educação musical.

Outro aspecto que despertou nossa atenção, desde o início do trabalho, foi a falta de uma (*sic*) planejamento progressivo e abrangente que pudesse estabelecer um plano inicial definidor das diretrizes e dos objetivos que deveriam alicerçar as aulas dos professores. Todavia, percebemos que, a partir dos debates e das reflexões consolidadas, os professores estão mais conscientes da necessidade de um planejamento contínuo, que permita o estabelecimento de ações concretas com fins educativo-musicais claros e definidos. (pp. 08-09).

Essa experiência relatada por Queiroz e Marinho apontam um caminho que foi traçado e executado para minimizar os problemas em campo do ensino musical, problemas que na formação inicial, na maioria destes, não há possibilidade de contemplar academicamente, dadas as limitações do próprio processo acadêmico. A formação continuada foi ao encontro dos professores, para pensarem no desenvolvimento de uma pedagogia musical mais eficiente, adequada ao contexto sócio-cultural-econômico-político em que está situada e, não menos importante, no estímulo e motivação para a manutenção do professor de música a serviço da docência.

Quanto ao uso do termo “formação continuada”, já se tem uma preconcepção de que se trata de um processo que dá continuidade à formação de um profissional, e se inicia após a finalização de outro processo. Isso nos leva a pensar que esse processo está “separado” (não desconectado) do processo de formação inicial, quer dizer, ele acontece em um módulo específico, com uma proposta e objetivos muito direcionados previamente dentro de um espaço de tempo que delimita com exatidão o início e o fim dessa nova formação. Porém, é possível

pensar em outro formato para a continuidade da formação do docente: a “formação contínua”, um processo que acontece em fluxo, em movimento com a formação inicial e a vida profissional, neste caso, do docente e mais especificamente do educador musical.

A Profa. Iveta Maria Fernandes (2009) defendeu a tese de doutorado intitulada “Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública”. Segundo a autora, sua pesquisa visava contribuir com o desenvolvimento de projetos de formação contínua de educadores da rede pública que trabalham com o ensino de música da Educação Infantil e Ensino fundamental I. Em sua tese ela tratou da formação contínua como processos diversos que se aproximam do professor de música para capacitá-lo melhor em suas tarefas. Quando a Profa. Fernandes descreve a primeira vez em que experimentou trabalhar com um projeto dessa natureza, período em que surgiram suas questões centrais, ela aponta as primeiras sensações: “Agora o público era outro, não mais minhas crianças do Ciclo Básico, mas professores. Também não tinha mais todo um ano letivo, mas um determinado período para o desenvolvimento do projeto.” (p. 19). Então, fica entendido: o que Fernandes chama de “formação contínua” tem um período de realização definido, determinado.

Ao realizar o levantamento das pesquisas realizadas que abordavam sua temática (formação contínua) no campo da Educação Musical, ela cita o trabalho de José N. Fernandes (2006)³⁸:

Em 2006 Fernandes apresenta nova pesquisa que está disponível no site da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) “Teses e dissertações de educação musical dos cursos brasileiros de pós graduação *stricto sensu* em música, educação, história, computação, psicologia, letras, filosofia, comunicação, semiótica, engenharia e outros (até 2005)”, na qual relaciona, em música, três produções em formação contínua à distância, e uma única em educação contínua presencial. (FERNANDES, 2009, p. 26).

Entretanto, no trabalho original publicado por José N. Fernandes (2009), as pesquisas catalogadas por ele utilizam o termo “formação continuada”. Não encontrei produção alguma que se referisse exatamente à “formação contínua”, o que me leva a crer que a pesquisadora Iveta Fernandes faz uso do termo “formação contínua” como sinônimo de “formação continuada”. Não é minha intenção concordar ou discordar do fato que outros pesquisadores utilizem esses termos como sinônimos, mas tenho desenvolvido uma compreensão que

³⁸ Fernandes, José N. Teses e dissertações de educação musical dos cursos brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em música, educação, história, computação, psicologia, letras, filosofia, comunicação, semiótica, engenharia e outros (até 2005). Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/teses_e_dissertacoes.pdf>. Acessado em: 27/08/2015.

distingue o processo de formação continuada (que abrange os cursos de pós-graduação *lato sensu*, *stricto sensu*, capacitações, atualizações, entre outros) do processo de formação contínua.

Essa compreensão é de que, como o próprio termo “contínua” sugere, o processo não venha a ter uma delimitação de tempo para começo e fim, e que possa trazer ao professor a possibilidade de se manter em formação, num processo compartilhado que envolve orientação, reflexão, discussão. Num processo em movimento junto à docência do professor, uma formação em fluxo, em que os atores podem variar, mas o processo prossegue continuamente.

Em uma busca sobre o tema “formação contínua”, como distinto de “formação continuada”, encontrei o blog “Aprendizagem Humana”, de autoria da pesquisadora Roberta Pimentel, mestre em Educação na Área de Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, pelo Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso.

Na postagem do dia 13/02/2012³⁹, ela apresentou uma proposta de trabalhos sobre formação contínua, e frisa a diferença entre essa proposta e o que ela considera ser “formação continuada”: “Quando uso a expressão contínua e não continuada, indico um caminho, que é o da formação em constante movimento, uma formação diferente da continuada (esta diz respeito aos cursos, seminários, palestras, etc)”. Segundo R. Pimentel, sua proposta é que na sessão de vídeos de formação contínua (na época em processo de finalização) fosse formada uma rede virtual de formação sobre a prática pedagógica reflexiva, onde seriam discutidas questões cotidianas da sala de aula. Segundo ela, aqueles que participassem do processo teriam certificação dada pela OMEP/MT (Organização Mundial para Educação Pré-Escolar).

Na dissertação de mestrado, Pimentel usa o termo “formação contínua em serviço”, para diferenciar de formação contínua/continuada. Ela define a “formação contínua em serviço” como aquela: “[...] que ocorre basicamente dentro da escola, na construção permanente do PPP, mediada pelo trabalho da Coordenação Pedagógica (CP), coordenação de áreas e/ou, eventualmente, por outros especialistas”. (2008, p. 36). Pimentel relata o princípio de seu interesse pela temática no seguinte depoimento:

Na escola onde comecei minha carreira, havia reuniões semanais de estudo. Foi quando pude conhecer de perto a formação contínua em serviço. Estas reuniões tinham início com recados gerais das diretoras e coordenadoras e, logo após, como prioridade da reunião, uma das professoras conduzia algum estudo escolhido pelo próprio grupo ou algum convidado proferia um tema escolhido por nós, professoras. [...].
Era nas reuniões do início do ano que fazíamos a construção dos currículos e prevíamos os objetivos gerais e específicos da série em que estávamos

³⁹ Roberta Pimentel. Este blog: formação contínua ou continuada. In: *Blog: Aprendizagem Humana*. Disponível em: <http://robertalealpimentel.blogspot.com.br/2012/02/este-blog-formacao-continua-ou.html>. Acessado em: 25/09/2015.

trabalhando, ancoradas nas experiências do ano anterior e, além destas questões, também elaborávamos sugestões de pautas de estudo para as reuniões de formação contínua em serviço, que ocorriam semanalmente com todos os profissionais da escola, desde atendentes da secretaria, da biblioteca, até professores.

Alicerçadas em nossas sugestões, as coordenadoras da escola organizavam convites a pesquisadores e palestrantes diversos para conduzir tais reuniões. As coordenadoras também escolhiam alguns cursos fora da escola para que, por meio de sorteio, alguns deles pudessem participar. Após estes cursos, fora da escola, os professores se comprometiam em realizar um “repasso” aos professores da escola, sobre o que aprenderam nos cursos que fizeram. (p. 22-23).

Essa dinâmica escolar trouxe à pesquisadora a experiência viva da formação contínua em serviço. Inspirada no pensamento de Philipp Perrenoud sobre o conceito de “competência”, de Terezinha A. Rios para abordar questões de competências e práticas docentes, e de Selma G. Pimenta para embasar o tema da formação do professor-reflexivo, Pimentel põe a Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva (PPCR) como eixo da formação contínua em serviço:

Aqui a PPCR deve ser entendida, prioritariamente, como uma atividade coletiva, ou ainda, individual, em que os professores no próprio ambiente de trabalho, em parcerias com as universidades e com seus pares, tomam suas práticas, contextualizam e a problematizam, tornando-as objeto de análises para a construção de conhecimento acerca da docência e para o desenvolvimento da formação contínua em serviço. (2008, p. 36).

Na proposta de processo de formação contínua elaborada por Pimentel, três aspectos chamam a atenção: (1) o espaço de formação, (2) a ação de formação, (3) o tempo de formação. Quanto ao espaço, o universo da pesquisa foi o contexto onde ocorre o processo de formação contínua descrito por Pimentel. Ela conta ter se inspirado nas reuniões semanais da escola em que começou a carreira docente, e para a pesquisa, serviu-se do ambiente de uma escola estadual de Cuiabá (MT). Pimentel não se desloca do espaço escolar na elaboração de sua proposta, por isso ela também usa o termo “formação contínua em serviço”: “pois a PPCR a que nos reportamos é um exemplo de formação contínua em serviço, dentro da escola, com o coletivo de professores.” (p. 55). Pimentel sugere que o espaço de formação seja o mesmo de atuação do grupo de professores, para que a prática reflexiva pedagógica ocorra no contexto da prática pedagógica, mas o motivo de um processo formativo específico para a reflexão da prática pedagógica, segundo sua investigação, é:

Ao conversarmos sobre os autores que embasam nossa pesquisa, denotamos o fato que já tínhamos previsto que poderia ocorrer: em sua formação inicial, as professoras não receberam nenhuma instrumentalização sobre práticas pedagógicas reflexivas nem sobre movimentos coletivos de reflexão na formação contínua em serviço. (p. 124).

A ação da proposta, que inclui a prática crítico-reflexiva à pedagogia de um grupo de professores, realizada coletivamente, situada em ambiente de serviço, é: “A *PPCR*, foco centralizador desta pesquisa, é tratada por nós como um dos possíveis recursos para a construção de conhecimento sobre a prática pedagógica, relacionando-se diretamente com a Didática, ciência que estuda o processo de ensino e aprendizagem.” (PIMENTEL, 2008, p. 85). A ação pela formação de um professor reflexivo e crítico quanto à docência e quanto à sua própria docência, articulada ao contexto de serviço, rege a proposta de formação contínua em serviço. Isto parece bastante coerente, porque é na prática onde se forjam as questões a serem refletidas.

A postura reflexiva pode e deve ser formada em ambiente acadêmico, contudo, serão alvo de reflexão para intervenção na prática de ensino os fatos ou eventos que acontecerão nas situações do cotidiano de ensino, seja escolar, institucional ou não. Quando é abordado o tema de formação do professor reflexivo, sobre o qual discorrerei com mais ênfase posteriormente, não posso deixar de mencionar Freire (1998), que considera ser permanente a formação dos professores, e que o modo fundamental é o da “reflexão crítica”:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (pp. 43-44).

É neste ponto que me chama atenção a proposta do trabalho de Pimentel quanto ao tempo: em serviço. O “em serviço” não necessariamente tenha que se referir apenas ao local de serviço, mas sobretudo ao tempo de serviço, enquanto em serviço, durante o serviço. Uma formação que se assenta sobre o *loco* de serviço e caminha paralelamente ao tempo de serviço. Isso remete à ideia de contemporaneidade na formação contínua, cujo traçado a minha concepção esboça: o tempo concomitante, simultâneo, o tempo em que duas atividades retroalimentares, ensino e reflexão, ‘se acontecem’ durante todo o tempo. A formação contínua, assim ou semelhantemente descrita, penso ser um ato de educação do professor que, conciliando “conhecimento / tempo / espaço de formação” ao “conhecimento / tempo / espaço de prática docente”, atende ao conceito de contemporaneidade que tenho adotado.

Arroyo (2002) traduz “contemporaneidade” como: “[...] ‘o hoje’ ou o bem próximo do hoje, ou ainda, o que parte de nós educadores musicais e/ou pesquisadores temos pensado e realizado no momento” (p. 17). Ela demonstra um vínculo entre o conceito de “contemporaneidade”, próximo ao conjunto de definições e compreensões, com o de “atual”.

Arroyo desenvolveu seu conceito de contemporaneidade a partir de suas vivências e reflexões sobre o tempo em relação às práticas educativas musicais. Como já foi dito, quando a filosofia indica que o “conceito”, como sendo o produto de um processo criativo que pretende definir ou explicar um significado sobre algo, é um produto designado por uma autoria, ou seja, o “conceito” tem uma relação de “pertencimento” a quem o pensou, a filosofia também nos concede a licença de, a partir de nossas experiências e concepções de mundo e de realidade, termos conceitos diferentes para a mesma expressão ou símbolo, que podem ser, inclusive, divergentes entre si, e não necessariamente se anulam.

Senti o dever de apresentar o conceito trazido por Arroyo, por ser uma educadora musical, formadora de educadores musicais e profícua pesquisadora em educação musical. Entretanto, principalmente porque o conhecimento de “conceitos”, a reflexão sobre eles e a observação de sua aplicação na prática é que nos trazem parâmetros para que elaboremos novas concepções, sem que fundamentalmente invalidemos outras.

Portanto venho explicar que, diferentemente de Arroyo, não tenho pensado em ‘contemporaneidade’ como o “hoje” ou o “atual”, mas entendo como o feixe constituído por diversas linhas da história, nas quais alguns aspectos sobreviveram ao tempo, e se encontram, se convergem no presente. Penso na contemporaneidade como “tempos concomitantes” e penso que o “ser contemporâneo” terá que passar pela prova de sobreviver ao tempo, em não se desatualizar, mas manter-se vivo e pleno, podendo ser flexibilizado com os cenários que virão, porque no contemporâneo, hoje já nasce um pouco do amanhã.

Num processo de formação contínua, encontramos em aplicação e em desenvolvimento diversas teorias e práticas que refletem o pensamento de diversas épocas da construção do conhecimento sobre pedagogia, didática (pontualmente) e de modo específico, da música. Pois os saberes docentes são construídos a partir de saberes que existem (a partir das teorias que são utilizadas nos cursos de formação), saberes em desenvolvimento (através das pesquisas que estão sendo realizadas e dos saberes construídos recentemente) e dos saberes resultantes da ressignificação destes últimos, a partir da práxis que o professor desenvolve, pelo fato de caminhar ao lado do “serviço”, de não se afastar do que acontece em tempo real na docência do professor em formação.

No caso do ensino de música, ao mesmo tempo em que alguns pensamentos e práticas musicais perduram longamente, outras são quase voláteis. Além de conceitos, metodologias e configurações práticas tradicionalmente consagradas (inclusive quanto ao repertório), há decisões tomadas circunstancialmente por conta de cenários políticos, econômicos e sociais, e

por conta da efemeridade de estados culturais midiáticos que, com a mesma rapidez que se estabelecem se retiram do cenário, dando lugar à atuação de novo movimento musical.

É neste ponto que a formação contínua pode se revelar um processo valioso ao educador musical: auxiliá-lo a tomar consciência do contexto das multirrealidades que compõem o seu espaço de ensino e da multitemporalidade que há em uma prática de ensino. A consciência do tempo, do espaço e do conhecimento, assim como a consciência do que se possui, do que não se possui e do que é possível alcançar, é que permitem a transformação de uma realidade, considerando que a primeira realidade a ser transformada é a do próprio professor, ao tomar consciência de si mesmo, como agente realizador e mediador entre a realidade que se tem e a realidade que se almeja ter. Freire (1979) revela o profundo significado do ato de “conscientização”:

Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (p. 15).

Enfim, para Freire, a conscientização não pode existir distante do objeto e do espaço sobre o qual é desejado tomar consciência. Freire também considera que a própria “nova realidade” construída a partir da reflexão-crítica é uma realidade a ser transformada através da mesma ação. Não há realidade que esteja pronta, não se alcança o ideal de “permanente”, visto que cada componente de um processo educativo (pessoas, políticas, estruturas, teorias, práticas pedagógicas, economias, tendências apresentadas pela mídia e indústria de entretenimento, entre outros) estão em constante mudança e provocando desequilibrações em processos aparentemente equilibrados. Por esse viés, há uma constante necessidade de novas reflexões-críticas.

Quando o educador musical compreende isto, ele atinge um ponto de maturidade que o afasta de pensar inocentemente sobre a educação e do comodismo, aguçando um espírito inquietante sobre o que se faz no ensino musical e o que está a ser feito. Não se trata de se tornar um pessimista em relação à própria prática, mas como a própria terminologia de Freire sugere, um “consciente” sobre a própria prática, em que o ato de “conquista” é um passo para a próxima ação de “conquistar”:

Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o

mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável. (pp. 15-16).

As conjecturas de Bellochio (2003), que irei retomar neste trabalho, demonstram justamente que a formação do educador musical não é a redentora dos problemas de ensino e aprendizagem musical. Não é uma conta simples de fechar, visto que os valores das “parcelas” estão sempre mudando:

Debater sobre “formação: qual concepção” implica pensar tanto no espaço da formação como no espaço da atuação e da profissionalização do professor. A concepção de formação, de forma histórica, está intrinsecamente relacionada com o perfil do egresso do sistema formador e suas possibilidades de atuação profissional, seja na escola ou fora dela. Refere-se assim às dinâmicas socioeducacionais implicadas em como o professor aprende, ensina e aprende *para e na* sua profissão. Por certo não é uma relação simplista, em que a lógica desembocaria na equação: “se melhorar a formação do professor, no caso do professor de educação musical, os problemas da área, automaticamente, estarão resolvidos”. (pp. 17-18).

O que poderá ser feito para minimizar tais problemas, se o perfil do egresso orienta de algum modo as concepções do sistema de formação, contudo, o foco unicamente na melhoria dos processos formadores do educador musical não poderá garantir efetivamente a solução de problemas da área? Penso, assim como outros autores, que as propostas de formação continuada e contínua sejam caminhos, não para a eliminação, mas para o encaminhamento de ações pedagógicas-musicais e processos de ensino e aprendizagem musicais mais bem-sucedidos.

Cuidar do egresso, acompanhá-lo, ampará-lo, promover troca de experiências, desenvolver a competência de refletir criticamente sobre sua prática de ensino musical, suas relações com o universo de trabalho, despertar o interesse pelo conhecimento profundo de seu contexto e dos processos educacionais envolvidos nesse contexto, desenvolver sua autonomia como uma competência oriunda de um processo que requer conquistar e desenvolver liberdade e segurança para pensar, propor e agir, enfim, se tudo isso for feito constante e insistentemente, poderá haver uma atenuação dos problemas encontrados na prática docente musical. Mas a chave talvez esteja mesmo no tempo: o tempo em “constância”, o tempo em gerúndio, o tempo que não para, em que o ato de formar é um ‘formando’ perene do educador musical, com autonomia, refletindo e pesquisando sobre sua própria prática em um espaço orientado a isto.

3.3.1 Filosofia para educação musical

Para que serve a filosofia? Pensar, refletir, conceituar. O que se pode construir a partir dela? Discursos, concepções. De modo geral, quando se fala em filosofia, o óbvio ocorre nas mentes: filosofia é pensamento, é discurso. Todavia, parece ser distante o pensamento alicerçado em bases e procedimentos filosóficos e há uma impressão generalizada de que existem dois pensamentos: o filosófico, denso e profundo, e o não filosófico, do senso comum, corriqueiro. O ato de pensar parece estar classificado em níveis de complexidade, que ora aproxima, ora afasta pessoas quanto à análise de um objeto ou à realização do discurso que representa o pensamento.

A construção do discurso é ato imprescindível àquele que trabalha na área de humanas, da arte e no nosso caso, além de tudo, com a educação musical, o que quer dizer: educação e arte juntos. Construir um discurso dentro da área de conhecimento profissional sobre o objeto que se estuda ou ensina deveria ser uma premissa na formação acadêmica de um profissional. A consolidação de uma área de conhecimento depende muito de um discurso e dos ‘discursos’ proferidos por aqueles que a representam. O reconhecimento do discurso é uma conquista de um “poder”, o “poder” de representar um saber, de se tornar autoridade acerca de um objeto de estudo, de representá-lo e, conseqüentemente, de ter a prerrogativa de elaborar os conceitos, pressupostos, teorias e conhecimentos que o cercam.

A Educação Musical tem enfrentado árduas batalhas para se fazer reconhecida e entendida como área de conhecimento. Dentre as ações na prática de atuação nesse campo, os discursos se levantam para que esse reconhecimento se faça chegar. São discursos proferidos junto às outras áreas de saber, aos órgãos que ‘determinam’ o que é área de conhecimento e o que venha ser o conhecimento científico, aos poderes políticos, desde os mais elementares e tangentes até os altos poderes que regem no nosso país a regulamentação de ofícios, profissões e ciências.

Essa relação do discurso com o poder já foi estabelecida por Foucault (1999)⁴⁰ no texto “A ordem do discurso”, onde ele fala sobre a relação do discurso com o poder, ainda que um discurso não revele muita grandeza:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua *ligação com o desejo e com o poder* [...] o discurso não é aquilo que simplesmente traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar. (p. 10, grifo meu).

⁴⁰ *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970.*

Neste ponto do discurso de foucaultiano temos duas coisas a observar: a) a ligação do discurso com o desejo e o poder; b) as interdições. O ato, intenção ou tentativa de interditar um discurso revela o caráter de aproximação que o discurso tem com o poder, inclusive, o ‘poder de discursar’ já se constitui em uma valiosa ferramenta de luta para aquele que intenta alcançar algo que disso dependa por aproximá-lo de outra parte importante para a realização do discurso: quem escute. O interesse de quem exercer a interdição do discurso também é uma aproximação ao poder, ou que se quer ter, ou que não se permite que tenha.

Oliveira (2012) relata, quando ainda não havia cursos de licenciatura em música, a defesa dos professores de música por cursos específicos nessa sub-área musical. As defesas são os discursos realizados tanto nos espaços acadêmicos de formação musical que já existiam quanto no âmbito do espaço político federal:

Professores de música defendiam cursos específicos na área de música para formação de professores como uma alavancada na qualidade e no reconhecimento da sub-área de educação musical no sistema federal. Vislumbrava-se uma formação de professores de música (educadores musicais) que pudessem trabalhar de forma inclusiva, criativa e não restritiva em termos estéticos e metodológicos. Nessa educação musical proposta pelos que defendiam a criação de uma associação representativa no país, considerava-se não apenas o tipo de formação de professores, mas também os métodos, os repertórios e também a variável da dimensão geográfica do Brasil e das diferenças regionais. (p. 16).

Mas os discursos não são necessários apenas nas esferas superiores do poder, onde as decisões que criam a legislação são tomadas, mas também nos espaços menores, nos núcleos de ensino em que cada educador musical atua. Se o educador musical não consegue discursar sobre sua área de conhecimento, sua função, o valor da educação que ele desenvolve é porque algo precisa ser ajustado, tanto nesse contexto quanto no próprio educador. Suas ações deveriam reproduzir seu discurso, quando proferido ou mesmo quando omitido e guardado em forma de “princípios” e concepções. Quando não há afinidade entre o discurso e a ação, entendo que há uma séria fragilidade na adequação de “poder” para esse educador musical e conseqüentemente para a área de educação musical. Ou seu discurso é interdito, indeferido ao pronunciá-lo, ou ele mesmo o interdita por entender que já será um discurso em exclusão. Podemos supor que nesse caso, algumas vezes, o próprio educador musical não esteja seguro de seu discurso e do poder que já possui no espaço.

O já citado estudo de Del Ben e Hentschke (2002), sobre como as concepções e ações de educação musical configuram a prática pedagógico-musical, tem um importante dado sobre a relação entre as concepções do professor de música a respeito da educação musical na escola

e a prática que eles realizam em sala de aula. A pesquisa consistia em estudos de caso qualitativos com três professoras de música em escola de ensino fundamental da rede privada de ensino de Porto Alegre (RS). As autoras do estudo apontam os seguintes resultados e conclusões:

Os resultados sugerem que as **práticas pedagógico-musicais das professoras configuram formas que não aquelas expressas em suas concepções e ações. As professoras parecem não perceber os pressupostos implícitos em suas concepções e ações, bem como as inconsistências e contradições subjacentes às mesmas, porque, em seu trabalho cotidiano, possuem um interesse fundamentalmente prático.** Seu principal propósito é ensinar música a determinados grupos em contextos específicos, e não questionar os princípios que fundamentam suas práticas pedagógico-musicais. Esses resultados sinalizam caminhos para repensarmos a formação dos professores de música e a elaboração de políticas curriculares. (p. 49, grifo meu).

Preocupa-me quando vejo um educador musical distanciar sua prática pedagógico-musical de suas concepções. Também sinto algum receio quando leio pesquisas que revelam que educadores musicais, ainda que inseridos em contexto escolar de educação básica, tenham interesses “fundamentalmente práticos” em sua rotina de trabalho. Por que não defender em discurso sua concepção como condutora de sua práxis pedagógica-musical? Atentando para minha realização discursiva em defesa da minha própria prática, segundo minhas concepções sobre educação musical, e não chegando a um acordo diante de algumas imposições escolares, perguntei: “Como fazia o professor que esteve aqui antes de mim? ”; e a resposta que obtive: “Pedimos que eles esquecessem a Escola de Música (da UFBA), o assunto era conosco”.

Tenho observado que, especialmente em escolas da rede particular de ensino, há um histórico de exercício de poder, não respeitoso, não dialogável e eu diria, inclusive, imaturo, quando atentamos para o fato de que estamos lidando com pessoas que também possuem formação acadêmica e que trabalham com a construção do conhecimento. O educador musical tende a se calar, a se omitir e realizar um trabalho tecnicista, distante do seu ideal de educação musical. Foucault explica o que ele considera ser a inibição do discurso, quando o discurso concebido mentalmente é omitido:

Em uma sociedade como a nossa conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa. (1999, p. 09. Grifo do autor).

Podemos ver que educadores musicais (e até mesmo outros profissionais do ensino) tendem a emudecer os discursos que carregam, ao menos verbalmente. Se sua prática seguir a

orientação de sua concepção, os resultados dessa prática poderão ser o discurso que sua boca não profere, mas ainda penso ser importante que ele possa conseguir um espaço para proferi-lo e atores para sua escuta.

A formação inicial deve instigar o licenciando em música a elaborar seu discurso, como forma de fazer-se conhecer e ter reconhecido seu conhecimento e autonomia no espaço de sua atuação. Os pensamentos que seguirão a criação de ‘discursos’ podem até não ser tão elaborados segundo conceitos puramente filosóficos, entretanto, se o licenciando conseguir desenvolver seus conceitos sobre termos e expressões fundamentais nos quais o seu “ser profissional” e o exercício de sua profissão estão apoiados para a colocação do seu discurso, já existirá um grande exercício filosófico.

As bases para a valorização da educação musical exigem a configuração de uma filosofia. Deleuze e Guattari (2010) definem a filosofia como: “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” e mais adiante, explicam quem é o filósofo:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. [...]. Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. E porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. (p. 15).

Esse é o conceito de Deleuze e Guattari para a Filosofia e para a figura do “filósofo”, que tem como especificidade a “criação de conceitos” e “aquele que cria conceitos”. Essa definição afasta e eu diria, inclusive, frustra aos que têm a expectativa de que a filosofia esteja estabelecida nas ações de: contemplar, refletir e comunicar. A filosofia faz contemplar, pensar (refletir), faz comunicar, proclamar o pensamento, da mesma forma, ela precisa dessas ações para que ela aconteça, mas essencialmente, para Deleuze e Guattari, ela se traduz, na sua melhor forma, como a atividade criativa de conceitos. Gallo (2000) coloca a distinção que há entre essas três ações e a filosofia propriamente dita:

Não podemos identificar a filosofia com nenhuma dessas três atitudes porque nenhuma delas é específica da filosofia “*a contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de construir Universais⁴¹ em todas disciplinas.*” Por outro lado, é próprio da filosofia criar conceitos que

⁴¹ Universal/universais (lat. universales) 1. Universal é aquilo que se aplica à totalidade, que é válido em qualquer tempo ou lugar. *Essência, qualidade essencial existente em todos os indivíduos de uma mesma espécie e definindo-os como tais. Para Platão, universal é a *forma ou *idéia. Segundo Aristóteles, “uma vez que há coisas universais e coisas singulares (chamo universal aquilo cuja natureza é afirmada de diversos sujeitos e singular aquilo que não o pode ser: por exemplo, homem é um termo universal, Cálías, um termo individual)” (Da Interpretação, VII). Ver universo. (Japiassú, H.; Marcondes, D. *Dicionário básico de Filosofia*).

permitam a contemplação, a reflexão e a comunicação, sem os quais elas não poderiam ser.” (p. 53. Grifo do autor).

Deleuze e Guattari (2010) embasam a teoria de Gallo e explicam essa diferenciação que Gallo (2000) expôs. Na obra “O que é Filosofia?”, eles elucidam este argumento:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pode acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. (p. 12).

Então é possível que, em razão dessa capacidade que a disciplina tem de “engendrar suas próprias ilusões”, elas engendrem outros fazeres e atividades, equiparando-se ao conceito da disciplina. Separando as ilusões que “nublam” a visão da Filosofia, resta a “criação de conceitos” para esta disciplina. Como Gallo afirmou acima, esses conceitos suscitam ações de contemplação, reflexão e comunicação, sem as quais a própria filosofia não acontece. Trazendo para a tema da formação do educador musical, pode-se perguntar: para que serviria a filosofia? Em que consiste dizer que o educador musical deve ter uma filosofia de educação musical? Se é função do filósofo criar conceitos, quem irá criar os conceitos de “educação musical” e “educador musical”?

Não há intenção de deslocar o educador musical de sua função, que é “o ensino da música”, para a função do filósofo, no sentido específico e restrito do termo, mas atentar para o fato de que há conceitos sendo elaborados sobre os mais diversos temas e fazeres de educação musical (o que consiste numa atividade filosófica, ainda que não seja realizada por um filósofo propriamente dito) e que não tem chegado aos licenciandos em música para que eles possam contemplar, refletir e comunicar, a fim de serem capazes de produzir, criar seus conceitos sobre esses temas. Se é da “pesquisa” (como instância da Universidade) o papel de construir conhecimento, seria lógico que à instância do “ensino” estes fossem comunicados, para a reflexão dos aprendentes sobre o conhecimento produzido em sua área de atuação.

Segundo Cláudia Bellochio, aqui no Brasil as pesquisas sobre educação musical poucas vezes são referência para o ensino de música nas escolas, o que constituiria “um hiato entre a produção de pesquisas e a apropriação de seus resultados no contexto da escolarização” (2003, p. 129). Pode-se assim concluir, ao menos parcialmente, que antes da apropriação dos resultados de pesquisas no contexto de escolarização, precisaria haver uma apropriação desses resultados por licenciandos e licenciados em música, que, segundo Bellochio, não ocorre. Assim, a ausência de uma articulação entre ensino e pesquisa em nossas universidades reforça

a necessidade de uma filosofia de educação musical, que seria capaz de conciliar os diversos saberes mobilizados e que estariam conjugados nas ações e reflexões da prática docente.

Quais contemplações, reflexões e comunicações poderiam ser realizados a partir dessas pesquisas, por aqueles que poderiam (quando não, deveriam) utilizar-se desse conhecimento produzido? Quais discursos os resultados das pesquisas contêm em si próprias ou poderão tomar forma através de outros? Quais conceitos foram criados, e estes são a realização da filosofia em educação musical, pois eles moverão a reflexão e discussão?

Quando um educador musical em exercício é desafiado por alguém do seu campo de trabalho a responder a perguntas como “Para que serve o ensino da música?” ou “O que é educação musical, o que você faz exatamente?”, certamente será preciso para essa resposta conceitos. Montar um discurso favorável à área de educação musical, com conceitos, ainda que não sejam unânimes, mas que tenha pontos de aproximação entre os representantes da área, é uma tarefa de alta complexidade.

Uma parte disso é, a partir da contemplação e reflexão de conceitos e ideias já existentes, desenvolver argumentos para elaborar um conceito particular para uma terminologia. Segundo Gallo (1999), isso é próprio do conceito, a ‘autoria’: “Primeiro, todo conceito é necessariamente assinado; cada filósofo ao criar um conceito ressignifica um termo da língua com um sentido propriamente seu.” (p. 54). Gallo (p. 62) diz que um “filósofo da educação” deve ser um “criador de conceito” e que em nada o diferencia dos demais filósofos, a não ser a especificidade do campo de saber, sobre o qual nem todo filósofo pode estar interessado em se debruçar-se. Então, a quem interessa debruçar-se sobre os conceitos da área de educação musical? Naturalmente, aos educadores musicais, que irão se dispor a refletir sobre conceitos existentes e desenvolver novos conceitos.

Talvez não fosse propor muito que, desde os tempos acadêmicos de formação, pelo menos as atividades de reflexão e comunicação fossem realizadas, a fim de fazer-se conhecer não apenas os conceitos, mas os saberes que se têm sobre a área. Todavia, é preciso entender que, se ficarmos estacionados nas ações de refletir e contemplar, não se irá adiante, pois não resultará em um produto criativo que determine novas construções e novos caminhos para a área. Para que todo esse exercício, ainda que não seja a filosofia específica, mas que trata de atividades filosóficas, tenha valor na práxis pedagógica-musical de modo particular a cada educador musical, é fundamental a criação de sua própria concepção, ideia sobre os termos, ou todo o discurso não passará de repetição de outros pensadores que não estavam no local de trabalho, nas condições e circunstâncias desse tempo real histórico que cada educador musical vive apenas em seu próprio presente e, portanto, não os poderá representar, especificamente,

em sua totalidade e plenitude profissional e exercício da profissão. Este é um ponto que visa o fortalecimento do discurso particular do educador musical.

Outro ponto que visa esse fortalecimento se realiza na busca de outro sentido: o consenso. As discussões em torno dos conceitos e saberes não criam conceitos, mas desenvolvem opiniões que buscam criar o “consenso” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 12). Apesar de a “comunicação” não ser considerada por esses filósofos uma atividade específica da filosofia, isto não significa que não seja proeminente para o fortalecimento de uma área de conhecimento. Em uma área ampla e com aspectos bastante idiossincráticos que variam de contexto para contexto, cultura para cultura, como a Educação Musical, seria muito difícil, para não dizer ‘impossível’, estabelecer conceitos que representem de modo unânime todos os fazeres e saberes da área. Entretanto, as discussões podem levar a alguns consensos pelos representantes da área, inclusive ao consenso de que o saber e o conceito proposto em determinada pesquisa ou discurso podem ser ressignificados quando em contexto diferente e circunstância diversa do discurso e da pesquisa original.

3.3.2 Filosofia para “ser” educador musical

Delimitando os campos, sem que isso gere hiatos abissais, mas apenas tomando consciência da pertinência de atividades de cada profissional: um educador musical, seja ele professor acadêmico ou exercendo atividades de educação em outros níveis de ensino da música, não necessariamente deverá ser um filósofo. Um filósofo tem seu campo de atividades bem definido e diferente do campo de atividades do educador musical. Mas ambos deverão desenvolver atividades pertinentes à filosofia (contemplação, reflexão e comunicação), ainda que não exclusivas desta, e alguns educadores musicais poderão se dispor a realizar atividades específicas da filosofia (como a criação de conceitos), ainda que essa atividade não seja sua exclusividade.

Deleuze e Guattari citam Platão para falar do ato de “contemplação”: “Platão dizia que é necessário contemplar as Idéias, mas tinha sido necessário, antes, que ele criasse o conceito de Idéia.” (2010, p. 12). Transpondo esse raciocínio, como poderá um educador musical afirmar: “É necessária a educação musical para o indivíduo” se antes, ele não tiver um conceito de “educação musical”? Como ele poderá falar, defender, valorizar, no universo que seu trabalho alcança, seus saberes, conhecimentos, ações educativas e musicais, se ele não souber de fato, quem ele é dentro de um conceito? Gallo (2000) explica que um conceito tem

uma “autoria”, um pertencimento a alguém responsável pela concepção ou ressignificação, e está vinculado aos processos mentais de construção daquele que o elaborou:

[...] todo conceito é necessariamente **assinado**; cada filósofo, ao recriar um conceito ressignifica um termo da língua com um sentido propriamente seu. Podemos tomar como exemplo: a Idéia de Platão; o cogito de Descartes; a mônada de Leibniz; o nada de Sartre; o fenômeno de Hursserl; a duração de Bergson... A assinatura remete ao **estilo** filosófico de cada um, à forma particular de pensar e de escrever. (p. 54. Grifos do autor.).

Em Educação (como em outras áreas) conceitos são utilizados, reinventados, ressignificados, modificados o tempo inteiro. Um conceito pode alcançar a simpatia de muitos e importantes representantes de diversas área de conhecimento, ou pode ser concebido e utilizado de modo mais particular, mais específico, direcionado a determinado contexto de modo singular. Um exemplo disso é o conceito de “conscientização”, vastamente utilizado por Paulo Freire. Ele se apoiou de tal maneira nesse conceito para colocar suas reflexões e teorias sobre Educação que muitos pensam que o conceito faz parte de sua teoria, ao que ele sente necessidade de esclarecer:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas idéias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário. Mas foi Hélder Câmara quem se encarregou de difundir-la e traduzi-la para o inglês e para o francês. (FREIRE, 1979, p. 15).

Em Educação Musical, não é simples estabelecer um conceito que seja aceito por todos. A própria concepção de ensino da música tem se mostrado ampla, por vezes controversa, entretanto, não é certo que haja uma real necessidade de que a área de Educação Musical necessite de conceitos unânimes. O conceito de música não é unânime, o de professor de música também não, tampouco o de educação musical e do que é ser educador musical. Mas isso faz parte dos saberes que lidam com diversidade cultural, com entendimentos regionais, com construções de práticas e saberes em épocas nas quais os conceitos são muito específicos. Tudo isso faz parte, de modo especial, de uma área de conhecimento que lida com arte, cultura e educação, ou seja, uma área plural por si só.

Seria ir de encontro ao pluralismo orgânico, natural da área de educação musical, querer massificar cabeças pensantes, impregnadas de ideias oriundas de experiências tão únicas para cada pessoa, que talvez seja difícil que outro as conceba da mesma forma, com conceitos impostos só para preencher uma necessidade de conceituar. Então, para que serve a discussão sobre o conceito? Não diria que serve para criar um único conceito, mas para criar conceitos que articulem discursos fortes sobre o ofício e o profissional de educação musical, bem como suas práticas e princípios, seus valores, suas possibilidades e, principalmente, para tornar o conceito bem claro para quem o utiliza ou está sendo submetido a alguma ação relacionada com esse conceito.

Na abertura do texto *“Educating Musically”*, Bowman cita uma frase de Wittgenstein⁴²: “Será que é mesmo sempre uma vantagem substituir uma imagem indefinida por uma imagem de contorno delimitado? Não é exatamente a indefinida que você precisa frequentemente⁴³?” (2002, p. 63). Isso me faz pensar (como tantos outros educadores musicais já pensam sobre isso) que ter um contorno tão preciso, que tange ao concreto, aos conceitos que concernem aos termos e práticas da Educação Musical, seria anular as singularidades de percepções e compreensões sobre Educação Musical oriundas das idiosincrasias de experiências musicais, culturais, contextuais que os educadores musicais têm capacidade de desenvolver. A questão aqui não é o quanto um conceito é forte em si mesmo, mas o quanto ele é forte para o educador musical. A questão não é que um conceito sobrepuje outros, mas que o consenso sobre alguns aspectos seja estabelecido e fortalecido sem que, com isso, se elimine as possibilidades de particularidades e identidades do pensar e propor educação musical.

Neste caso, a força dos discursos proferidos pelos educadores musicais a respeito da prática, valor e função da educação consiste não num discurso único, igualitário (totalitário) e homogeneizante, mas na presença de consensos que serão fortalecidos em consonância com as singularidades de cada prática e de cada educador musical “pensante”. O fortalecimento se encontra na prática que reflete o discurso, no discurso que traduz o pensamento. Quanto mais fielmente se consegue traduzir e realizar a educação musical que se pretende que exista, mais fortes serão os conceitos de educação musical. A força consiste em colaborar conscientemente para o consenso, não negligenciando as particularidades, mas atenuando as imposições que são de algumas cabeças (inclusive a própria) sobre uma área de enorme abrangência de fazeres, e isso inclui o respeito ao outro, a outras práticas e fazeres.

⁴² Wittgenstein, L. *Philosophical investigations*. Trans. G. E. M. Anscombe. 1976. New York: Macmillan.

⁴³ No original: “*Is it even always an advantage to replace an indistinct picture by a sharp one? Isn't the indistinct one often exactly what you need?*”

3.4 LICENCIANDO – LICENCIADO: O QUE MUDA DE FATO?

E dessa maneira, no momento da colação de grau, muito rápido, apesar de ser decorrente de um longo processo, que se outorga o título de Licenciado em Música ao então licenciando. A partir desse momento, o agora licenciado em música tem sobre ele, além das próprias responsabilidades implícitas à profissão, a expectativa do mercado, dos demais profissionais da área de educação e do público a ser atendido. Uma mudança que ocorre em um instante.

Mas, nessa mudança de *status* profissional, além do registro legal concedido pelo MEC e pela instituição que o forma para o exercício da profissão, o que muda no educador musical, o que se eleva e o que recai sobre ele? Terá ele mais conhecimentos, mais discernimento, mais autonomia por ter recebido o diploma? Parece razoável admitirmos que não. Entretanto, certamente ele terá maior responsabilidade sobre os processos educativos musicais que desenvolverá, pois ele será o profissional preparado, legitimado e competente para o exercício da profissão.

Assim, o que acontece de modo imediato ao recém-licenciado é que ele adquire as responsabilidades do profissional, mas de certo modo há um “desligamento” (ainda que temporário) do espaço acadêmico onde ele encontrava, frequentemente, orientações para suas questões alusivas à educação musical. Por outro lado, ele não tem experiência suficiente para lhe servir de parâmetro para as diversas situações desafiadoras que surgirão no contexto de ensino, tais como a própria multiplicidade de espaços de educação musical, com suas próprias características idiossincráticas. São tantas variações e possibilidades que, naturalmente, entendemos que a academia não pode atender especificamente a todas as demandas oriundas de tantas formas possíveis e, inclusive, aos novos processos emergentes, apesar de todos os esforços por parte da academia em preparar o educador musical com a melhor e mais ampla competência possível.

É pensando nessa circunstância especial, do recém-licenciado, que reflito sobre a Universidade como espaço promotor do conhecimento, não apenas inicial, mas do contínuo desenvolvimento do conhecimento, e de sua participação no incentivo, apoio e amparo ao profissional que forma. A Universidade, em si, pode (ou deve) ir além dos anos de graduação

ou a pós-graduação, no sentido que não precisa necessariamente haver um período confinado em um cronograma. Seria realmente valioso que ela fizesse parte da vida cotidiana e do planejamento da rotina dos educadores, de modo geral, assim, a própria Universidade estaria cotidianamente representada em diversos *loci* de educação.

Não seria isso extensão? Digo, extensão no sentido de instância que, juntamente com o ensino e pesquisa, instituem a unidade da Universidade? Segundo a Constituição de 1988, a Universidade deve atender ao princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (EC no 11/96)”. (BRASIL, 1988, p. 121). Moita e Andrade (2009), realizam uma análise sobre o princípio da “indissociabilidade” na universidade e entendem que nas atividades de ensino, pesquisa e extensão há “igual importância e íntima unidade”, completando: “A indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético.” (p. 269).

A manutenção dessa unidade se realiza quando acontecem articulações entre as três instâncias. O que pergunto é se o contexto da Universidade como marco do *status* profissional, dividindo-o em período acadêmico (licenciando) e após período acadêmico (licenciado), se isso viabiliza ou enfraquece o princípio da indissociabilidade, e se acentua ou atenua o vínculo entre o profissional e a instituição que promoveu a construção dos primeiros conhecimentos da sua área específica de saber. Penso que, talvez, ao invés da Universidade estar entre esses dois estágios do profissional, dividindo-os, que ela devesse estar entre os dois estágios, ligando-os, preparando o jovem profissional para o exercício da sua profissão de modo consciente do saber (sempre) inacabado e da responsabilidade ética para com a profissão e a sociedade. Quiçá fosse mais coerente com o princípio da indissociabilidade e com o compromisso social da Universidade, mantendo-se representada no cotidiano da comunidade, diretamente, através dos profissionais que formou.

O acolhimento ao profissional recém-egresso, não necessariamente em nível de pós-graduação, mas em atividades que objetivam continuar fornecendo preparação para os primeiros anos do início de sua carreira, também pode ser considerado atividade de extensão, diga-se, uma extensão deveras ampla, porque ao investir na continuidade formativa de educadores (sejam musicais ou outros) o impacto será sobre o contexto de atuação desse docente, a comunidade e, especialmente, os alunos que este virá a ter. Reflito, assim, sobre o que é necessário para que o educador de modo geral, mas nesse caso específico o educador

musical, mantenha de modo consistente sua intenção de permanecer docente. Então, quando penso nesses dois estágios da construção profissional do educador musical, pergunto-me onde tem estado e onde deveria estar a Universidade: entre eles ou em todos eles?

Uma tarefa que deveria ser trivial para o professor (de qualquer área), mas no Brasil tem-se mostrado uma árdua missão: manter-se na docência. Começou no dia dois de fevereiro deste ano (02/02/2015) uma série de reportagens no programa noticiário noturno Jornal Nacional (Rede Globo de Televisão) sobre a situação do professor no Brasil. A série denominada “Aprender para Ensinar” apresentou o primeiro vídeo⁴⁴ com o seguinte título: “Aumenta o número de professores que deixam as salas de aula”. Em um estudo desenvolvido ao longo de duas décadas (1990-2010) pelo pesquisador José Marcelino Pinto (USP), ele cruzou os dados de professores formados e vagas oferecidas, em disciplinas de sete áreas de conhecimento e revelou que, à exceção de Física, o Brasil tem um quadro de professores formados⁴⁵ suficiente para atender à demanda, porém existe carência destes nas salas de aula.

Em sua pesquisa de doutoramento, Lemos (2009) trata do “encanto e desencanto” do professor em relação à carreira docente. Ele analisou aspectos acerca do ingresso até o abandono, e de modo específico “teve como objetivo discutir a constituição da identidade profissional docente, em um contexto de frustração e desencanto com o exercício profissional, entre abandonos e permanência” (p. 6). Na busca de compreender como se desconstrói a intenção de um docente em manter-se no magistério, Lemos destaca que:

[...] tal processo de construção da identidade profissional docente nada tem de linear, pelo contrário, é repleto de meandros por onde o jeito de ser professor vai se constituindo, fortalecendo ou enfraquecendo sua ligação com aquilo que é próprio do trabalho. (p. 24).

É notável que é no processo de desenvolvimento da docência que pode ocorrer a desconstrução da motivação de permanecer na docência. Lemos pontua que são diversos fatores que forjam o ideal de ingresso no magistério, com uma visão “idealizada” do ensino, processos construídos em diferentes contextos e circunstâncias, (2009, p. 26), mas as vicissitudes, as frustrações e decepções minam o componente “ideal” quando o professor está colocado frente ao “real”. A palavra “frustração” é quase um termo onipresente nessa tese, ela está praticamente em todo lugar. As sucessivas, quando não simultâneas, frustrações em relação à docência e na

⁴⁴ Disponível em: < <http://g1.globo.com/jornal-nacional/videos/t/edicoes/v/aumenta-o-numero-de-professores-que-deixam-as-salas-de-aula/3937212/>>. Acessado em 02/02/2015.

⁴⁵ A área de Artes não foi contemplada em suas especificidades.

direção do reconhecimento profissional do professor afetam sobremaneira o ideal e a vontade de acreditar e permanecer na atividade de ensino:

[...] frustração decorrente da falta de reconhecimento do trabalho, da perda da retribuição simbólica decorrente do exercício profissional, do uso do tempo ou da falta dele para atividades que consideram importantes, das recompensas individuais como, por exemplo, melhores salários e progressão funcional, da perda gradativa de uma autonomia profissional. (p. 151).

Não devemos necessariamente ter uma perspectiva pessimista acerca do ensino, no caso o de música, mas é preciso admitir que o real está distante do ideal: do ideal necessário, do ideal “idealizado”. Por isso, é importante que o educador musical se mantenha em contato com o espaço universitário, para que o seu ideal seja além do ensino da música em si, que ele vá a campo não apenas como educador musical, mas que se lance como pesquisador em atividade no exercício de contribuir com sua experiência e conhecimento com a área de Educação Musical. É no exercício de sua própria pesquisa, em que toda a situação da realidade de ensino, os eventos bem-sucedidos, as circunstâncias problemáticas, tudo, absolutamente tudo, torna-se objeto para sua curiosidade de querer saber mais e melhor sobre o que seja Educação Musical e o exercício do ensino da música em diferentes contextos. Inclusive, ele próprio torna-se alvo de suas inquietações, indagações e curiosidade.

A Universidade desempenhou inegável importância na formação inicial do educador musical, portanto, é natural que ela tenha responsabilidade por ele. O papel da Universidade não cessa com a colação de grau, pois o papel de fomentar o conhecimento, de prover a sociedade com excelência de serviços prestados a partir da construção dos saberes não cessa também, é mais que constante, é contínuo. Pergunto-me se, daqueles quatorze estagiários que responderam ao questionário-estruturado fechado sobre os problemas que eles identificaram em seu estágio, algum terá solução ou estará mais preparado para os problemas de modo imediato, porque, em um instante, receberam seu diploma que os torna, oficialmente, educadores musicais.

É fato a necessidade de se desenvolver políticas públicas que apoiem a manutenção do docente em sua carreira de magistério, e que se estabeleça vínculos em alguma instância de formação entre a Universidade, os profissionais e as instituições de ensino (BELLOCHIO, 2008; DEL BEN e HENSTCHKE, 2002; LEMOS, 2009). O papel da Universidade na formação inicial pode até ter uma finalização oficial, no sentido curricular, mas, no sentido ético, quanto à função de produção de conhecimento e de responsabilidade para com sua maior

mantenedora, a sociedade, é indefinido quando a Universidade de fato finaliza o seu papel, se é que finaliza.

Até onde e de quais maneiras é possível que a Universidade trabalhe com a produção e aplicação do conhecimento? Anastasiou, Pimenta e Cavallet (2003) demonstram uma visão além do pragmatismo que tem estado entregue à produção de conhecimento, contrariando a visão do conhecimento como produto de “manufatura” em regime fordista e que, assim, sua ação não se encaixota no recipiente concreto da estrutura universitária:

A Universidade, em formas que variam em sua história, desde há muito trabalha o conhecimento. [...]. No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta se expor aos meios de informação para adquiri-la, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a **Universidade (e os professores) tem um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, para possibilitar que pelo exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano** (Pimenta⁴⁶, 1996).” (ANASTASIOU, PIMENTA, CAVALLET, 2003. pp. 269-270. Grifo meu).

Para isso, conluo ser necessário que o aluno da Universidade tenha consciência do papel da instituição, tanto para si próprio quanto para a sociedade, que ele rejeite o pensamento reducionista e apequenado de que estará apenas se tornando um “produto” para o mercado de trabalho. Como, em muitos casos, é com essa mentalidade que o ingressante chega à instituição, complemento que a Universidade tenha outro grande trabalho a realizar: auxiliar o aluno a compreender que o conhecimento mediado por ela o fará responsável pelo cuidado e exercício do mesmo, que seus serviços devem de fato servir, não ao mercado, mas ao humano.

⁴⁶ PIMENTA, Selma. G. (Org.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

4 ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS E MUSICAIS: A ABORDAGEM PONTES EM FOCO

Todo processo eficiente de ensino e aprendizagem precisa de conexões entre as muitas partes que o compõem para que este possa fluir e desenvolver-se de modo produtivo para o aprendizado do aluno. As articulações pedagógicas são, por um lado, ações; por outro, o trajeto que se percorre para desenvolver essas ações que visam unir, ligar, conectar, enfim articular todos os componentes de um processo educativo musical: professor, alunos, conteúdos, repertório, cultura, políticas, os sujeitos atores do contexto (diretores, coordenadores, professores generalistas, representantes da comunidade, entre outros), enfim, tudo que possa estar dentro, próximo ou ao alcance, tangenciando o contexto e o próprio processo de ensino musical.

As articulações são necessárias para que não haja dispersão dos participantes e itens dessa trama que constitui a aprendizagem e ensino musical. Seja em ensino coletivo ou em ensino tutorial, o próprio processo tem vários “fios” que juntos, unidos, dão a textura e o tom do ensino musical que está sendo ou a ser realizado. Colocar esses ‘fios’ em uma disposição que favoreça a construção do conhecimento musical pode ser desafiador, à medida que novas participações chegam ao processo, outras se afastam e ainda, diante de todo tipo de situação inusitada que poderá ocorrer no cotidiano dos contextos educacionais. Oliveira (2008) traz o seguinte conceito de articulação pedagógica:

Por articulação pedagógica entende-se todo o percurso no processo de ensino e aprendizagem (movimento) em direção à construção do conhecimento necessário para solucionar problemas, que é realizado na praxis educativa entre indivíduos. Esse processo de articulação pedagógica, é visto como um caminho para o desenvolvimento. Nesse caminho vão sendo construídas ou criadas pontes de articulação ou ações pontuais que conduzem, ligam, conectam, fazem a transição entre os atores e sujeitos participantes do processo de articulação pedagógica e os saberes que estão sendo trabalhados. (p. 05).

Utilizando outras palavras, Souza (2015) afirmou: “As articulações pedagógicas são todas as mediações ou conexões interdisciplinares, administrativas e relações externas à escola junto a grupos artísticos e com outras instituições.” (p. 43). Então, os termos que seguem constituindo conceito de “articulações pedagógicas e musicais” são: conexões, mediações, ‘pontes’ de articulação, solução de problemas.

Conhecimentos das articulações pedagógicas fazem parte do CCP⁴⁷ (NIERMAN, ZEICHNER e HOBBEL, 2002, p. 827) descrito do tópico “Construção dos saberes docentes do educador musical: teoria e prática” do capítulo da Fundamentação Teórica. Para lembrar do que se trata o CCP, segue abaixo o trecho do tópico que explica o CCP:

[...] a construção do conhecimento oriunda da relação da experiência do conhecimento dos métodos de aula de música com a experiência em campo. CCP representa a combinação dos conhecimentos citados acima unidos a conhecimentos e habilidades que constroem a excelência do professor. Por exemplo: a habilidade de perceber quais são os equívocos mais recorrentes entre os alunos ao aprenderem sobre determinado conceito ou conteúdo, a capacidade de realizar analogias, metáforas, ilustrações que venham a facilitar o aprendizado dos alunos, destreza em considerar as experiências anteriores e as experiências culturais do aluno e levá-las para a sala de aula de modo que venham influenciar a aprendizagem de um conteúdo específico. (Capítulo 2, p. 52, dessa tese).

A construção de competências no desenvolvimento de articulações pedagógicas visa a excelência do ensino e está em coerência com o que o PCC pressupõe para que haja excelência no ensino. É um requisito para a construção desse conhecimento o desenvolvimento de habilidades subjetivas, relacionadas à capacidade de observar, perceber, criar ilustrações, reconhecer a linguagem simbólica do aluno no ambiente da aula, entre outras. É no espaço em que acontecem as trocas simbólicas que as articulações pedagógicas e musicais tendem a ocorrer, para que se possa construir novos caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem musical do aluno e das relações com toda a comunidade na qual o processo educativo-musical está ancorado.

Após esta breve introdução deste capítulo, será apresentado o referencial teórico “Abordagem PONTES” para conhecimento e análise. Este aporte teórico será utilizado neste trabalho como uma das principais referências para analisar e discutir os problemas em campo de estágio, identificados por estagiários do curso de Licenciatura em música da EMUS/UFBA, no semestre letivo de 2014.2. Os critérios que me levaram a escolher esta abordagem como referencial teórico de apoio específico ao embasamento das análises que serão realizadas foram:

⁴⁷ Conhecimento de Conteúdo Pedagógico. No original: *Pedagogical Content Knowledge*.

- Até o presente momento, o único referencial teórico de que tenho conhecimento sobre articulações pedagógicas em música é a abordagem PONTES, em desenvolvimento por Oliveira desde 2001.

- Tenho dedicado empenho como pesquisadora no tema de meu interesse “formação do educador musical” desde 2008 (ano de ingresso no mestrado, PPGMUS-UFBA) e a abordagem PONTES, que propõe o desenvolvimento de articulações pedagógicas e musicais na práxis desenvolvida pelo professor de música, amparou de forma não apenas satisfatória como eficiente a pesquisa por mim desenvolvida, que envolvia também os temas: desenvolvimento de pedagogia musical criativa e construção da mente criativa musical do aluno de música.

- Pode-se verificar a pertinência desse referencial teórico quanto ao tema da formação do educador musical, a partir de outras pesquisas realizadas no contexto do PPGMUS-UFBA alicerçadas teoricamente sobre esse aporte, cujos resultados também apontam a relevância do estudo do desenvolvimento de articulações pedagógicas e ‘pontes’ de articulação na formação do educador musical e na solução de problemas do ensino da música.

- Pelo fato de ser contemporânea, flexível, brasileira e ter sido forjada a partir de manifestações da tradição cultural da Bahia (pesquisa com os mestres da cultura popular), dialogando com diversos saberes de ensino musical, acadêmicos e não acadêmicos, e por já ter contribuído de forma direta à produção de conhecimento do espaço acadêmico que essa pesquisa utiliza: a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

4.1 ABORDAGEM PONTES E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL

O referencial teórico “Abordagem PONTES” desenvolvido por Alda Oliveira norteia a análise dos problemas de articulação pedagógica que estão no âmago das dificuldades de docência identificados pelos estagiários de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, no semestre letivo de 2014.2. Portanto é mister que eu dedique um capítulo à Abordagem PONTES (doravante AP), dada a relevância teórica que esta assume na pesquisa que desenvolvi. Entretanto, não venho aqui descrevê-la, visto que ela tem seu próprio material e outros vários trabalhos de pesquisas para mestrado e doutorado já o fizeram; eu mesma já o fiz para minha pesquisa de mestrado (FOGAÇA, 2010). Além disso, o livro dedicado ao assunto “A Abordagem PONTES para a Educação Musical: Aprendendo a Articular”, da mesma autora, será lançado em meados do ano de 2016 pela PACO Editorial.

O que venho aqui dispor brevemente é sobre a episteme da Abordagem PONTES e as ideias centrais que estão em seu bojo. A abordagem em si, como já foi dito, tem sido utilizada em pesquisas sobre articulações pedagógicas e musicais, mas sinto, em especial, a necessidade de olhar para o seu contorno e o seu centro, o que está nos seus limites e o que está no âmago. É um exercício difícil, olhá-la agora com outra lente, menos pragmática e mais racional, filosófica, especialmente por ter trabalho acadêmico anterior com AP. Contudo, ter trabalhado antes com a AP é fundamental para me trazer propriedade sobre o exercício de formar um professor de música conforme os princípios dessa abordagem, ter podido favorecer e conduzir essa formação e ver o resultado desse processo construtivo acontecer de forma satisfatória com o estagiário que foi o sujeito do estudo de caso. Entretanto, agora busco proporcionar uma visão sobre a AP em sua essência, uma visão que emerge de modo metódico de reflexões de uma profissional que trabalhou (e ainda trabalha) com a autora da AP, Alda Oliveira; que experimentou desenvolver a formação de um licenciando em música nesse referencial teórico; que trabalha no ensino de música esforçando-se para desenvolver articulações pedagógicas e musicais na própria docência musical.

A abordagem PONTES, como o termo designa, não se trata de um método de ensino musical. Apesar dos métodos de ensino musicais serem um referencial para as estratégias de didática e planejamento de aulas de música, a AP se diferencia por não apresentar um caminho em “passo-a-passo”, um *know-how* para o professor de música. A abordagem PONTES tem seu público definido como o professor de música em formação, seja inicial ou continuada:

A Abordagem PONTES é uma proposta de reflexão teórica centrada na racionalidade prática, que visa ajudar na formação de professores de música, desenvolvendo uma atitude docente interativa e colaboradora, através de articulações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. A ação pedagógica focaliza aspectos que podem ajudar a favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes. Professores aprendem como podem estar articulados a conteúdos, atitudes, valores, hábitos e habilidades, interesses, talentos e experiências anteriores dos estudantes, assim como interagindo com o contexto sociocultural, focalizando especialmente nas transições pedagógicas tão necessárias no ensino em geral, e mais especialmente na área artística. (OLIVEIRA, 2008, p. 04).

Enquanto os métodos em geral preparam o professor para o desenvolvimento da aula de música, estruturada sobre alguns princípios e atividades que seus desenvolvedores entendem como fundamentais, a AP trabalha antes com concepções e adequações de posturas do educador musical frente as diversas situações, desafios, problemas que surgem na vida do próprio professor de música, do contexto e da comunidade de ensino que ele trabalha e na vida de seus

alunos. Como Souza (2015) constatou em sua pesquisa de doutoramento sobre as articulações pedagógicas e musicais realizadas por professoras de música em escolas de educação básica de turno integral em Belém, PA:

A Abordagem Pedagógica PONTES difere de uma abordagem tradicional. O professor que adota a Abordagem PONTES tem uma visão de solucionar problemas encontrados na realidade ou no cotidiano dos indivíduos que estão naquele contexto. Nessas ocasiões, é natural que aconteçam as pontes de articulação, tanto teóricas como práticas, que é a *práxis*, que facilitarão a aprendizagem dos alunos. (SOUZA, 2015, p. 42-43).

O que, de modo particular, chama-me atenção na episteme da AP é que os primeiros princípios que orientam a autora Alda Oliveira quanto à aula de música são oriundos das observações realizadas pelo grupo de pesquisa MeMuBa (já apresentado antes) ao pesquisar os modos de ensino dos mestres de cultura popular da Bahia, Brasil. Isso consiste um diferencial porque, após a autora ter refletido sobre seus próprios processos de formação de educadora musical, que contaram com a influência da convivência e trabalhos musicais realizados com o Grupo de Compositores da Bahia e dos contatos que manteve com a área de etnomusicologia (OLIVEIRA, 2008, p. 14-15), aos poucos, foi desenvolvendo o interesse em saber como desenvolver um ensino de música eficiente e ao mesmo tempo personalizado às idiossincrasias de cada público e contexto sócio-econômico-cultural, até culminar na pesquisa citada acima. Para melhor entender esse processo, serão visitados e analisados alguns pontos do processo de construção da Abordagem PONTES.

4.2. ABORDAGEM PONTES: EPISTEMOLOGIA E NATUREZA⁴⁸

O ponto de partida para a sistematização da Abordagem PONTES por Alda Oliveira ocorre quando, ao invés de se propor a observar, como pesquisa, as práticas educativas e musicais consideradas bem-sucedidas no ensino especializado de música, conservatórios ou escolas de educação básica, Alda Oliveira priorizou observar as práticas de ensino de música de mestres não acadêmicos, em espaços não escolares e que, por vezes, o compartilhamento do saber a ser ensinado acontecia dentro da cultura da tradição oral. Entretanto, essa gênese vinha sendo tecida há muito mais tempo. De modo geral, o desenvolvimento de sua vida acadêmica

⁴⁸ Esse tópico conta com o depoimento de Alda Oliveira para a reconstituição dos passos na construção da Abordagem PONTES. A coleta desses depoimentos em aulas de orientação foi um procedimento imprescindível para a compreensão de sua epistemologia e natureza.

e sua dedicação em aprender a como ensinar música e de que maneira pesquisar música, levando em conta, principalmente, os aspectos idiossincráticos da música nas atividades de pesquisa, ensino e aprendizagem no Brasil, a levaram por caminhos que culminaram no pensamento de proposta da AP. Assim, serão apresentados, de modo resumido, alguns acontecimentos acadêmicos que foram importantes para a concepção da Abordagem PONTES. Desde sua formação acadêmica, Alda Oliveira já demonstrava interesse sobre os aspectos de ensino de música informal, da perspectiva da formação do professor de música:

Desenvolvi minha pesquisa de doutorado (1986) na Universidade do Texas, em Austin (EUA) sobre assunto que lidou com análise de canções da Bahia para a educação musical. Foi a partir daí que comecei a navegar entre o formal e o informal na formação de professores de música. (Depoimento dado por Alda Oliveira, em Out. /2015).

Ao retornar para o Brasil, Alda Oliveira criou o IMIT (Iniciação Musical com Introdução ao Teclado), em 1988, projeto de extensão da EMUS/UFBA, com a inovadora metodologia de ensino de instrumento em grupo. Como professora de graduação, orientou trabalhos na graduação com capoeira e terno de Reis. Realizou pesquisas integradas em colaboração com Jusamara Souza e Liane Hentschke, dentre essas, um estudo sobre bandas escolares, comparando as bandas escolares com as bandas de comunidades que apresentam necessidades econômicas e sociais (OLIVEIRA e HENSTCHKE, 1993-1996; OLIVEIRA e SOUZA, 1998-2000; SOUZA, HENSTCHKE e OLIVEIRA, 2001-2003).

A partir de 2000, Alda Oliveira começa a falar sobre o jeito brasileiro de musicalizar⁴⁹. Alda Oliveira revela de que modo surgiu o interesse em realizar uma pesquisa com os mestres de música na Bahia:

Foi a partir das minhas experiências pessoais como diretora da EMUS (1992-1996) e como diretora do projeto de criação da Escola Pracatum⁵⁰ (1997-1999) na comunidade do Candeal Pequeno de Brotas e vivências com os mestres de Capoeira que percebi que era relevante fazer um projeto de pesquisa com os mestres de música na Bahia.

O termo "abordagem PONTES" foi usado pela primeira vez e apresentado à comunidade de educadores musicais mundiais, em um capítulo escrito por Oliveira para uma publicação da UNESCO (2001, porém, divulgado em publicação de 2003) sobre projetos educacionais latino-americanos e do Caribe nos campos da música e das artes. A terminologia

⁴⁹ *Street kids in Brazil and the concept of teaching structures*. In: *International Journal of Music Education*, vol. 35, pp. 29-34.

⁵⁰ Alda Oliveira foi diretora da Escola Pracatum, para a qual criou uma proposta curricular para esse projeto que desenvolveu em parceria com Carlinhos Brown para a comunidade do Candeal de Brotas em Salvador.

foi usada para descrever as "pontes" que a própria Alda Oliveira construía nos projetos de educação musical desenvolvidos por ela, quando ensinava nos projetos de extensão da EMUS/UFBA, principalmente dentro do projeto IMIT. Alda Oliveira sempre manifestou interesse em entender e documentar como professores de música, tanto em conservatórios como nas culturas orais tradicionais, desenvolvem suas articulações pedagógicas com seus alunos, como eles resolvem os problemas que encontram e como motivam o aprendizado.

Durante o período 2001-2003, Alda Oliveira, juntamente com Jusamara Souza e Liane Henstchke, pesquisaram sobre Educação Musical formal e informal. A pesquisa "Contextos de formação em música: educação musical entre o formal e o informal", um projeto integrado de pesquisa, forneceu a Alda Oliveira resultados interessantes sobre a pedagogia dos mestres da cultura tradicional em música no Estado da Bahia, Brasil.

Posteriormente, foi realizado um estudo de longo prazo (CNPQ/Brasil: 2003-2006)⁵¹ com o grupo de pesquisa MeMuBa sobre os processos de transmissão de música usados pelos mestres de música na Bahia, em especial os mestres da cultura oral. Foi incluída no estudo uma entrevista com a Profa. Conceição Carneiro, que ensinou piano muitos anos no Instituto de Música da Universidade Católica do Salvador, pelo fato de que Alda Oliveira considerava que ela possuía os traços identitários de uma verdadeira mestre na área musical.

Com o término dessa pesquisa, foi iniciado um segundo projeto, desta vez de testagem da Abordagem PONTES (2007-2009). Esse projeto de pesquisa, que obteve o apoio do CNPq através da concessão de bolsa, visou verificar a eficácia da abordagem PONTES quando aplicada a professores de música (estudantes da graduação e professores em curso de formação continuada), buscando o desenvolvimento profissional continuado (OLIVEIRA 2009), usando dois grupos, controle e experimental. Foram encontrados resultados de desenvolvimento pedagógico e musical semelhantes entre os participantes dos grupos controle e experimental usando metodologia quantitativa. Porém, em análise qualitativa usando metodologia descritiva, foram verificados resultados significativos, para melhor, entre os professores do grupo experimental. Este grupo apresentou sinais de mais reflexão sobre os processos vivenciados nas práticas, respostas mais criativas e sinais de um melhor índice de desenvolvimento pedagógico. Durante esse período foi publicado o artigo "*Music teaching as culture: introducing the*

⁵¹ Projetos aprovados e realizados sob os auspícios do CNPq, sob a coordenação de Alda Oliveria, Pesquisadora nível 1. A. Oliveira tinha, também, por objetivo, incluir nas pesquisas alguns mestres da academia, mas não foi possível devido ao curto prazo. Contudo, Jean Joubert Mendes e Flavia Candusso, que eram alunos da Pós-Graduação, participaram desse projeto dos mestres da cultura oral, com um sub-projeto que foi elaborado depois que foi iniciado e agregado ao projeto no CNPq. Alda Oliveira ressalta que o meu diálogo e as discussões entre ela e esses alunos sobre o tema foram muito proveitosos para a pesquisa.

PONTES approach” (OLIVEIRA, 2005), no *International Journal of Music Education*. Como linha de pesquisa, Alda Oliveira preferiu trilhar uma testagem da abordagem PONTES, que foi o segundo projeto de pesquisa com o CNPq.

No ano de 2008, ou seja, ocasião da segunda pesquisa, Alda Oliveira e Rejane Harder⁵² publicaram o artigo “Articulações pedagógicas em música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos”, na Revista CLAVES (PPGMUS/UFPA). Alda Oliveira também aplicou a apostila “PONTES Educacionais em Música” durante o XVII Encontro Nacional da ABEM para uma oficina de formação continuada de professores de Música. A apostila trouxe nessa época um consistente material sobre a AP, apresentando a inspiração da autora, os fundamentos da AP, objetivos, conceitos, princípios, filosofia e as possibilidades de aplicação na práxis educativa musical.

Nesse material, Oliveira (2008) apresenta os resultados da pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa MeMuBa sobre os mestres de música na Bahia, cuja tradição de aprendizagem e ensino não é acadêmica. Oliveira diz que: “Todo professor eficiente faz pontes, faz articulações pedagógicas, mas talvez, a grande maioria não tenha consciência ou não tenha refletido sobre essas articulações ou não lhes dá o devido valor.”. (2008, p. 22). As pesquisas (2003-2006) com os mestres da cultura popular trouxeram a seguinte constatação:

[...] existem procedimentos de ensino que são semelhantes entre os mestres da cultura popular e da cultura acadêmica, embora terminologias e expressões sejam muitas vezes diferentes e por preconceito, algumas estruturas de ensino são veladas. Existem também alguns diferenciais em termos da intensidade de alguns valores e comportamentos, como por exemplo do valor específico para a autoridade do mestre, que no contexto mais popular é bastante forte e respeitado pelos discípulos. (OLIVEIRA, 2008, p. 08).

Este é o ponto que considero um diferencial: a preocupação em desenvolver um referencial para formação de educadores musicais que parta, entre outras, de premissas de saberes docentes não acadêmicos, e que muitas vezes são análogos aos acadêmicos, mas que, usando as palavras da autora, “por preconceito” essas estruturas de ensino são veladas, ou disfarçadas sob outro termo. O saber institucionalizado ao qual o educador musical se aproxima no período acadêmico por vezes o “coloniza”. Quando o licenciando está em processo de aprendizagem sobre a docência musical, em contato com literaturas e práticas diversas, com trabalhos de vários autores e orientações de seu corpo de professores, além de realmente

⁵² Na época, Rejane Harder estava sob orientação de Alda Oliveira em uma pesquisa de doutorado que objetivava identificar e analisar ‘pontes’ de articulação no ensino de instrumento de três professores do curso de Bacharelado em Música da EMUS/UFPA, tendo sido a análise de seus resultados apoiada sobre a Abordagem PONTES.

aprender consistentemente sobre o ensino da música sob uma perspectiva que ele sozinho não disporia, ele pode também negligenciar o seu próprio saber sobre o ensino, sua própria natureza docente, desconsiderar suas experiências anteriores ao ingresso na academia e subestimar o conhecimento pedagógico que ele adquiriu com as mesmas.

O conhecimento desenvolvido na AP orbita em torno do conceito de “articulações pedagógicas” e “pontes de articulação”, ou simplesmente ‘pontes’. A articulação pedagógica é a unidade de ação pedagógica sobre qual a AP se debruça e sistematiza um conhecimento para a formação docente. Essa ação constrói caminhos que visam facilitar e viabilizar os processos educativos musicais. Por exemplo, preparar o educador musical para lidar com problemas no cotidiano do ensino. Ainda que saibamos que não é possível preparar o educador musical para cada tipo de problema que ele poderá enfrentar na docência, até porque ele só saberá em tempo real de ensino, Oliveira defende que é possível prepará-lo para que ele tenha uma postura adequada nessas situações, realize ações proativas em relação ao seu ensino e ao contexto em que está inserido.

Alda Oliveira identificou ações pontuais de articulação que ela considera elementos significativos para o ensino musical. A cada um desses elementos, foi desenvolvido um conceito e suas iniciais formam o acróstico PONTES:

POSITIVIDADE na relação educacional e pessoal entre o professor e o educando, entre o professor e a turma; perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do aluno acreditando no potencial do aluno para aprender e se desenvolver.

OBSERVAÇÃO cuidadosa do desenvolvimento do educando e do contexto sociocultural, das situações do cotidiano e da realidade de sala de aula, os repertórios musicais e as representações.

NATURALIDADE nas ações educativas e musicais; simplicidade nas relações com o aluno, com o conteúdo curricular e com a vida, com as instituições, contexto e participantes, tentando compreender o que o aluno expressa ou quer saber e aprender.

TÉCNICA pedagógica adequada (e não mecânica), ao ensino e aprendizagem em cada situação específica; habilidade para desenhar, desenvolver e criar novas estruturas de ensino e aprendizagem (de diferentes dimensões); habilidade de usar estratégias didáticas, modos de usar os diversos materiais (incluindo a voz) e instrumentos musicais para refinamento das ações e expressões dos alunos, visando a comunicação das idéias, conteúdos e significados de forma artística, musical e expressiva; técnica usada como elemento facilitador da expressão humana.

EXPRESSIVIDADE musical e criatividade artística; esperança e fé na capacidade de desenvolvimento da expressividade e aprendizagem do aluno.

SENSIBILIDADE às diversas manifestações musicais e artísticas das culturas do mundo, do contexto sociocultural e do educando; a sensibilidade se refere à capacidade docente para potencializar os talentos de cada aluno, de burilar artisticamente e encaminhar as aptidões humanas. (2008, p. 22).

Quando digo que Alda Oliveira criou os conceitos da AP, trazendo novos significados para termos já utilizados vastamente no nosso vocabulário, percebo que a AP tem sua episteme essencialmente filosófica. A atividade de criar conceitos, como já vimos ser a percepção de Deleuze e Guattari, é específica da filosofia. No presente caso, não foram criados novos termos, neologismos, mas foram estabelecidos novos conceitos, que estão atrelados quanto ao seu uso à autoria de Alda Oliveira. Foram ações criativas que fizeram com que a Abordagem PONTES se tornasse o que é hoje e por isso ela é filosófica: por ser essencialmente criativa.

Mas antes que Alda Oliveira concebesse conceitos que permitam a contemplação, a reflexão e a comunicação (como tem sido ao longo das pesquisas realizadas, sem esquivas de quaisquer dessas ações), ela própria contemplou, refletiu e por fim, comunicou. Essas ações, apesar de não serem exclusivas da filosofia, como também a filosofia não ser especificamente qualquer uma das ações, elas fazem parte da construção da atividade filosófica, sem as quais não aconteceria.

Quando o grupo de pesquisa coordenado por Alda Oliveira, e sob sua orientação, pesquisou o modo de ensino de música juntos aos mestres de tradição e cultura popular da Bahia (Brasil), Oliveira já havia, certamente, tecido hipóteses sobre o assunto. Poder-se-ia dizer, no sentido deleuziano como explica Gallo (2000), que Oliveira tinha uma intuição sobre as estruturas de ensino que poderiam ser reconhecidas durante as observações e na análise dos dados coletados. Esclareço “intuição”, no sentido deleuziano, conforme pontuado por Badiou:

[...] a **intuição** deleuziana não pode ser confundida com o sentido de intuição nos místicos ou em Descartes, por exemplo. Não se trata de intuir “a partir do nada” uma idéia clara e distinta ou mesmo uma revelação; a intuição em Deleuze é um trabalho de pensamento que, articulando multiplicidade de conceitos, intui novos conceitos. (GALLO, 2000, p. 51. Grifo do autor).

Na minha compreensão sobre a construção da AP, Alda Oliveira a intuiu a partir de sua vasta experiência na área musical: como professora, instrumentista, compositora e a partir de suas vivências que tangenciam os saberes etnomusicológicos, como pesquisadora. Nessas experiências Oliveira (2008, p. 14) admite a influência de diversos profissionais da área de música, a saber alguns exemplos: os(as) professores(as) Therezinha Requião e Conceição Bittencourt, Fernando Lopes, Edgar Willems, Carmem Mettig Rocha, Pierre Klose, Gertrud Piffl; os compositores com seus trabalhos inovadores Ernst Widmer e seus discípulos Jmary Oliveira, Fernando Cerqueira, Lindembergue Cardoso, Tomzé, Milton Gomes, Ilza Nogueira, Lucemar Alcântara, Agnaldo Ribeiro, Dulce Aquino, Rolf Gelewski; e de pesquisadores como os doutores Thomas Jefferson Anderson, Judith Jellison, John Geringer, Amanda-Vick Lethco,

Gerard Béhague. Todos esses profissionais, segundo ela, “foram modelos que contribuíram para reflexões, pesquisas, registros, questionamentos” (idem).

Os conceitos da AP sempre me instigaram. Um dos motivos é que há muito uso desses termos no vocabulário cotidiano. São termos conhecidos, encontrados frequentemente em diálogos não-acadêmicos. Eu me perguntava tanto sobre a forma como foi feita a ressignificação dos termos para a elaboração dos conceitos, que hoje, quando os utilizo de modo específico, os destaco grifando para indicar que “aquele” termo é o “conceito” designado por Alda Oliveira em sua abordagem. Para exemplificar o que quero dizer, irei colocar um relato de uma orientação com a autora Alda Oliveira, na qual ela me responde um dos questionamentos.

No ano de 2012, na casa de Alda Oliveira, argui-lhe como ela pensou no conceito de naturalidade, a partir de quê deu-se a gênese do conceito. Para minha surpresa ela respondeu: “Quando pensei em naturalidade, pensei em técnica”. Esta resposta trouxe-me outra perspectiva para aquilo que, corriqueiramente, parecia estar associado a uma habilidade natural, espontânea, de fazer as coisas acontecerem. Ao me explicar que naturalidade, no sentido proposto na AP, pode estar associado também a uma habilidade natural de lidar de modo ‘descomplicado’ com as questões de ensino e do próprio aluno, mas que antes, ela pensou em técnica, no exercício de fazer algo com técnica, até que essa atividade lhe seja simples, natural, trouxe-me outro entendimento sobre as designações conceituais da AP.

Alda Oliveira seguiu relatando um recital em que apresentou peças de Heitor Villa-Lobos, no qual precisou se debruçar muito sobre o exercício e desenvolvimento da técnica pianística para a realização do recital, sobretudo, repetindo várias vezes alguns trechos das peças musicais. Ao fim do recital, foi elogiada por presentes que lhe disseram: “Você toca com muita naturalidade”. Assim, segundo o relato de Alda Oliveira, essa foi a associação feita por ela: que o aprimoramento da técnica traz naturalidade, simplicidade, às atividades mais complexas. Daí o desenvolvimento do conceito de naturalidade.

Interpretações rápidas, sem um estudo mais profundo, podem gerar incompreensões sobre a AP. Como a AP resultou, dentre outras ações, de observações de ensino musical não institucionalizado, com mestres de tradição popular e sem formação acadêmica (mas que podem recorrer a treinos, estudo e repetições para a fluência de suas atividades), uma das interpretações entende a AP como sendo uma concepção de natureza espontaneísta quanto às ações pedagógicas. No depoimento de Alda Oliveira, vemos o quanto esta interpretação se distancia do real sentido da AP, pois o próprio conceito de naturalidade exige competência articulatória altamente comprometida com o estudo e o aprimoramento da prática. Apesar da AP operar com

as habilidades naturais, com ações espontâneas do educador musical, o seu foco é o desenvolvimento consciente de posturas docentes adequadas à situação de ensino musical, cuja unidade de ação é a articulação pedagógica e musical. Alda Oliveira explica claramente o propósito da AP e em que ela se diferencia dos métodos de ensino de música:

A Abordagem PONTES não é um método. Ela pode ser aplicada com qualquer método de ensino de música, pois propõe uma postura sobre o ensino que estimula cada professor a expressar ou criar as suas próprias formas de conectar-se com os seus alunos, usando as técnicas e os saberes de que dispõe. Ao adotar a abordagem PONTES como guia para a sua prática, o professor aceita um pressuposto: que todo método de ensino precisa de transições ou costuras didáticas (conexões, explicações, esclarecimentos, exemplos, “empurrões”, “dicas”) que são feitas pelo professor para que os estudantes se aproximem das soluções dos problemas e respondam as questões por si mesmos ou que compreendam e apliquem os assuntos novos através das facilitações feitas pelo professor.

Reiterando, não se desenvolve aqui um método de ensino, pois já estes já existem em quantidade. Método de ensino tem a ver com organização de material didático, sequenciamento de conteúdos e repertórios, planejamento de idéias e ações de acordo com idade, tempo, contexto, complexidade dos assuntos, objetivos e metas. Já a concepção PONTES aceita o método, porém trabalha com conselhos e recomendações para a atuação do professor a partir desse planejamento metodológico. (2008, p. 05).

A AP não trabalha com orientações tão específicas quanto as que vêm num método de ensino musical. A AP trabalha com um universo de orientações pautadas no desenvolvimento de articulações pedagógicas e musicais, com o intuito de ajudar o professor de música em sua docência, mas também lhe concedendo autonomia de gerir sua própria construção de competências articulatórias, a partir do que ele entende ser capaz, mas não é eficiente e reconhece que necessita desenvolver.

Apesar de ter uma construção essencialmente filosófica, a aplicação da AP é objetivamente prática, pedagógica. As articulações pedagógicas e musicais são, especificamente, ações. Há o ato de agir “articuladamente”, há um ato e há um modo de agir. As diversas maneiras de se articular com os alunos, mas também com os atores da comunidade educativa na qual o ensino musical está inserido, geram as articulações significativas, aquelas que Alda Oliveira observou, pontuou e conceituou, cuja iniciais formam o acróstico PONTES.

Do contexto não-escolar e não-acadêmico, a AP foi colocada na academia através de pesquisas de mestrado e doutorado que se alicerçaram sobre esse referencial teórico. Assim, as articulações pedagógicas e musicais, segundo conceitos da AP, puderam ser identificadas, observadas, registradas, analisadas e, por fim, ajudar a gerar um novo conhecimento em diversas áreas da educação musical: formação do educador musical, musicalização infantil,

criatividade musical, ensino de música não-escolar em grupo de tradição, criatividade musical, avaliação em música, e ensino de música em escolas de turno integral.

4.3. ABORDAGEM PONTES: CONHECIMENTOS E PESQUISAS

Após a pesquisa coordenada por Alda Oliveira (2003-2006), realizada pelo grupo de pesquisa MeMuBa⁵³, o estudo de articulações pedagógicas foi levado a contextos formais de ensino: em graduação, escola de educação básica e ensino especializado em música em projetos de extensão da EMUS/UFBA. Não obstante os primeiros estudos acerca de articulações pedagógicas musicais, que foram o cerne do desenvolvimento da AP, terem sido realizados por um grupo de pesquisa vinculado ao programa de pós-graduação, o PPGMUS-UFBA, esses estudos aconteceram a partir de processos educativos-musicais de tradição oral. Foram as pesquisas de mestrado e doutorado que trouxeram os conhecimentos, até então desenvolvidos pela AP, para os estudos das ações pedagógicas-musicais de outros contextos de ensino.

As pesquisas, que se serviram do que havia sido construído na AP, foram um produto para a continuidade da construção da abordagem, assim, o processo de construção da AP e o desenvolvimento das pesquisas eram retroalimentares. Tanto isso é fato que todas as pesquisas, ao tomarem a AP como referencial, a apresentavam como um “referencial teórico em desenvolvimento desde 2001 por Alda Oliveira”.

O primeiro trabalho a mencionar a abordagem PONTES (2005b) como sugestão para a análise do processo pedagógico realizado pelo professor de música, nesse caso, na elaboração de um Musical (teatro musical), foi a dissertação de mestrado de Santa Rosa (2006, p. 123). Durante a realização da pesquisa, Alda Oliveira ainda não havia elaborado e apresentado o material que serviria de base para estudos sobre articulações pedagógicas musicais e ‘pontes’ nos anos seguintes, porém a apostila “PONTES Educacionais em Música” foi apresentada ao público do XVII Encontro Anual da ABEM, no ano de 2008, em São Paulo, SP. Nessa ocasião, Alda Oliveira ministrou o curso “Abordagem PONTES na Formação Continuada de Professores de Música” e a apostila foi um dos recursos didáticos literários por ela utilizados. Esse material viria a embasar as pesquisas seguintes, pois trazia os conceitos, os objetivos, as

⁵³ Pesquisa coordenada por Alda Oliveira (“Mestres de Música da Bahia”- CNPq 2003-2006). Participação do Grupo de Pesquisa MeMuBa: Doutorandos Jean Joubert de Freitas Mendes e Flavia Candusso. Apoio do Conselho Nacional de Pesquisa, 2006.

inspirações, a fundamentação teórica da Abordagem PONTES. A partir de então, as pesquisas ancoraram os conceitos utilizados nessa literatura:

- Em 2008, Rejane Harder defendeu a primeira tese de doutorado “Abordagem PONTES no ensino de instrumento: três estudos de caso”. Rejane foi a primeira pesquisadora a utilizar esse material literário, entre outros, em pesquisa. Com isso ela pôde observar, registrar e identificar as ‘pontes’ realizadas por três professores de instrumento no curso de Bacharelado em Instrumento da EMUS/UFBA.

- Zuraida Bastião (2009) apresentou sua tese de doutorado intitulada “A abordagem AME - Apreciação Musical Expressiva - como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música”. Este trabalho foi especialmente significativo, pois foi o primeiro a ser realizado especificamente com a formação do professor de música (estudo de caso com uma estagiária do curso de Licenciatura em Música da UFBA), com o foco em atividades de apreciação musical utilizando a abordagem AME, desenvolvida por Bastião com inspiração em pontos da abordagem PONTES. Em 2014, Bastião lança o livro “Apreciação Musical Expressiva: uma abordagem para a formação de professores de música da educação básica”, fruto dessa pesquisa de doutorado.

- Também em 2009, Angelita Brook defendeu sua dissertação de mestrado “Abordagem PONTES na musicalização de crianças entre 0 e 2 anos de idade”. Foi realizado um estudo de caso sobre os resultados do processo de ensino musical que teve como foco o desenvolvimento de ‘pontes’ em aulas de musicalização infantil. Foram observados de modo específico os resultados do aprendizado de uma criança até os dois anos de idade, e seu desenvolvimento social e emocional nesse período. Os resultados da pesquisa apontam para um avanço nos aspectos sociais e comportamentais da criança em estudo, bem como um aprendizado musical muito satisfatório em relação à expectativa inicial. O estudo de Brook foi o primeiro estudo a ser realizado em um projeto de extensão da EMUS/UFBA, embasado na AP.

- Em 2010, apresentei a pesquisa de mestrado “Criatividade Musical: abordagem PONTES no desenvolvimento das competências articulatórias na formação do professor de música”, na qual realizei um estudo de caso com um estagiário do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA. Pesquisei sobre como desenvolver as competências articulatórias pedagógicas e musicais do professor de música em formação para a construção de uma pedagogia musical criativa e o desenvolvimento da criatividade musical de seus alunos. Essa pesquisa foi realizada no IMIT (Iniciação Musical com Introdução ao Teclado), também no contexto de extensão da EMUS/UFBA.

- No mesmo ano Mara Menezes (2010) concluiu o doutorado com a pesquisa “Avaliação em Música: um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador – Bahia” que apresentou sugestões e recomendações como o propósito de contribuir para a área de formação criativa dos professores de música, trazendo um panorama sobre as práticas avaliativas dos professores de música de Salvador e sugestões para uma formação em avaliação articulada para diversos contextos de ensino.

- Em 2012, Harue Tanaka Sorrentino concluiu a tese de doutorado com a pesquisa “Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico”. Essa pesquisa etnográfica em educação musical foi muito relevante para o desenvolvimento de conhecimentos sobre processos de ensino musical não-escolares, realizados por um mediador que não tem formação acadêmica em música, num contexto de tradição popular. Todavia, a pesquisa foi sobretudo importante para o conhecimento, desenvolvimento e reconhecimento da Abordagem PONTES, visto que revisita o universo em que o referencial teórico foi originado.

- Schultz (2013) sua pesquisa de doutorado “Formação de Professores para a Musicalização Infantil: o Papel da Extensão Universitária” teve por objetivo investigar quais as articulações pedagógicas encontradas na extensão universitária dos programas de Salvador (UFBA) e Brasília (UnB) que podem ser aplicadas na formação de professores de musicalização infantil.

- Por fim, o último trabalho defendido foi a tese de doutorado de Ana Maria Souza (2015), “Articulações pedagógicas em música na formação integral: um estudo de caso na escola de tempo integral na região metropolitana de Belém, estado do Pará”. A pesquisa investigou as articulações pedagógicas que foram desenvolvidas no ensino de música, em duas escolas de tempo integral (ETI) da rede pública de Belém do Pará, que fazem parte de projeto piloto da Secretaria de Educação do Estado desde 2012. (p. vii). Ao final, Souza conclui o trabalho com recomendações que objetivam contribuir para que os programas de música possam se tornar mais eficientes nas escolas de tempo integral do contexto local.

Como já visto, a Abordagem PONTES tem uma profunda relação com a EMUS/UFBA e o Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS/UFBA). O desenvolvimento da Abordagem PONTES trouxe para o programa um processo de construção teórica relevante para a área de Educação Musical. Originado em pesquisa, além das próprias elaborações pessoais pré-conceptivas da autora, aplicado e fundamentado também em pesquisas, utilizando como universo dos trabalhos todas as instâncias da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. O projeto de desenvolvimento da Abordagem PONTES é legitimamente de concepção e autoria

da Profa. Dra. Alda Oliveira, porém, foi realizado em colaboração com todas as pesquisadoras que sobre ele trabalharam, utilizando a AP como referencial. Este fato não enfraquece a identidade da autora quanto à abordagem, ao contrário, a fortalece.

Para dirimir quaisquer dúvidas, é preciso esclarecer que o respeito e o compromisso ético sempre foram os eixos na relação orientadora e pesquisadora. O grupo de pesquisa realizou seus estudos alicerçados na AP, mas cada pesquisadora tinha como objeto central de pesquisa o assunto de interesse para seu trabalho⁵⁴. Durante os anos de pesquisa e agora mesmo na finalização do presente trabalho, enquanto se desenvolvia a AP, também se construíam pesquisadoras, em profundos processos de aprendizagem sobre pesquisa, e de forma concomitante a uma rara experiência, que é desenvolver uma pesquisa utilizando um referencial teórico específico ao lado do próprio autor desse referencial.

Concluo assim que todas as pesquisas embasadas na AP trouxeram substanciosos frutos para a autora, e também em níveis elevados de importância e aprendizado para as pesquisadoras, para o PPGMUS/UFBA, e para a Universidade Federal da Bahia, por ter realizado genuinamente o fazer universitário, promovendo a articulação das três instâncias que, juntas, dão unidade ao conceito de Universidade: ensino-pesquisa-extensão.

4.4. A ABORDAGEM PONTES HOJE

Como sempre afirmado nas pesquisas, o referencial teórico Abordagem PONTES estava em desenvolvimento. Isso significa que as pesquisas sempre trabalharam com um aporte teórico que estava aberto, sujeito a intervenções, algumas mudanças, ressignificação de conceitos, reelaboração de compreensão da própria proposta que ele oferece.

A cada pesquisa realizada, percebia-se algo que não havia sido notado. A autora, Alda Oliveira, trabalhou intensamente para realizar os devidos ajustes, de forma que o registro literário da Abordagem PONTES fosse fiel às suas concepções sobre o que venha ser um ensino musical realizado de maneira articulada pedagogicamente e musicalmente e, de modo especial, como construir as competências articulatórias do professor de música.

Alda Oliveira esteve empenhada durante todo esse período em identificar pontos de incompreensão da AP, pontos que precisavam ser tocados de modo mais profundo e de como

⁵⁴ A saber: formação do professor de música, apreciação musical, criatividade musical, musicalização infantil, processo de mediação em atividades musicais em contexto de tradição popular, avaliação em música, ensino de instrumento e ensino de música em escola de turno integral na educação básica

trazer os conceitos da AP de forma eficiente e com clareza para o público. Por exemplo: hoje os conceitos de “articulação pedagógica” e “pontes” são nitidamente distintos. Até então, nas pesquisas realizadas, esses termos eram empregados quase como sinônimos, mas não exatamente. Percebia-se que havia diferenças circunstanciais que nos levavam a escolher um ou outro termo, mas isto não estava claramente definido, de tal modo que se, em uma mesma cena, usássemos qualquer um dos dois, isso não seria um erro grave. Após estudos sobre a maneira como esses termos estavam sendo utilizados e o que a autora queria realmente explicitar, Alda Oliveira reelaborou os conceitos, distinguindo-os de tal forma que eles mantêm a unidade de ação (que é a articulação), mas se diferenciam quanto ao uso, à ocasião, ao público ao qual se usa e até, nas dimensões. Para ilustrar o que está sendo dito, serão colocados alguns conceitos utilizados a partir do material de referência (OLIVEIRA, 2008), trazendo de volta alguns conceitos já citados:

Por articulação pedagógica entende-se todo o percurso no processo de ensino e aprendizagem (movimento) em direção à construção do conhecimento necessário para solucionar problemas, que é realizado na praxis educativa entre indivíduos. Esse processo de articulação pedagógica, é visto como um caminho para o desenvolvimento. Nesse caminho vão sendo construídas ou criadas pontes de articulação ou ações pontuais que conduzem, ligam, conectam, fazem a transição entre os atores e sujeitos participantes do processo de articulação pedagógica e os saberes que estão sendo trabalhados. (p. 05).

Podemos ver que nesse trecho os termos “articulação pedagógica” e “pontes” são apresentados, mas não há um ponto que venha distinguir um do outro. Em outra passagem, Oliveira apresenta o termo ‘pontes’ para referir-se a ações de articulação pedagógica de modo geral:

Ao contrário da postura tradicional, o professor que adota a abordagem PONTES, ao dar aulas ou desenvolver planejamentos, tem uma visão de solucionar os problemas encontrados na realidade ou cotidiano dos indivíduos que estão naquele contexto. Essa atitude é fundamental para que aconteçam as pontes de articulação, tanto teóricas como práticas (práxis). São essas pontes que facilitam a aprendizagem dos alunos.

Percebendo professores como pessoas conscientes e críticas, parte-se do pressuposto que todos podem ser capazes de processar conexões ou transições (pontes) para ajudar a conectar os alunos aos conteúdos e para solucionar problemas em direção ao aprendizado. São também agentes importantes nessas articulações pedagógicas os pais, familiares, colegas e os diversos modelos transmitidos através da cultura (TV, filmes, DVD, livros, Internet, peças de teatro, quadros, etc.). (p. 06).

Percebe-se como é amplo o conceito de ‘pontes’, e também que o conceito está em fusão com o de articulações pedagógicas. Entretanto, para atender melhor às demandas de

utilização dos termos, estabelecendo a relação entre o conceito e a palavra, é que Alda Oliveira apresenta novos conceitos para esses termos, na forma de um conjunto de concepções que melhor traduzem o seu significado:

Articulações pedagógicas se referem a complexos planos desenvolvidos pelo educador para conectar todos os participantes no processo educativo – a música e seus conteúdos, o professor e os alunos, suas famílias e amigos, outros professores e administradores da escola ou instituição, e a comunidade. Quando for necessário, as articulações pedagógicas podem resultar em ações e planos interdisciplinares, concertos públicos e apresentações didáticas, organização de encontros com grupos musicais e culturais profissionais e podem incluir colaborações e parcerias curriculares, programas de extensão e afins. Aqui nesse livro, reafirmo a conceituação feita em 2008, porém com um maior grau de distinção entre articulação pedagógica e ponte, considerando a articulação pedagógica mais ampla e a ponte como um processo que é desencadeado durante a aula, durante a ação de ensino na realidade em que o professor e o aluno estão situados, visando solucionar algum problema geral, facilitar a aprendizagem, esclarecer um assunto ou ajudar o aluno a aprender e desenvolver-se. [...].

Para fins teóricos, **articulação pedagógica é o termo geral para o processo de mediação no âmbito do ensino de música em seu contexto social.** O termo aplica-se amplamente aos conceitos e interações ao nível das instituições, grupos sociais, região e cultura dos alunos. Articulações pedagógicas são planos criativos de ensino desenvolvidos para estudantes visando ajudá-los a aprender e executar música para sua escola e sua família, amigos e comunidade. Um EMP⁵⁵ constrói uma articulação pedagógica, escolhendo estratégias educativas e ações que conectarão o professor com os alunos e aqueles que estão perto deles, facilitando o ensino do conteúdo musical e mediando a sua aprendizagem. (OLIVEIRA, 2015. Grifo meu.).

Vemos agora, nesta nova configuração conceitual, que o termo “articulações pedagógicas” define ações utilizadas num processo de mediação entre o processo educativo musical e o seu contexto social. Esta é a delimitação conceitual para articulação pedagógica. Quanto ao conceito de “pontes”, Oliveira o coloca da seguinte maneira:

A palavra 'pontes' foi escolhida como metáfora para instigar os educadores musicais a compreender, valorizar e, se possível, adotar uma abordagem de ensino com foco no desenvolvimento de conexões educativas e musicais. O termo convida os indivíduos para construir caminhos que vão levar a música para o aluno, criam conexões, ligações, mediações, articulações com base em um conhecimento detalhado da matéria, do aprendente e do contexto no qual a música vai ser ensinada.

Pontes são ferramentas de ensino e aprendizagem, estratégias e conexões de transição, que prestam apoio em momentos críticos durante as aulas ou lições. As pontes podem ser planejadas antes do tempo como parte de um plano de aula personalizada, ou podem ser improvisadas durante as ações de ensino para conectar informações musicais com as experiências do aluno, para responder e explicar perguntas chegando ao nível de quem perguntou, para

⁵⁵ EMP: Educador Musical Pontes.

construir uma relação positiva e estimulante durante a aula com os alunos, para resolver problemas e geralmente, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

O conceito pontes refere-se às conexões desenvolvidas pelo professor durante as atividades de sala de aula ou ensaios musicais, ou pelo professor tentando ensinar algo ao aluno que tem dificuldade de aprender ou compreender, ou mesmo estimular indivíduos com habilidades e facilidades específicas de aprendizagem, ou para indivíduos com necessidades especiais ou problemas de saúde. (OLIVEIRA, 2015. Grifo nosso).

O termo ‘pontes’ foi tomado em empréstimo metafórico como, já em 2008, Oliveira elucida o processo de tornar este termo em metáfora:

No dicionário, o termo “ponte” significa “uma construção que liga dois pontos separados por um rio ou depressão de terreno”. Portanto, pode ser tomado como metáfora para o processo de articulação pedagógica: o professor tenta desenvolver ações para ligar-se com os alunos, com os materiais musicais que estão separados por condições naturais ou culturais, como se fossem “rios e depressões de terrenos” simbólicos. (OLIVEIRA, 2008, p. 21).

Apesar de manter o cerne do conceito, o conceito em si tornou-se definido e delimitado. Agora, ‘pontes’ serve para designar as ações de articulação em sala de aula, no momento de atividades de ensino e aprendizagem musical, de modo especial, em direção ao aluno. Hoje, como pesquisadora, utilizo a AP para embasar a compreensão e análise dos dados de pesquisas e, também, realizo a aplicação da AP na minha prática pedagógica-musical de modo consciente, entendo que essa diferenciação veio suprir de modo fundamental a necessidade de poder, além de aplicar a AP, fazer referência à AP de modo coeso e objetivamente claro.

Em meados de 2016 (por isso citações sem página), Alda Oliveira lançará o livro sobre a Abordagem PONTES, pela Paco Editorial (São Paulo): “A Abordagem PONTES para a Educação Musical: Aprendendo a Articular”. Esse é o saldo literário dos anos de pesquisas que foram realizadas utilizando esse referencial, estivesse ele no centro da fundamentação teórica da pesquisa ou perpassando interdisciplinarmente outras teorias e abordagens que fundamentam a construção do conhecimento na área de Educação Musical. Por fim, apesar de pronto o material literário que agora será referência fundamental para aqueles que pretendem saber e trabalhar com a AP (seja aplicando-a, seja promovendo a formação de educadores musicais), isso não significa que a AP esteja terminantemente pronta, visto que a AP é regida não por dogmas, mas por princípios, sobre conceitos que se constroem junto ao indivíduo e suas necessidades como professores e aprendentes de música. A própria autora, em aula sobre a AP a mim ministrada em dia de orientação para esta pesquisa, mostrou compreender que, quando

uma teoria é considerada absolutamente pronta, é porque ela não atende à profundidade das questões humanas, que são mutantes e relativas. Assim, a AP atinge um conceito de construção para a contemporaneidade, que tal como a história do homem, da educação, da música e seu ensino, tende a não se esgotar, mas a acompanhar o movimento de transformação de modo orgânico, estando sempre ao lado para atender às necessidades educativas em música e atender à área da melhor forma possível.

5 METODOLOGIA

Este capítulo tem o objetivo de descrever os procedimentos metodológicos que foram adotados nesta pesquisa, que tem algumas peculiaridades, como sua natureza filosófico-

qualitativa e o fato de o próprio projeto de pesquisa ser um dos passos de pesquisa, visto que foi elaborado completamente após duas coletas de dados realizadas no semestre letivo 2014.2.

Propus esta pesquisa com o intuito de investigar problemas na docência musical a partir das indicações de estagiários sobre os problemas com o ensino da música que encontraram em campo de estágio, cujo foco de análise são os problemas de articulação pedagógica. Foi escolhida a metodologia de natureza filosófico-qualitativa. Uma das estratégias de pesquisa foi identificar e analisar alguns problemas que os licenciandos em música, do curso de graduação da EMUS/UFBA, encontraram em campo durante o estágio. O intuito do processo é dialogar com as informações coletadas e a literatura disponível, no intuito de contribuir com recomendações que auxiliem o educador musical em sua formação inicial, com criatividade e segurança, para que ele possa, por si só, encontrar soluções para suas dificuldades. Seguem os passos da pesquisa apresentada.

5.1 NATUREZA E ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Para responder à questão de pesquisa foi realizado um estudo de natureza filosófica-qualitativa. A pesquisa tem natureza filosófica porque se disporá a refletir sobre as dificuldades encontradas em campo de estágio por estagiários do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, visando entender qual a relação entre os problemas e a formação acadêmica oferecida pela instituição, a fim de poder propor ajuda didática, contendo sugestões de orientações para soluções de natureza teórica e/ou prática que possam ser úteis ao desenvolvimento da autonomia e discernimento no educador musical em formação (ou formado), e ele próprio encontre soluções para as dificuldades encontradas, por meio de uma postura reflexiva de sua práxis.

Madsen & Madsen, ao citarem Colwell, descrevem a natureza filosófica de estudos com esse perfil:

É da responsabilidade da filosofia para apontar a direção da investigação, identificar problemas específicos; chegarem a acordo sobre significado dos termos e sobre ambas as áreas e níveis de realização; localizar e dar voz às necessidades da profissão para que a pesquisa seja feita e possa ser verdadeiramente benéfica. (COLWELL⁵⁶, 1967, *apud* MADSEN & MADSEN, 1978, p. 13).

⁵⁶ Richard Colwell. *Music Education and Experimental research*. In: *Journal of Research in Music Education*, XV, No. 01. Spring: 1967.

A natureza filosófica da metodologia desta pesquisa está impressa na episteme não só do projeto como no modo em que foram operadas mudanças significativas na minha forma de conceber, refletir e propor mediações que visem favorecer a solução de problemas em docência no ensino da música. A natureza filosófica não significa que eu tenha tentado realizar uma pesquisa em filosofia, ou que proponho que cada professor de música tenha que se fazer, também, filósofo. Uma coisa é a natureza, outra é o objeto. É importante, portanto, compreender: o que foi realizado aqui tem “natureza filosófica”, mas não é puramente filosofia, ou específico da Filosofia, em si.

Entretanto, por conta da natureza dos dados coletados, do modo que se realizou a coleta e análise de dados (considerando desde os dados coletados com o questionário previamente aplicado e seguindo com entrevistas, outros questionários, coletas de depoimentos e análise de documentos) e para quais fins serão analisados esses dados, a natureza da pesquisa também tem caráter qualitativo:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A estratégia utilizada para esta pesquisa será o estudo de caso, visto que os dados serão analisados e estudados em uma comunidade de um contexto específico (estagiários do curso de graduação de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA):

O estudo de caso é uma descrição minuciosa, “rica” (Geertz, 1973) de um aspecto de uma cultura actual ou do passado, dentro de limites bem delineados e escolhidos pelo investigador. O seu objetivo é relatar, pormenorizadamente, os acontecimentos e as suas relações internas e externas. Tudo tem de ser feito com tanta precisão e credibilidade que todas as relações entre casos concretos se enquadrem dentro dos limites estabelecidos; onde isso não for possível, deve dar-se uma explicação adequada [...], meio metódico de organização e tratamento de dados de investigação. Estes são essencialmente qualitativos, compreendendo tanto a observação sistemática como a informal, a entrevista, o questionário e os dados documentais; os dados quantitativos também podem ser incorporados quando ilustram o caso e estabelecem relações mais explícitas entre os exemplos.” (ADELMAN, C.; KEMP, A. 1995, pp. 111-112).

Em termos metodológicos, não estou imersa efetivamente nem no contexto nem nas relações com os sujeitos que participaram do estudo. A minha participação junto a eles é durante a coleta de dados; uma vez coletados, afasto-me para análise dos mesmos. Isso me traz um

distanciamento que considero ser salutar, visto que de modo mais próximo, posso contar com minha própria experiência anterior, como pesquisadora em educação musical e como professora do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, contexto onde é realizada a pesquisa.

Apesar de vários sujeitos terem participado da pesquisa, de modo geral, suas contribuições foram analisadas quanto ao aspecto do coletivo ao qual pertencem (estagiários, bolsistas do PIBID, professores, ou demais colaboradores). Essa estratégia de análise de dados, em que não há uma especificidade quanto a algum sujeito, trouxe a mim a visão que precisei desenvolver quanto aos dados que foram estudados para responder à questão de pesquisa, que fez menção aos problemas da formação do educador musical na sua coletividade e não em situações individuais dos educadores musicais formados ou em formação no contexto da EMUS/UFBA.

5.2 A ESCOLHA DO UNIVERSO DE PESQUISA

Esta pesquisa, que tem como objeto de investigação problemas identificados por estagiários do curso de Licenciatura em Música (2014.2), tem um contexto bem delimitado: a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, EMUS/UFBA. As razões pelas quais escolhi esse universo foram:

- Apesar de Salvador (BA) contar atualmente com dois⁵⁷ cursos de Licenciatura em Música, sendo o outro o curso da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), formei-me educadora musical na EMUS/UFBA, no ano de 2005. Foi esse contexto que proporcionou minha formação profissional na área de educação musical, e ainda como licencianda surgiram minhas primeiras questões sobre o ensino da música e as dificuldades que poderíamos encontrar no magistério nos diversos espaços de ensino musical. Essas questões foram suscitadas a partir da observação de várias práticas de educação musical em diferentes espaços e durante o curso da disciplina Prática de Ensino (MUS 185), o estágio;

- A EMUS/UFBA é uma instituição de ensino superior em música que oferece formação acadêmica em diversas sub-áreas em Música. Além da licenciatura, abarca bacharelados em composição e regência, instrumento, canto e música popular brasileira. Isso proporciona ao licenciando em música um contato com diversos fazeres musicais, diálogo com indivíduos em processo profissionalizante em outras áreas musicais, possibilita uma

⁵⁷ Até o primeiro semestre desse ano (2015), Salvador contava com o curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA), todavia, essa instituição encerrou suas atividades.

experiência musical ampla e que pode trazer profundo impacto na formação do educador musical. Nesse contexto, ele pode desenvolver uma consciência consistente sobre as aproximações de seu curso com os demais tanto quanto as especificidades de sua formação profissional em relação à dos demais, gerando autenticidade na escolha de formação acadêmica.

- Em 2010 concluí a pesquisa para mestrado e o sujeito para estudo de caso foi um estagiário do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA. Seu campo de estágio foi o IMIT, projeto de extensão em que também realizei meu estágio curricular no ano de 2004. Esse espaço tem fomentado meu aprendizado como educadora musical e como pesquisadora. A EMUS/UFBA contempla todas as instâncias da Universidade, ensino, pesquisa e extensão, sendo receptora de indivíduos da sociedade (nacional e internacional) e promotora de transformações em amplo alcance no cenário musical e educativo. Realizar uma pesquisa na EMUS é uma possibilidade de retribuir, em forma de conhecimento, à sociedade que mantém essa instituição.

5.3 QUESTÃO DE PESQUISA E PRESSUPOSTOS

Após a apreciação dos dados do questionário e escolhido o foco deste estudo, foi possível elaborar a seguinte questão: “A análise de problemas de articulação pedagógica pode auxiliar a formação inicial e continuada do educador musical?”

Esta pesquisa pressupõe que é possível que o processo de análise de problemas de articulação pedagógica possa auxiliar o educador musical em formação inicial e/ou continuada, preparando-o para uma reflexão mais profunda acerca dos problemas encontrados no cotidiano, promovendo a construção de competências articulatórias que o ajudem a estar conectado às pessoas do espaço sociocultural de sua docência, para que ele possa promover um processo de ensino e aprendizado musical mais fortalecido e significativo, tanto na sala de aula quanto para todo o contexto em que está inserido.

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

As coletas de dados para a pesquisa foram realizadas utilizando alguns instrumentos de dados como: questionário estruturado-fechado, questionário estruturado aberto, entrevista semiestruturada, depoimento. O período de coleta de dados se deu em diversas ocasiões durante o desenvolvimento da pesquisa, mas também, antes da finalização do projeto. Sobre os instrumentos de coleta de dados, podemos entender sua adequação aos procedimentos metodológicos da seguinte maneira:

a) Questionário estruturado-fechado⁵⁸: Segundo o Dicionário de Português Online Michaelis⁵⁹, o termo “questionário” significa: “Conjunto ou série de quesitos ou problemas; rol de perguntas.” Todavia, existem múltiplas formas de elaborar o questionário para uma pesquisa. O tipo “estruturado-fechado”, em geral utilizado em pesquisas quantitativas ou para coletar dados quantitativos numa pesquisa qualitativa, foi adequado a este momento da pesquisa por trazer informações específicas e pontuais. Foram aplicados por duas vezes para as seguintes finalidades:

- para saber dos estagiários do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, do semestre letivo 2014.2, quais problemas eles reconheceram ter enfrentado no estágio, se consideravam que a formação acadêmica se aprofundou sobre os pontos que eles detectaram, suas dificuldades em estágio, se participavam do PIBID;

- para colher informações dos participantes do II Encontro sobre a Formação em Música na Universidade (Casadinho/Procad; PPGMUS-UFBA), acerca de quais medidas eles consideram importantes que sejam tomadas pelo curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA para melhor instrumentar o educador musical para o exercício da profissão.

O primeiro questionário foi aplicado antes da finalização do projeto no intuito de colher informações para auxiliar e delimitar o foco da pesquisa, definir a questão de pesquisa e servir como dados para a análise dessa questão de modo preciso e relevante.

b) Questionário estruturado-aberto⁶⁰: Foi enviado por e-mail aos professores da EMUS/UFBA que estavam como orientadores das disciplinas Estágio Supervisionado 3 (MUSC071) e (MUS071) e Prática de Ensino (MUS 185) no intuito de conhecer a opinião dos professores sobre a formação do educador musical oferecida pela EMUS/UFBA, com a expectativa de que as reflexões tecidas por esses professores pudessem trazer esclarecimentos e ideias sobre as razões pelas quais os estagiários indicaram esses problemas.

c) Entrevista semiestruturada: é um instrumento de coleta de dados amplamente utilizado em pesquisa qualitativa e “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE e ANDRÉ⁶¹, 1986, p. 34, apud BASTIÃO, 2009, p. 84). A entrevista semiestruturada buscou informações sobre: como a mudança de currículo impactou o curso de licenciatura em música; o perfil do ingresso no curso de licenciatura em música; os principais eventos que ocorreram

⁵⁸ Ver os questionários no Apêndice A, p. 244.

⁵⁹ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>.

⁶⁰ Ver Apêndice B, p. 246.

⁶¹ Menga Lüdke & Marli E. D. A. André. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986

ao longo dos últimos que ajudam a definir o atual panorama do curso de Licenciatura em Música; a parceria com o PIBID; e sobre as perspectivas para o futuro do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA. A entrevista foi realizada com a pessoa que responde pela coordenação das disciplinas de Estágio Supervisionado (1, 2, 3 e 4) e do PIBID e coordenou o colegiado do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA durante o processo de reestruturação curricular elaboração do novo Projeto Político Pedagógico (2011).

d) Leitura e análise de documentos: não se trata, exatamente, de um instrumento de coleta de dados, mas de uma ação através da qual se coleta dados. Foi realizada a leitura de documentos específicos⁶² com o fim de identificar as aproximações e distanciamentos entre as informações e os dados entre si, para que se possa, então, pensar em possibilidades para a resposta da questão de pesquisa.

5.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Além desta pesquisadora e da orientadora Profa. Dra. Alda Oliveira, participaram desta pesquisa: estagiários do curso de graduação de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, os atuais professores orientados de disciplinas de estágio supervisionado, professores e alunos da graduação e pós-graduação que estiveram presentes no II Encontro de Formação do Música na Universidade, o representante da atual coordenação do PIBID e das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino (EMUS/UFBA).

5.6 ETAPAS DA PESQUISA

Após a definição do tema da pesquisa — formação do educador musical, e a orientação específica do tratamento do assunto — problemas encontrados na docência da música a partir de constatações de estagiários de Licenciatura em Música, realizei o primeiro procedimento metodológico: aplicação de questionário estruturado-fechado com estagiários do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, no semestre letivo de 2014.2. As etapas da pesquisa são:

⁶² Documentos que registram e descrevem a ementa das disciplinas do atual currículo e a estrutura do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA.

- Revisão de literatura geral sobre a formação de educador musical: inicial e continuada;
- Primeira coleta de dados: aplicação de questionário estrutura-fechado com estagiários do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA (2014.2);
- Finalização do projeto de pesquisa;
- Revisão de literatura específica para a fundamentação do tema abordado na pesquisa;
- Realização das demais coletas de dados;
- Análise dos dados;
- Finalização do registro da pesquisa.

Segue abaixo, a descrição do processo de pesquisa. Maior detalhamento de cada procedimento da coleta e análise de dados encontra-se registrado no capítulo “Coleta e Análise de Dados: descrições e considerações do processo”.

5.6.1 Primeira coleta de dados

A temática ampla desta pesquisa é a formação inicial e continuada do educador musical. Com isso, pretendo estudar, mais especificamente, os problemas enfrentados por alunos do curso de graduação em Licenciatura em Música da EMUS/UFBA durante seu estágio curricular supervisionado. Segundo Figueiredo (2005, p. 23), no passado não havia, de modo claro, “pressupostos curriculares para a formação do educador musical”, e apenas em 2002 foi que:

[...] com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de música (Brasil, 2002), é que são apresentadas propostas mais objetivas para que as instituições formadoras se adaptem e promovam as transformações curriculares necessárias para formar um profissional mais adequado para atuar nas diversas realidades sociais. (Idem).

Todavia, Figueiredo faz uma afirmação que deve ser levada em consideração para que não haja acomodação no processo de elaboração de ações que fortaleçam a formação do educador musical: “A constatação da necessidade de formar um profissional melhor preparado não minimiza os problemas intrínsecos a tal formação” (Ibidem). São muitas as lacunas abertas que refletem os problemas de formação ou problemas que a formação não pode suprir de modo mais profundo para que o futuro educador musical tenha mais (em número) e melhores competências para o trabalho em campo.

Para auxiliar na seleção dos problemas a tratar nesta pesquisa, foi realizada uma coleta de dados prévia com os que estavam realizando o estágio supervisionado curricular, em relação

ao estudo desses problemas. O instrumento de coleta de dados foi o questionário estruturado-fechado, por ser direto e trazer respostas pontuais ao que se queria saber. Esse procedimento de coleta de dados teve caráter quantitativo e se limitou ao contexto da Escola de Música da UFBA.

Um total de 14 estagiários respondeu ao questionário estruturado-fechado. Esse número corresponde a 100% dos estagiários do ano letivo de 2014. O questionário apresentava uma lista contendo sete prováveis problemas na relação da prática de ensino do estagiário e o contexto (campo de estágio). Os sete problemas apresentados foram selecionados por mim, em acordo com minha orientadora Profa. Alda Oliveira, com base na minha experiência em orientar durante o estágio alguns licenciandos em música da EMUS/UFBA. Também foram levadas em consideração as opiniões de colegas e professores que trabalham na área de formação do educador musical. Para não limitar as respostas ao universo que foi apresentado dentro dessa lista, um item (definido como “Outros”) foi deixado em aberto, para colocação de outros problemas relevantes a serem considerados pelos participantes da coleta de dados.

5.6.2 Finalização do projeto de pesquisa

O tema amplo do projeto de pesquisa, formação do educador musical, estava previamente definido, bem como alguns autores e teorias que o iriam embasar. A partir de leituras e num processo de observação e reflexão sobre as necessidades da área de Educação Musical, dentre os subtemas acerca da formação do educador musical, defini “problemas da docência” como meu foco principal. Para auxiliar a encontrar um caminho mais delimitado para a pesquisa e dar voz aos sujeitos que construiriam minha concepção sobre problemas na docência identificados a partir dos processos de formação inicial, foi aplicado nos estagiários do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA o questionário estruturado-fechado acima citado.

Após análise dos dados coletados, pude definir a questão de pesquisa com foco específico na proposição de soluções aos problemas de estágio que foram apontados no questionário: análise de problemas de articulações pedagógicas. Só após isso pude concluir a linha de pesquisa à qual o projeto se dedicaria, os objetivos específicos, e analisar sua relevância para a área. Apesar de os dados terem um pequeno viés quantitativo (contagem e representação percentual), a natureza de sua análise é qualitativa e, dada a demanda de procedimentos metodológicos e o público-alvo, considero a finalização do projeto como um passo da própria pesquisa que, com essas atividades de investigação e análise, concluía sua primeira etapa.

5.6.3 Construção do projeto

Esta pesquisa tem a particularidade de ter seu projeto concebido com os procedimentos metodológicos em andamento. Assim, considero o projeto como um passo da pesquisa. Com os temas definidos, após a coleta de dados realizada com os estagiários é que foi delimitado cuidadosamente o foco da pesquisa: problemas de docência e quais problemas seriam estudados. Também foi definida a questão de pesquisa e o parâmetro teórico de estudo da mesma.

Sendo esta uma pesquisa de natureza filosófica, porém que se põe, através de atividades filosóficas (mesmo que não exclusivas da filosofia, como refletir e analisar) a analisar problemas da área da Educação Musical, no âmbito do ensino da música e das relações que envolvem participantes e contexto do processo de educação musical através de dados indicados por licenciandos em música, seria incoerente começar um estudo e um discurso antes de ouvi-los. Por isso, uma coleta de dados pré-projeto foi fundamental para que ele pudesse ser elaborado a partir de informações que realmente trouxessem dados confiáveis para o tema de pesquisa, que estava delimitada em um contexto e atores específicos: estagiários do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA.

5.6.4 Coleta de dados

Após definir a questão da pesquisa de doutorado a partir dos dados levantados na aplicação do questionário estruturado fechado com o público supracitado, a estratégia de coleta de dados foi:

- Questionário estruturado-fechado com participantes do evento realizado pelo projeto Casadinho/Procad. Em princípio, o questionário foi aplicado a todos os participantes que estiveram presentes no dia 9 de junho de 2015. Entretanto, reestruturando a lógica dos objetivos da coleta, entendo que seria incoerente considerar respostas de participantes que não são afiliados à EMUS/UFBA, porque esta pesquisa tem esse espaço como contexto bem delimitado. Assim, apesar de ter entregue 19 questionários, vou considerar os dados obtidos em 14 questionários: um voltou completamente em branco e os outros quatro foram respondidos por não-afiliados à EMUS/UFBA;

- Questionário estruturado-aberto com os licenciandos que desempenharam a função de professor-orientado de estágio supervisionado no ano letivo de 2015, na graduação em Licenciatura em Música da EMUS/UFBA. Foi enviado por e-mail aos professores no dia 9 de setembro de 2015 e estabelecido até o dia 17 de setembro de 2015 para o retorno com respostas. Com o baixo número de retornos até esse prazo, tomei a iniciativa de contatar um a um por telefone solicitando a colaboração com a pesquisa. O último questionário me foi enviado no dia 25 de outubro de 2015;

- Entrevista semiestruturada, realizada no dia 19 de outubro de 2015, com responsável pela atual coordenação das disciplinas de Estágio Supervisionado (1, 2, 3, e 4) e Prática de Ensino, do PIBID e, também, participante da elaboração do novo Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA e do novo currículo, durante o tempo em que esteve presidindo a coordenação do colegiado;

- Análise do atual currículo de licenciatura no intuito de identificar e compreender a abordagem formativa do profissional em Educação Musical graduado na EMUS/UFBA.

5.6.5 Análise de dados

Os dados coletados serão analisados através da triangulação das diversas ações investigativas utilizadas nesta pesquisa. A análise dos dados obtidos em determinada coleta, utilizando um instrumento específico de coleta, poderá ter os dados analisados *per se*, ou então, ter no processo de análise a consideração de outro dado obtido em outro procedimento de coleta de dados. Assim, ainda que uma análise esteja relacionada a dados específicos de certo procedimento investigativo, não necessariamente ela será feita de forma isolada, visto que tenho conhecimento de dados oriundos de outras coletas, mas que coexistem em determinado aspecto, assunto ou situação, e que isoladamente não poderiam ser úteis para uma compreensão ampla das questões aqui investigadas. Ou seja, a análise será feita mediante a triangulação de dados.

6 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS: DESCRIÇÕES E CONSIDERAÇÕES

Este capítulo apresenta os procedimentos de coleta de dados com suas respectivas análises através das estratégias de investigação, para as quais foram utilizados diversos instrumentos de coleta de dados. Primeiramente será apresentado o resultado obtido com cada coleta, e em sequência será feita a análise de dados.

O objetivo tanto da coleta de dados quando da análise dos dados coletados é poder ter informações para chegar à resposta da questão de pesquisa: “A análise de problemas de articulação pedagógica pode auxiliar a formação inicial e continuada do educador musical? ”. Por ser uma pesquisa qualitativa, as informações foram obtidas através de instrumentos de coleta de dados que delimitam ou que deixam livre o campo de respostas dos participantes, mas

independentemente de qual seja o formato da coleta, os dados sempre dependerão de opiniões particulares que estão ligadas às concepções, experiências e percepções de cada participante, cabendo a mim ligar as partes, relacioná-las, para ter uma visão ampla do que quero saber. Sabemos também que, por mais direto que um professor ou estagiário tenha sido em suas repostas, por mais que eles relacionem suas respostas a fatos, suas respostas não estarão isentas da subjetividade.

Considero um ato ético afirmar que as análises aqui apresentadas não serão a “Verdade” sobre a formação inicial do educador musical na EMUS/UFBA, mas pontos de vista considerados “verdadeiros”. Penso que a ilustração⁶³ abaixo representa bem o que penso a respeito deste processo:

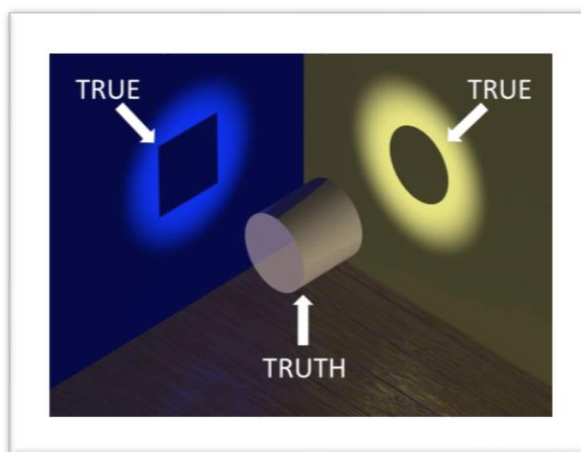


Figura 01: Ilustra a diferença entre “Verdadeiro” e “Verdade”.

Portanto, não será feito juízo de valor sobre qualquer colocação individual aqui apresentada, não será classificada por mim como “verdadeira” ou “falsa” a colocação de outrem. O esforço da análise será dedicado em olhar as informações por alto, identificando aproximações e distanciamentos entre elas e as informações oficiais sobre o contexto de pesquisa, o curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA.

O que há de fato nessa análise é um esforço para entender, a partir dos dados coletados, de que maneira acontece a formação inicial do educador musical nesse contexto e quais caminhos são possíveis numa perspectiva de futuramente continuar acompanhando o egresso, dando continuidade à sua formação. Entretanto, isso é feito com a mais absoluta consciência de que aqui também não está apresentada a Verdade dessa realidade, mas o que foi possível se reconstituir de situações e percepções verdadeiras segundo o plano de visão de cada participante.

⁶³ Imagem localizada e disponível em: <http://kuriosreflections.blogspot.com.br/2015/07/true-vs-truth-about-god.html>. Acessado em: 06/11/2015.

6.1 QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO-FECHADO: COLETA DE DADOS PRÉ-PROJETO (ESTAGIÁRIOS)

O questionário estruturado-fechado⁶⁴ foi utilizado como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa em três ocasiões: duas antes da elaboração do texto final para o projeto de pesquisa e uma durante o desenvolvimento da pesquisa em si. Será aqui apresentada a análise dos dados coletados nesses questionários estruturados-fechados na fase do pré-projeto. A análise elucidará os caminhos pelos quais meu raciocínio percorreu para que fossem tomadas algumas decisões que definiriam o foco e a questão de pesquisa, bem como reflexões que servissem como suporte que me ajudasse a responder à questão de pesquisa.

O primeiro questionário foi aplicado com os estagiários de Licenciatura em Música (EMUS/UFBA), no dia 29/09/2014, no segundo semestre letivo desse ano, ou seja, 2014.2. Havia nesse período um total de 14 estagiários matriculados e todos (100%) participaram da coleta de dados. Foi garantido o anonimato dos estagiários.

A primeira questão visava identificar qual o maior problema que os estagiários identificavam ter em seu campo de estágio. A orientação foi que eles deveriam enumerar, por ordem de classificação, o grau de dificuldade em que se apresentou no seu estágio cada um dos problemas listados abaixo. Eles deveriam colocar entre os parênteses que antecediam a descrição do problema a classificação que eles lhe atribuíam, da seguinte maneira: número um (01) para o problema de maior importância, ou seja, aquele que estava em primeiro lugar em grau de dificuldade no estágio, até o número oito (08) para o que figurou com menor grau de dificuldade no estágio, ou seja o menos desafiador, isso, se eles concordassem ter sete problemas e citassem um problema para “outros”. A opção “outros” foi colocada como meio de não restringir o âmbito de identificação dos problemas pelos estagiários, permitindo que eles pudessem citar e classificar uma dificuldade que não estava ali listada.

Os estagiários assim classificaram:

- Autonomia na atuação em sala de aula: zero (0).
- Desenvolver uma aula criativa no contexto: zero (0).
- Lidar com problemas inesperados no cotidiano do campo de estágio: cinco (05).
- Ter o respeito e cooperação dos demais profissionais envolvidos no contexto: um (01).
- Articular-se com outros representantes da comunidade do campo de estágio: o professor generalista, diretor, coordenador, gestores, supervisores, entre outros: dois (02).

⁶⁴ Ver Apêndice A, p. 244.

▪ Problemas de estrutura: espaço inadequado, falta de materiais didáticos e musicais: sete (07).

▪ Problema para lidar com a conduta dos alunos durante a aula de música: dois (02).

▪ Outros: dois (02)⁶⁵.

Contabilizando essas respostas, contando quantas vezes cada uma foi indicada como o maior problema de estágio, cheguei aos seguintes resultados:

Maior grau de dificuldade	Indicações	%
Problemas de estrutura: espaço inadequado, falta de materiais didáticos e musicais	07	50
Lidar com problemas inesperados no cotidiano do campo de estágio	05	35,71
Articular-se com outros representantes da comunidade do campo de estágio	02	14,28

Tabela A: Identificação dos três (03) maiores problemas de estágio.

A princípio, essa pesquisa analisaria dois problemas encontrados no estágio, porém eu precisava identificar e saber mais sobre as reais dificuldades enfrentadas pelos estagiários e melhor fundamentar a escolha dos problemas a serem estudados. Para isso, usando o mesmo procedimento de contabilização realizado para chegar aos resultados anteriores (dispostos na Tabela A), identifique quais foram os dois (02) segundos maiores problemas que eles identificaram no estágio, conforme pode-se ver na Tabela B:

Maior grau de dificuldade	Indicações	%
Articular-se com outros representantes da comunidade do campo de estágio	06	42
Lidar com problemas inesperados no cotidiano do campo de estágio	05	35,71

Tabela B: Identificação dos dois (02) segundos maiores problemas de estágio.

Os resultados foram bastante significativos. Dois dos problemas eleitos pela maioria dos estagiários, figuraram como a “maior dificuldade em estágio” ou “segunda maior dificuldade em estágio”, se adequam à linha de pesquisa, até então, estudada por mim. Assim,

⁶⁵ Não ter autonomia para abordar a cultura indígena: 01.

Não conseguir separar e não se envolver com as dificuldades e problemas pessoais dos alunos: 01.

a princípio, foram escolhidos os seguintes problemas para estudo acerca do tema “formação inicial e continuada do educador musical”:

- Lidar com problemas inesperados no cotidiano do campo de estágio.
- Articular-se com outros representantes da comunidade do campo de estágio: o professor generalista, diretor, coordenador, gestores, supervisores, entre outros.

A questão seguinte buscava obter informação sobre o modo como o estagiário refletia sobre a relação da sua formação acadêmica com as raízes de seus problemas em estágio. Eles deveriam escolher um dos seguintes argumentos:

- A formação acadêmica não se aprofundou em determinados como: criatividade musical, autonomia do professor, articulação entre o professor de música e o espaço escolar.
- A academia se aprofundou adequadamente sobre os pontos que identifiquei meus problemas, porém, há problemas que é preciso vivenciar o ensino da música em contexto para que tenhamos consciência da sua existência e impacto.

Cinco estagiários (05) escolheram o primeiro argumento e nove (09) optaram pelo segundo argumento.

A terceira questão perguntava-lhes se participaram do PIBID. O resultado foi exatamente metade dos estagiários (07) para “sim” e metade para “não”.

Por fim, foi pedido que identificassem seu campo de estágio. A distribuição de estagiário/campo ficou dessa forma:

- Escola de educação básica da rede pública: 06.
- Escola de educação básica da rede privada: 02.
- Espaços do terceiro setor, projetos sociais, ONGs: 04.
- Curso do projeto de extensão da EMUS/UFBA: 01.
- Escola de ensino especializado de música, conservatórios: nenhum.
- Outros: 01.

Esses foram os dados trazidos nessa primeira coleta de dados. Pude contar, além da participação maciça dos estagiários, com a colaboração de duas professoras do curso de Licenciatura em Música (EMUS/UFBA) que estavam presentes no recinto. Ambas participaram dessa coleta de dados auxiliando-me a receber os estagiários que chegavam com dúvidas a respeito do preenchimento do questionário, além de terem me apresentado aos mesmos e explicado a importância de participarem com atenção desse processo.

6.1.1 Análise dos dados

A coleta de dados foi de muita relevância para o andamento da pesquisa, no que diz respeito à formação do educador musical, buscando dados através de leituras da produção acadêmica da área e da escuta de profissionais de diversas modalidades do ensino da música. Antes da coleta de dados, olhando para o universo que é este tema, faltava definir o foco, um ponto específico de estudo. A partir de reflexões sobre o que eu vinha estudando e sobre minha experiência como professora de música em escolas de educação básica e do curso de Licenciatura em Música (EMUS/UFBA), em 2009 e 2010, havia decidido me debruçar sobre problemas na docência musical, encontrados a partir da análise do estagiário sobre sua experiência do estágio, que pode ser considerado o seu primeiro magistério sobre os pressupostos acadêmicos. Para uma análise de dados mais precisa, será realizado aqui um cruzamento com informações obtidas em entrevista semiestruturada⁶⁶ sob coordenação do Estágio Supervisionado e do PIBID na EMUS/UFBA.

A primeira questão ajudou-me a localizar quais problemas seriam selecionados para a pesquisa. Os critérios para a escolha dos problemas de estudo foram: (1) problemas que apresentem uma porcentagem significativa de indicações em relação ao todo da comunidade pesquisada; e em conciliação com isto, (2) problemas que, de algum modo, meus trabalhos anteriores sobre formação do educador musical já tivessem tangenciado ou se deparado de alguma maneira. Esses critérios foram selecionados para que a pesquisa pudesse ter relevância primeiro para o educador musical (em licenciatura ou licenciado) e para que eu pudesse contribuir com maior conhecimento de causa, dada a minha experiência como educadora musical e pesquisadora da área.

Antes de falarmos do problema em si, vou comentar sobre o processo de indicação por parte dos estagiários. A tarefa, explicada por mim e pelas professoras presentes, era: enumerar, por grau de percepção de dificuldade, em lidar no estágio com problemas listados no questionário, com número 01 (um) para o de maior dificuldade e com os demais números subsequentemente, seguindo esta lógica.

A aplicação do questionário estruturado para a coleta de dados, que ocorreu previamente à definição dos objetivos de pesquisa, foi antes de tudo um ato reflexivo para os estagiários. Apesar de parecer uma tarefa simples, a maioria dos estagiários demandou um tempo razoavelmente longo, vindo várias vezes a mim ou recorrendo aos que estavam presentes no local. Foi nítida a dificuldade em eleger quais os maiores problemas que eles enfrentavam em estágio, no que resultou em um processo de “qualificação” dos problemas. Eles afirmaram

⁶⁶ Entrevista concedida para coleta de dados dessa pesquisa no dia 19/10/2015.

que poderia ser bem difícil eleger um problema como mais difícil que outro, assim, classificaram mais de um problema com o mesmo grau de dificuldade. Assim, eles marcaram da seguinte maneira: poderia haver mais de um problema assinalado com número um (01) ou qualquer outro. Por exemplo, poderiam marcar o número (01) para um problema e o próximo, em grau de dificuldade, receber o número três ou quatro (03 ou 04).

Apesar destes desvios de compreensão e preenchimento do questionário, consideramos que a coleta de dados não foi prejudicada, pelo fato de que ela continuou a me informar o que eu precisava saber: em grau de complexidade para os estagiários, quais os maiores problemas enfrentados.

Em seguida, houve o seminário de Prática de Ensino⁶⁷ e fiquei na sala para assistir. Observando os estagiários realizarem suas apresentações, percebi que eles falaram das dificuldades no campo de estágio, mas não demonstraram a consciência da problemática que envolve a dificuldade. Cada problema era pontual, quase isolado, e em geral as causas vinham do contexto como estrutura, sistemas burocráticos, norma ou pessoas. Não observei uma reflexão sobre a sua própria participação na construção e consolidação dos problemas que diziam ter, tampouco percebi que em algum momento eles chamassem qualquer responsabilidade para si, como assumir sua inexperiência em lidar com aquelas situações.

Esse comportamento, que acabou por se tornar mais um dado para a pesquisa, que também a justifica, ao demonstrar que é necessário reforçar, de alguma maneira, a formação de um educador musical capaz de refletir, identificar e analisar com autonomia suas questões, conflitos ou dificuldades na docência, visto que esta pesquisa objetiva contribuir para o desenvolvimento de um processo de formação do professor de música mais autônomo. Verifica-se nessa amostra que é preciso acentuar ainda mais o caráter da formação do educador musical reflexivo, para que esteja habilitado a analisar quais as possibilidades de interferir na realidade de seu trabalho de modo a deixar um saldo, seja para o espaço em que se desenvolve o estágio (no caso do estagiário), seja para o espaço em que se desenvolve profissionalmente o ensino da música, no caso do licenciado.

Quanto aos problemas selecionados para a pesquisa, conforme já foi dito, a princípio seriam selecionados dois problemas segundo os critérios já explicitados. Com os resultados apresentados anteriormente, buscando atender aos critérios prescritos, dois dos problemas eleitos pela maioria dos estagiários como a “maior dificuldade em estágio” ou “segunda maior

⁶⁷ Atividade curricular obrigatória, na qual eles devem apresentar, em seminários abertos à população da EMUS/UFBA e com a participação dos professores do curso de Licenciatura em Música, o andamento do estágio, reflexões sobre o processo, demandas encontradas e alguns resultados obtidos.

dificuldade em estágio” se adequam à linha de pesquisa, até então, estudada por mim. Assim, foram escolhidos os seguintes problemas para estudo acerca do tema “formação inicial e continuada do educador musical”:

- Lidar com problemas inesperados no cotidiano do campo de estágio.
- Articular-se com outros representantes da comunidade do campo de estágio: o professor generalista, diretor, coordenador, gestores, supervisores, entre outros.

Ao analisar as respostas de todos os questionários, pude verificar que problemas relacionados ao desenvolvimento de articulações pedagógicas⁶⁸ figuraram de modo consistente nas respostas dos estagiários. O outro motivo para a escolha específica deste problema é o caráter não reducionista da questão. Problemas relacionados à construção de articulações pedagógicas são amplos, envolvem relações pessoais com alunos e demais pessoas do espaço de ensino e aprendizagem musical, conteúdos e repertório, desenvolvimento da didática, das competências reflexivas e criativas do educador musical, e podem estar presentes em qualquer contexto.

Comparando os dados com outras informações, pode-se perceber que esses problemas são enfrentados com enorme frequência por muitos estagiários. Os estagiários Fábio Souza (2009), Eduardo Santos e Paula Pérez (2010) também relatam problemas da mesma natureza. Verificando relatórios de estágio, pode-se constatar que esses problemas são amplamente citados, porém, não é apresentada qualquer reflexão sobre os mesmos por parte do estagiário. Ele sente uma enorme pressão em “concluir” os trabalhos, e por “concluir” entenda-se: cumprir a carga horária de aulas em campo de estágio, as aulas de orientação com seu supervisor de estágio e a confecção do relatório.

O relatório final de estágio deve apresentar, entre outros itens, a metodologia do estágio, fundamentação teórica, planos de aula e descrição de aulas. O aluno sente urgência em preparar os planos de aula, pois devem ser entregues ao orientado antes da aula, e a descrição, que deve ser realizada em seguida, ficando para segundo plano os demais itens, especialmente quando o estagiário cursa várias disciplinas concomitantemente e/ou trabalha durante o período do estágio. Atualmente, com o novo currículo, a elaboração do TCC é uma atividade obrigatória. Os alunos devem escolher um tema relevante na área de Educação Musical para se aprofundarem, e discussões sobre o tema são realizadas em grupo com a turma de seu professor orientado no intuito de enriquecer a construção e compartilhar esse conhecimento. Isso, teoricamente, teria atenuado a densidade da fundamentação teórica, pois o assunto de interesse

⁶⁸ As investigações e estudos realizados por mim na área de Educação Musical, tem sido desenvolvida sobre o viés da construção de “articulações pedagógicas e musicais”.

do estagiário será apresentado em trabalho separado, mas acabou por suprir uma carência, pois estes não estavam desenvolvendo um aprofundamento teórico no antigo formato, o Relatório Final de Prática de Ensino (MUS185).

No Seminário de Prática de Ensino, os estagiários citaram muitas dificuldades no campo de estágio, mas tiveram dificuldade em identificar quais eram os maiores problemas. Além disso, os problemas sempre eram apontados como sendo do campo de estágio, problemas externos a eles. Ainda que estivessem imersos naquele universo, eles olhavam cada problema em si, e não a problemática que o envolve, tampouco a sua participação a partir do momento em que se inseriam nesse contexto.

Senti falta da construção do professor reflexivo nessa formação, pelo menos, quanto ao que foi apresentado nesse evento. Quanto à problemática que os envolvia, também não notei que eles se sentiam ativos, mas antes sujeitos às imposições do meio. Tiveram que realizar muitas adequações em seus estágios para que sua aula de música fosse possível, precisaram flexibilizar muitos pontos de suas propostas, mas não foram citadas ações de intervenção mais amplas, junto a outros atores, para mudar a realidade que regia a problemática.

Os dados proporcionaram uma mudança na proposta de pesquisa, segundo o projeto que foi entregue e aprovado pelo colegiado do PPGMUS/UFBA: decidi acrescentar ao estudo “Problemas de estrutura: espaço inadequado, falta de materiais didáticos e musicais”. Este problema foi citado por 50% dos estagiários como sendo o seu maior problema de estágio, seria incoerente ignorá-lo por conta desse índice. Também foi amplamente citado nos discursos do Seminário de Prática de Ensino, pela maioria dos estagiários. Com reflexão profunda sobre esse problema, concluí que esse tipo de problema também tem sua raiz em questões relacionadas a problemas com a construção de articulações pedagógicas, visto que tudo que se refere à estrutura, espaço e materiais é viabilizado a partir de ações das pessoas. A análise detalhada de cada um dos três problemas está no capítulo “Análise dos problemas”.

Quanto à segunda questão do questionário, sobre o que pensam que se adeque melhor para justificar suas escolhas anteriores, cinco estagiários escolheram a opção: (1) A formação acadêmica não se aprofundou em determinados assuntos como: criatividade musical, autonomia do professor, articulação entre o professor de música e o espaço escolar. Em sequência, nove estagiários optaram por: (2) A academia se aprofundou adequadamente sobre os pontos que identifiquei meus problemas, porém, há problemas que é preciso vivenciar o ensino da música em contexto para que tenhamos consciência da sua existência e impacto.

Isso demonstra que aproximadamente 64% dos estagiários interpretam que as origens dos seus problemas de estágio, prioritariamente, são em decorrência da própria experiência do

ensino, das intercorrências que são normais no cotidiano do contexto e que, possivelmente, eles só aprenderiam sobre como enfrentar esses problemas justamente quando os mesmos surgem, ou seja, na prática.

Esta questão pode ser analisada desarticulada da questão seguinte a respeito da participação do estagiário como bolsista do PIBID. O resultado foi de metade (07 estagiários) para “sim” e metade para “não”. Cruzando os dados das duas questões temos a seguinte configuração:

Grupos	Argumento x Participação PIBID	Total / % de 14
A	A formação acadêmica não se aprofundou em determinados assuntos / Participaram do PIBID	Um (01) / 7,14%
B	A formação acadêmica não se aprofundou em determinados assuntos / Não participaram do PIBID	Quatro (04) / 28,57%
C	A academia se aprofundou adequadamente sobre os pontos identificados com problemas, mas é preciso vivência para percebê-los / Participaram do PIBID	Seis (06) / 42, 85%
D	A academia se aprofundou adequadamente sobre os pontos identificados com problemas, mas é preciso vivência para percebê-los para que tenhamos consciência da sua existência e impacto / Não participaram do PIBID	Um (01) / 7, 14%

Tabela C: Resultado do cruzamento de dados da Questão 02 com a Questão 03 do questionário.

Não busquei interpretar por quê alguns alunos participaram do PIBID e outros não, o fato é que no período da coleta de dados, 2014.2, a EMUS contava com 31 bolsas desse programa para o curso de licenciatura, 21 a mais que no ano de 2010. Entretanto, é também fato

que não há bolsa para cada licenciando e, independentemente das razões, haverá licenciando que não é bolsista nesse contexto. O que considero ser relevante para este estudo especificamente é a relação dos números observados nesta questão com os números observados na questão anterior.

Desses dados nascem várias questões, que se não for possível contemplá-las profundamente agora, servirão para reflexões futuras. A primeira, o estagiário entende a sua formação acadêmica como mais ou menos adequada, ou mais ou menos suficiente. Dos sete bolsistas, seis (ou seja, quase todos) concordam que os problemas que enfrentaram em estágio não são necessariamente originados por uma formação insuficiente. Eles têm uma visão de aprendizagem também com a prática docente, de uma formação que continua além do espaço da EMUS/UFBA e de que seus problemas fazem parte desse aprendizado. No relatório final do Projeto Melhor Curso – EMUS/UFBA, há um esclarecimento sobre como deve funcionar o PIBID no curso de Licenciatura em Música. As bolsas seriam concedidas aos:

[...] alunos regularmente matriculados no curso pelo período de 12 meses, podendo ser renovável por mais um ano. Os mesmos deverão atuar como professores assistentes de professores de música em uma das duas escolas públicas conveniadas, participando de todas as atividades docentes juntamente com o professor regente. (2010, p. 06).

Estou inclinada a interpretar esse dado como uma indicação de que os estagiários consideram o aprendizado do PIBID para balizarem sua escolha quanto à Questão 02 (nove estagiários consideram a formação acadêmica adequada). Porém, um questionário chamou-me atenção nessa questão, porque um estagiário⁶⁹ escreveu de próprio punho, mesmo sem ter sido solicitado, uma justificativa para a escolha, uma declaração: “Entendo que esse aprofundamento sobre questões do cotidiano escolar foram (sic) proporcionados pelo PIBID, considerando que parte de meus professores fazem parte do PIBID”. Considero-a importante por algumas razões:

a) O estagiário, não sendo orientado a colocar uma justificativa ou qualquer outra elaboração escrita para a questão, sentiu por alguma razão que deveria deixar esse ponto (da sua escolha) esclarecido. Por algum motivo, ele não queria que sua intenção de escolha fosse confundida com a possível intenção dos demais. Ao descrever seu pensamento sobre os reais motivos que o fizeram escolher a opção “A academia se aprofundou adequadamente sobre os pontos que identifiquei meus problemas, porém, há problemas que é preciso vivenciar o ensino da música em contexto para que tenhamos consciência da sua existência e impacto”, ele

⁶⁹ Ao tratar especificamente de um estagiário, no masculino, não especifico o gênero, mas o generalizo. O estagiário pode ser “feminino” ou “masculino”, nesse caso.

pretende destacar sua intenção da dos demais, considerando relevante (quicá para a pesquisa) a exposição de seus motivos;

b) O estagiário demonstra considerar a participação de parte dos seus professores no PIBID um aspecto que determina o aprofundamento da academia nos assuntos sobre o cotidiano escolar. Isso significa que esse estagiário deduz que a aproximação dos professores de graduação com o PIBID foi que trouxe luz a essas questões, as quais, abordadas por esses professores que constroem uma percepção sobre as mesmas, a partir das realidades encontradas no PIBID, o fizeram sentir-se academicamente preparado, salvo aquilo que ele só poderia realmente enfrentar nos desafios em campo. O fato de registrar essa opinião e essa distinção para o participante do PIBID demonstra o quanto este programa é um fator pontual que o faz sentir-se preparado academicamente, ainda que não seja uma obrigatoriedade curricular.

Essa perspectiva do estagiário confere com a visão da coordenação do PIBID na EMUS/UFBA, que diz que o PIBID trouxe a oportunidade aos professores de graduação serem colocados no contexto escolar, onde em geral será o campo de muitos licenciados. Segundo ela, após o PIBID, o professor de licenciatura em música pode experimentar a cena escolar e participar ativamente da construção do ensino de música nesse contexto. Anteriormente, as experiências eram oriundas do acompanhamento de estágios de observação e da orientação da prática de ensino (hoje, Estágio Supervisionado III e IV), enquanto agora, em tempo de PIBID, a experiência é *in loco*, a universidade vai à escola e a escola adentra os portões da universidade.

É sabido que, não apenas na EMUS/UFBA, mas em muitas outras instituições que abrigam cursos de licenciatura, os professores nunca lecionaram antes em escolas de educação básica, não conhecendo assim, na prática, as demandas, questões, problemas e possibilidades desse espaço. Não conhecem, por não terem vivido, os sentimentos de ser professor nesse espaço e quais vicissitudes podem acometer sua docência, quais sentimentos de frustração e de realização um professor escolar pode construir.

O PIBID tem sido uma oportunidade para o professor-formador de professores de se aproximar do contexto escolar da atualidade, ficar a par do desenvolvimento da escola de educação básica, pública, diante do atual cenário sócio-político-econômico e cultural do país, de ressignificar conceitos, reavaliar posturas, estratégias e concepções. Enfim, é uma chance desse professor aprender mais. Freire (1998) diz que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...]. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que não existe validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não

se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente apreendido pelo aprendiz. (p. 26).

A princípio, o título do capítulo “Não há docência sem discência” de “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire parece sugerir que não há docência (ensino) sem o discente (aluno) que irá passar pelo processo de aprendizagem, todavia, não se trata da discência nesses termos. O que Freire afirma é que não há docência, ensino, sem que o docente seja discente, ou esteja em constante situação de aprendizagem. No caso dos professores de licenciatura, os professores acadêmicos em geral desenvolvem pesquisas, orientam trabalhos que são uma oportunidade de aprendizado para o professor, mas o professor, por vezes, não reconstrói em si uma postura discente diante desse aprendizado.

O que percebo, a partir dessa coleta de dados e de uma outra, a entrevista semiestruturada, é que o PIBID, no contexto da EMUS/UFBA, tem sido um portal para um novo aprendizado, tanto para os licenciandos quanto para os docentes do curso de Licenciatura em Música. Os professores que participam ativamente do PIBID têm aprendido com a imersão no contexto escolar atual, e esse aprendizado tem refletido, de modo amplo, na formação do educador musical na EMUS/UFBA.

A quarta e última questão do questionário é sobre o espaço onde o licenciando desenvolve seu estágio. Os resultados apontaram que seis estagiários estão em escola pública, dois em escola particular, dois em escola da rede particular, quatro em ONGs e outros espaços do terceiro setor, um em outros espaços, um no projeto de extensão da EMUS/UFBA e nenhum em escola de ensino especializado de música.

Durante a coleta de dados, corriam concomitantemente os currículos de 2005 e de 2010. Assim, havia alunos que cursavam a disciplina Prática de Ensino Mus185 e alunos que cursavam Estágio Supervisionado MUSC71. No currículo anterior, o estagiário cumpria o estágio em um único campo de sua escolha. No novo currículo, o estagiário obrigatoriamente deve cumprir o primeiro semestre de estágio com regência de sala de aula (MUSC70) em uma escola de educação básica da rede pública de ensino e o segundo semestre (MUSC71) em um campo de estágio à sua escolha, dentro das diversas possibilidades de espaço para desenvolver a segunda parte do estágio.

Esses dados, não posso analisá-los sem levar em consideração alguns trechos da fala que o Prof. Y concedeu em entrevista e as informações que trazem os PPPs de 2005 e 2010. Antes, vou ressaltar alguns pontos sobre as disciplinas Prática de Ensino MUS185 e Estágio Supervisionado 3 e 4, MUSC70 e MUSC71:

Prática de Ensino (MUS185), é uma disciplina do antigo currículo que está incorporada ao PPP de 2005, enquanto as disciplinas de Estágio Supervisionado 1,2 3 e 4, (MUSC68, MUSC69, MUSC70 e MUSC71, respectivamente) são disciplinas do atual currículo. Aparentemente MUSC70 e 71 equivaleriam a MUS185, entretanto são disciplinas completamente diferentes, tanto em execução quanto na proposta curricular para a construção do conhecimento da prática docente do educador musical. É requisito obrigatório para o cumprimento das disciplinas MUSC 70 e MUSC71 a realização do estágio de observação nas disciplinas MUSC68 e MUSC 69. No currículo antigo, as observações aconteciam em menor período e agregadas à disciplina Iniciação Musical I, como atividade obrigatória. A regência de classe, que agora é avaliada semestralmente nas disciplinas MUSC70 e MUSC71, tem a obrigatoriedade de se realizar na escola pública, então, todos os estagiários em licenciatura da EMUS/UFBA que estão alinhados com o novo currículo terão que passar pela experiência docente de regência de classe em escola pública por, no mínimo, um semestre.

Observemos que, nessa coleta de dados que ocorreu em 2014.2, os alunos que desenvolvem seus estágios dentro do novo currículo podem se manter, ou não, na escola pública; entretanto, temos seis alunos que estão na escola pública, ou seja, quase metade dos estagiários decidiram ficar nesse campo de estágio. Os cursos de extensão da EMUS/UFBA, que já foram largamente utilizados como campo de estágio, nesse semestre contaram com apenas um estagiário. Vemos uma significativa valorização por parte dos estagiários do aprendizado de ser docente em espaço escolar, especialmente o público. Se somarmos com os estagiários que estiveram em escolas da rede particular de ensino, serão oito em espaço escolar.

Essa valorização do estagiário pelo espaço público escolar é consequência da valorização do próprio curso de Licenciatura em Música, que tem mostrado ter objetivos específicos para a formação de um docente capacitado em agir nesse contexto de ensino. Questionei a Dra. Mara Menezes qual a tendência do movimento dos estagiários na passagem do Estágio Supervisionado 3 e 4, se os estagiários têm tido a inclinação de migrar para outros campos de estágio ou têm permanecido na escola pública. Ela afirmou que, em geral, a maioria tem permanecido na escola pública porque ao final do primeiro semestre é que eles já se sentem mais familiarizados com o contexto, com os alunos, com o tipo de pedagogia desenvolvido no local, e já conseguem sistematizar melhor o próprio ensino musical dentro das características de sua turma. Assim, a maioria tem preferido se manter nesse contexto para não interromper um processo justamente no momento em que sente que começa a se estruturar.

Essa medida curricular — obrigatoriedade de um semestre de estágio em escola pública — demonstra a aproximação dos objetivos do curso de Licenciatura em Música com os

demais cursos de licenciatura em outras áreas, cujo principal destino de mercado de trabalho do licenciando, em aspectos de formação, é a escola de educação básica. O deslocamento do interesse do estagiário quanto ao campo de estágio que, como afirmou Menezes, Costa e Bastião (2007), anteriormente tinha um direcionamento muito grande aos projetos de extensão da EMUS/UFBA, um espaço de ensino especializado em música, hoje se volta de modo consistente para o espaço escolar da educação básica.

6.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DA COORDENAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID

Este subtópico inclui a descrição do procedimento realizado para a entrevista semiestruturada realizada com o atual responsável pela coordenação do PIBID e das disciplinas de Estágio Supervisionado (1, 2, 3, e 4) e Prática de Ensino. Essa pessoa será identificada como “Y” pela seguinte razão: o que interessa é uma visão relativa à função, não a visão do indivíduo em si. As perguntas serão realizadas quanto à perspectiva do papel que o sujeito realiza na instituição formadora, representando assim a “coordenação”, espaço de atuação perene, enquanto que o indivíduo que coordena não é perpétuo.

A entrevista, registrada em áudio, foi realizada no dia 19/10/2015 e orientada por um roteiro original, mas outras questões foram inseridas à medida que a professora respondia às perguntas planejadas. Foram destacadas as questões, repostas e colocações que se direcionam à questão de pesquisa e temas adjacentes que são úteis para pensar nas articulações pedagógicas e musicais nos âmbitos das habilidades e competências no desenvolvimento de articulações pedagógicas e ‘pontes’, e dos problemas com articulações pedagógicas que estão inseridos nos processos citados. Entenda-se, assim, que as questões formuladas são para as coordenações das funções supracitadas em geral, representadas na figura de Y⁷⁰, assim como os dados obtidos e a sua análise.

⁷⁰ Atualmente Y faz parte da Comissão Própria de Avaliação da UFBA. Além disso, participou da elaboração do novo PPP (2010) e do novo currículo (2010), sendo que o novo currículo foi implementado durante sua gestão como coordenadora do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, nos anos de 2010-2012.

6.2.1 Análises e considerações

A análise dos dados obtidos nessa entrevista será realizada com o objetivo de interpretar e explicar as questões articulatórias (necessidades, eficiências e problemas) envolvidas no processo de formação do educador musical na EMUS/UFBA. Foram abordados para análise, a partir de uma abordagem congruente ao tema das articulações pedagógicas e musicais, os seguintes tópicos: currículo, estágio supervisionado, avaliação do curso e discente, construção de valores éticos, políticos e culturais na formação do licenciando. O PIBID surgiu em diversos pontos da fala do entrevistado, por várias razões e sempre mostrando um perfil de programa que é favorável à construção de amplos processos articulatórios pedagógicos e musicais. Portanto, o PIBID tornou-se um assunto de relevância para a compreensão do atual cenário formativo do educador musical na EMUS/UFBA e quais as ações articulatórias vigentes nesse processo.

Ao realizar a análise e interpretação dos dados obtidos, a partir de uma visão panorâmica das respostas concedidas em entrevista, percebi que mesmo aquelas que não trataram diretamente do tema das articulações pedagógicas e musicais levaram a um caminho cuja paisagem consta de cenas que revelam a presença ou ausência de articulações pedagógicas. As articulações, se edificadas ou não, mudam o cenário do contexto e da realidade da formação do educador musical. Para a contextualização, interpretação e análise dos dados, poderão ser utilizadas informações advindas da minha experiência como docente e convívio com docentes da instituição.

Lembrando a questão que orienta a pesquisa: “A análise de problemas de articulação pedagógica pode auxiliar a formação inicial e continuada do educador musical?”, é necessário entender que os problemas de articulações pedagógicas, bem como as demandas gerais que as envolvem, não ocorrem apenas no âmbito da ação do professor de música/estagiário e alunos, mas também nos processos no espaço universitário de formação. As questões articulatórias, no âmbito das instituições formadoras, têm sido abordadas frequentemente quando se trata da temática de “formação docente”, como afirma Matos (2007):

“Todavia, persistem, no debate sobre a formação dos professores, os chamados problemas crônicos enfrentados pelas instituições formadoras, como falta de articulação entre: teoria e prática educacional; formação geral e formação pedagógica; conteúdos e métodos – influência da perspectiva positivista, como acentuam Candau e Lelis, 1983 (*apud* Lelis, 2001); falta de articulação ensino e pesquisa e reduzido impacto desta no encaminhamento de soluções para os problemas educacionais e reformas escolares (Zeichner, 1998; Alves-Mazzotti, 2003); e distância entre saberes acadêmicos e saberes dos professores e a relação por eles estabelecidas com os respectivos conteúdos,

apontam Fiorentini *et al.* (2001). Tal situação é denotativa da necessidade de estudos que possam contribuir para maior compreensão das inúmeras e complexas questões postas pela realidade atual para a educação e as escolas (p. 223).

Assim, será primeiro conduzida uma reflexão acerca de informações sobre o currículo do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, que envolve um período de transição curricular. É preciso clarificar: o que aqui está em discussão não é o Currículo como temática, mas os dados referentes a um currículo específico da instituição.

Este trabalho tem sido desenvolvido focando as considerações da Abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2008, 2015), assim, os dados que dizem respeito às questões curriculares e ao período de transitoriedade curricular vivido pelo curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA serão analisados a partir da ótica de estudos sobre articulações pedagógicas e musicais desenvolvidos pelo grupo de pesquisa MeMuBa.

Desta forma, questões de articulação que permeiam a viabilidade do currículo⁷¹ em proporcionar a formação de educadores musicais articulados pedagógica e socialmente, comprometidos com sua própria formação, desenvolvendo um perfil de autonomia durante sua formação, dentro da proposta do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, é que irão compor o principal foco da análise. Quando falo em currículo, é necessário entender que ele existe de duas formas: o currículo documento e o currículo aplicado.

De modo mais específico, os temas das perguntas transitaram nos seguintes assuntos: saberes para a formação do educador musical, a implementação do novo currículo e a transição entre o antigo⁷² e o novo currículo; sobre o modo como o novo currículo implicou nas decisões dos estagiários quanto às escolhas de seus campos de estágio; sobre as implicações do novo currículo na formação do educador musical para atividades e contextos diversos do ensino de música.

Entre as primeiras perguntas feitas à coordenação, está “O atual currículo atinge de modo satisfatório uma formação geral dos educadores musicais em termos acadêmicos, artísticos e políticos?”. Ao responder, Y afirmou que “Sim” e defendeu que o currículo é equilibrado no que diz respeito à formação de conhecimentos musicais, conhecimentos pedagógicos musicais e de pedagogia geral. Todavia, fez uma ressalva: “[...] os alunos demonstram sentir falta de tocar, tenho escutado sobre isso, vindo da parte deles”. Y demonstrou concordar com a opinião dos alunos, relatando que não ouve muita música no pátio

⁷¹ Tratando-se aqui do documento do currículo e não do Currículo como temática.

⁷² O novo currículo passará a vigorar com exclusividade a partir de 2016. Até então, o curso funcionou sob a vigência de dois currículos para que ingressos no currículo anterior (1974) pudessem se formar.

da escola. Y também citou sentir falta de que os alunos de licenciatura em música tenham mais atividades que possibilitem mais práticas instrumentais: “Existe os recitais, mas sinto falta de música nos espaços da escola, mais eventos livres para apresentações musicais e que nesse ponto, do fazer musical, deveria ser investido um pouco mais de tempo”.

A questão do exercício artístico musical pareceu ser o ponto mais frágil do currículo, não apenas do curso de Licenciatura em Música, mas isso se refere à EMUS como um todo, pois segundo a concepção do próprio coordenador a prática artístico-musical é importante, mas também não tem ocorrido nos demais cursos da EMUS/UFBA. As disciplinas que formam o conhecimento musical do licenciando em música nem sempre mantêm um diálogo com os objetivos do curso. Enquanto estive como professora da disciplina Improvisação Musical II (ano de 2010 e 2011, antigo currículo), ouvi de muitos alunos que os dois anos obrigatórios da disciplina Instrumento Suplementar – Piano⁷³ pouco ou nada lhes serviram, por abordarem um repertório que não atendia aos seus interesses e suas necessidades como educadores musicais.

O atual currículo tem boa parte direcionada à formação do aluno como músico, com um amplo repertório de conteúdos especificamente musicais nas áreas de composição e análise musical, história da música ocidental e execução musical, o que inclui estudo instrumental (instrumento e voz) e performance. Entretanto, nem sempre há um processo que promova uma articulação entre os saberes musicais e os saberes pedagógicos em formação. Quando vemos um aluno chegar a uma disciplina sem saber o que fazer com o conhecimento desenvolvido em outra disciplina, fica nítida essa falta de articulação. É importante que no currículo haja um momento que propicie essa articulação e engrenamento de saberes. Alda Oliveira defende que a formação do educador musical profissional tenha como entendimento que além de um docente também se forma, no mesmo tempo e espaço, um músico. Esta visão eu compartilho de Alda Oliveira (2015) que ao traçar o perfil do Educador Musical PONTES (EMP)⁷⁴ defende a formação abrangente do educador musical na área do ensino da música:

⁷³ No antigo currículo, todos os alunos da EMUS/UFBA (exceto os alunos do curso de Bacharelado – Piano), consequentemente os alunos de Licenciatura em Música, tinham obrigatoriamente que cursar dois anos da disciplina Instrumento Suplementar – Piano, mesmo que não fossem pianistas ou não tivessem interesse sobre o instrumento. A maioria dos professores realizava uma abordagem conservatorial para todos os alunos, não havendo adequação da metodologia de ensino e repertório para que esse processo dialogasse com os objetivos de formação profissional do indivíduo.

⁷⁴ Alda Oliveira cunhou o termo Educador Musical PONTES (EMP) para conceituar o educador musical que se forma ou é formado com competências para realizar articulações pedagógicas e musicais e vários sentidos de seu ensino musical: conteúdos musicais, repertórios, cultura, gênero, comunidade e famílias, instâncias diversas do espaço de educação musical (coordenação, direção, professores de outras áreas e generalista, entre outros). O EMP deverá ser um observador atento e capaz de articular os diversos universos e saberes encontrados no seu espaço de ensino ao processo de construção de novos conhecimentos musicais. No capítulo 01, item 1.2 do livro “A Abordagem PONTES para a Educação Musical: Aprendendo a Articular”, o conceito de EMP é descrito com detalhes (2015, p. 27-32).

Os EMPs precisam se empenhar em aprender sobre a profissão e sobre música e educação, para desenvolver liderança na área. Devem considerar cuidadosamente o que acarreta em suas vidas a escolha em tornar-se professor de música. Ou seja, precisam tornar-se músicos, estudar as formas de ensinar, saber escolher materiais didáticos eficazes, ganhar experiência prática em usá-los e estabelecer uma identidade profissional que possa torna-lo respeitado por todos e para conseguir realizar os seus objetivos profissionais, e consequentemente, tornar-se um profissional realizado. (OLIVEIRA, 2015, p. 211).

Atualmente (2015), o currículo aprovado (2010) ainda tem convivido com o currículo que o precedeu. Ao realizar a entrevista, em consequência de análise dos documentos curriculares feita anteriormente⁷⁵, já era possível perceber que os dois currículos do curso de Licenciatura em Música praticamente definem cursos distintos, com alguns pontos drasticamente diferentes entre o atual currículo e seu antecessor.

Com o atual currículo as possibilidades para o estudo do instrumento são mais amplas, pois é curricularmente viável que o aluno possa estudar o instrumento do seu interesse durante todo o curso, além dos quatro semestres obrigatórios para piano ou violão. Há maior flexibilidade para o direcionamento do curso, de modo que se torna mais viável para o aluno aproximar curricularmente o curso aos seus interesses, realizando uma “personalização” a partir das escolhas possíveis dentro da oferta de disciplinas optativas que, inclusive, podem ser realizadas em outros cursos da UFBA, como Dança, Artes Cênicas, Educação, Filosofia, entre outros. Ou seja, o atual currículo, segundo as respostas fornecidas por Y, parece ser favorável a uma maior articulação entre as expectativas de formação profissional do licenciando e as possibilidades curriculares de formação.

Quanto às normas de estágio, as mudanças curriculares são as mais profundas. Existem diferenças no modo em que se estruturam as disciplinas Prática de Ensino (1974) e Estágio Supervisionado 1, 2, 3, e 4 (2010): a primeira tinha periodicidade anual, e agora os estágios têm periodicidade semestral, além de ter sido mais que dobrada a carga horária das disciplinas de estágio. Praticamente, se não precisamente, a concepção e modo de operar o estágio que existia no antigo currículo na disciplina Prática de Ensino deixou de existir, de modo que não há como estabelecer equivalência entre Prática de Ensino (antigo estágio com regência de classe) e Estágios Supervisionados 3 e 4, que correspondem aos atuais estágios de regência de classe e requerem obrigatoriamente o cumprimento das disciplinas Estágio Supervisionado 1 e 2, que são estágios de observação participativa.

⁷⁵ Os resultados da análise estão dispostos de modo difuso em vários pontos dessa tese.

No presente momento o Estágio se alicerça sobre outra percepção e exigências, por exemplo: entende-se que é sumamente necessário observar contextos de ensino musical. É obrigatório que o estagiário tenha cumprido dois semestres de estágios de observação, sendo que o primeiro deve se realizar em escola pública de educação básica, para então cumprir os dois semestres de estágio com regência de classe, cujo primeiro semestre, de igual modo, também deve ser desenvolvido em escola pública de educação básica.

Esta nova exigência, por si só, é capaz de movimentar todo o encaminhamento, orientação, discussão e postura do curso. A escolha do campo de estágio, os critérios que regem o processo de definição dos campos de estágio, enfim, uma série de aspectos que antes estavam acomodados porque a estrutura da disciplina Prática de Ensino exigia apenas um contexto de estágio para os dois semestres, agora provocam no licenciando uma reflexão sobre o direcionamento de seu Estágio Supervisionado, de modo que atenda ao seu interesse de formação e seja possível também conciliar o estágio com sua rotina no curso.

Em toda a fala do Prof. Y, eram realizadas ressalvas, pontos a serem ressaltados e pequenos alertas que esclareciam se estava se falando do antigo ou do novo currículo. Porém, isso que ouvi durante todo o discurso, a relação de trânsito entre os currículos realizada necessária e constantemente, acontecia também na prática acadêmica durante os cinco anos de transição. Por exemplo, os mesmos professores tiveram que operar com dois currículos, assim, um professor que orienta um estágio na disciplina Prática de Ensino realiza esta atividade sob preceitos específicos a essa disciplina e, concomitantemente, ao orientar as disciplinas de Estágio Supervisionado 3 e 4 (estágio com regência de classe, como em Prática de Ensino), o mesmo professor tem de seguir outras orientações.

Penso ter sido uma tarefa complexa administrar uma formação acadêmica para a mesma área profissional, no mesmo espaço, sob duas orientações legais, especialmente porque essa situação, não apenas de transitoriedade, mas, de finalização das atividades de um dos currículos, não favorecia uma articulação das situações curriculares vigentes. Durante esses anos, disciplinas dos dois currículos concorriam com os horários dispostos para a grade letiva, visto que era preciso atender aos alunos ingressos em cada um deles. Agora, ao fim de 2015, formam os últimos alunos matriculados em Prática de Ensino. No ano letivo de 2016, nenhum aluno poderá se matricular em disciplinas do antigo currículo, ele terá que se adequar ao novo currículo e cumprir todas as disciplinas obrigatórias deste.

É possível que todas essas demandas possam ter gerado conflitos nos docentes. Não é tarefa fácil mudar, digo, mudar para si próprio, especialmente em práticas tão arraigadas no cotidiano e prática formativa, práticas entranhadas nas pessoas que administram a formação. A

todo tempo, quando falamos do curso, mudanças do curso, desafios do curso, obrigações do curso, não podemos perder de vista que estamos falando de mudanças, desafios e obrigações das pessoas. O curso é feito de pessoas: pessoas que legislam, que executam, que apoiam, que concordam e que se opõem. O curso é um organismo vivo através das pessoas, ele é feito essencialmente de “gente”. Por isso, não podemos nos distanciar do quanto humano o curso é, do quanto seu caráter e perfil está sujeito à personalidade, características, noções, conhecimentos e afetos dos humanos que o compõem. Sinto-me inclinada a concluir que os desafios do curso são os desafios enfrentados pelas pessoas que representam e fazem parte de alguma instância do curso, assim como as conquistas, as expectativas, os anseios, os objetivos, os sucessos, os fracassos do curso, as parcerias, as colaborações, as críticas, os problemas, seus desafios e suas resoluções, tudo vem do fato de o curso ser essencialmente humano.

Apesar de todos esses ajustes de ordem legal, pois segundo Y tudo é novo (ementas e conteúdo programático) da prática em sala de aula e dos próprios docentes que tiveram que se adequar às novas configurações do currículo, então recém proposto. Conforme Y, o objetivo é que isso tudo se cumpra na prática, inclusive normas para estágio e TCC, que estão todas regulamentadas⁷⁶ e, por fim, conclui que isso já está sendo feito: “as ementas estão em sintonia com os conteúdos programáticos porque, uma vez que o currículo foi reestruturado, as ementas foram todas repensadas e atualizadas e não mais fazemos o currículo oculto⁷⁷”.

Entendi que, para que todos os ajustes e mudanças se tornassem viáveis de serem praticados no contexto do curso, houve uma tentativa de articular a ementa com objetivos possíveis dentro da realidade de formação do educador musical. A prática do currículo paralelo acabava sendo necessária, de modo imediato, para viabilizar o desenvolvimento da disciplina quando a ementa e o conteúdo programático se afastaram em demasia da realidade de ensino acadêmico, das condições de realizar a abordagem de conteúdos de modo a atender à necessidade de um aprendizado significativo que pudesse ser utilizado nas futuras práxis pedagógicas-musicais do licenciando em música, construindo saberes fundamentalmente necessários ao ensino da música de acordo com as reais necessidades dos diferentes contextos de ensino musical. A reforma curricular fez-se necessária para buscar soluções mais abrangentes e consistentes curricularmente para o problema do distanciamento e falta de

⁷⁶ Dentro do ementário que consta no currículo e o conteúdo programático (elaborado sobre a premissa do novo currículo, nessa mudança de paradigma que foi proposto ao novo currículo), aprovados pela congregação.

⁷⁷ O termo “oculto” assume aqui o significado de “paralelo” ou “extraoficial” e indica uma prática em que os professores da instituição ministravam as disciplinas se distanciando das ementas oficiais, por acharem inviáveis, inadequadas, obsoletas ou, até mesmo, por não concordarem com elas.

articulação entre o antigo currículo, que perdurava desde 1974, e as carências e demandas da atual realidade da Educação Musical no país.

Relacionando as respostas à entrevista pela coordenação das disciplinas de Estágio supervisionado e PIBID, pelos professores orientados de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino que responderam ao questionário estruturado-aberto e pelos estagiários que participaram respondendo ao questionário estruturado-fechado que antecedeu a elaboração do projeto de pesquisa, concluí que a falta de articulação entre proposta e realidade gerava outros problemas que urgiam por soluções definitivas. As soluções adotadas funcionavam apenas para uma circunstância, não traziam benefícios permanentes no sentido de atender de forma plena às questões que se levantavam quando professores do curso de Licenciatura em Música e licenciandos se aproximavam dos contextos de ensino musical.

Considero que articular a proposta dos documentos, esteja ela registrada na ementa ou no conteúdo programático, com possibilidades reais de realização, pode ser o caminho mais adequado para que haja uma concepção clara sobre o perfil de educador musical que se pretende formar. É preciso entender e reconhecer o que a academia pode oferecer ao licenciando em termos de estrutura física para estudos e de conhecimentos, quais as competências que o próprio curso tem representadas em seus docentes, quais as limitações tanto do contexto quando do aluno, o perfil do ingresso, enfim, tudo deve ser levado em consideração para que essa articulação possa ser realizada. Isso requer estudo do campo, do sujeito, das políticas e leis que orientam a formação do educador musical.

Enfim, esse processo articulatório requer conhecimento de causa, em amplo aspecto, por parte dos coordenadores de colegiado e professores em geral, e é salutar que esse conhecimento seja compartilhado com as demais instâncias da unidade de ensino em que se situa o curso, no caso a EMUS/UFBA, e esteja sob as orientações do regimento de sua IES. Esse conhecimento dos processos articulatórios que são executados e/ou que são necessários deverá servir para sanar problemas da formação inicial acadêmica do educador musical, e além disso, poderá ser útil na elaboração de planejamentos de formação continuada para o licenciado nessa instituição.

As questões colocadas tiveram o objetivo de conhecer a maneira como o estágio é realizado hoje, quais as razões que orientaram sua elaboração, e o que implica à formação do educador musical que o estágio seja colocado em prática do modo como é proposto.

Para a pergunta “Você tem percebido, estando na coordenação da disciplina de Estágio Supervisionado, uma migração de campo no Estágio Supervisionado 4⁷⁸ ou os alunos têm preferido se manter no campo da escola pública?”, Y respondeu: “Eles têm preferido se manter no campo da escola pública [...]. Eles não têm tido tempo (em apenas 01 semestre) para fazer um trabalho sólido o suficiente que lhes permita mudar de contexto, então eles têm permanecido.”

O professor Y explicou que têm existido muitos contratempos durante o estágio, como: greves, paralisações, problemas com a chuva, falta d’água, entre outros e, assim, é difícil construir um trabalho sistematizado e colher os resultados esperados. Portanto, fica compreensível para a instituição (EMUS/UFBA) e também para mim como autora, a escolha do licenciando pela permanência em campo de estágio, ainda que ele tenha a possibilidade legítima de diversificar sua experiência de estágio.

Porém, isso suscita outra questão quanto aos pressupostos de objetivos de formação do educador musical, que é preparar o educador musical para o trabalho em diversos contextos de ensino de música, como destaca o objetivo geral do PPP do Curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA: “Habilitar os estudantes do Curso de Licenciatura para o exercício da prática docente nos diversos” (PPP Lic. em Música – EMUS/UFBA, 2011, p. 11). O PPP reafirma essa intenção ao desenvolver o perfil do egresso: “Conceber, construir e administrar situações de ensino e aprendizagem em música em diferentes espaços educacionais, culturais e sociais [...]”. (p. 12).

Como já citado por Menezes, Costa e Bastião (2007), os projetos de extensão da EMUS/UFBA já abrigaram inúmeros processos de estágio. Durante a vigência do currículo anterior, em que o estágio era representado na disciplina Prática de Ensino, era comum que os estagiários escolhessem um dos projetos para realizar seu estágio curricular supervisionado. As práticas de observação de campo eram atividades inseridas na disciplina Iniciação Musical II. Os licenciandos que realizavam observações de modo mais sistematizado nos projetos de extensão, quando optavam por um estágio nesse espaço, já se dirigiam para este com certo conhecimento da rotina, da proposta e, inclusive, dos problemas que fazem parte do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem musical que permeiam esse contexto. Citando esse histórico a Y e comparando com a resposta que havia acabado de obter, questionei:

⁷⁸ Lembrando que a obrigatoriedade da regência de classe em escola pública é apenas para o Estágio Supervisionado 3. Para o Estágio Supervisionado 4, fica a critério do estagiário permanecer na escola pública ou migrar para um campo de ensino de música de outra natureza e prática.

Vilma: “Considerando que o curso de licenciatura em música tem a premissa de formar um educador musical para atuar em escolas, mas também para atuar em outros campos, espaços do terceiro setor, instituições da rede particular de ensino, escolas especializadas, outros tipos de projeto, você considera que essa medida tem limitado a amplitude de formação do educador musical?”

Y: “Em partes. Em partes, porque acho que nosso objetivo é formar para a escola pública, mas formar também para a privada, para outros contextos, é preparar os alunos para que eles saibam o que fazer quando eles têm tudo, ou seja, têm todos os recursos e quando não têm nada também. Então, no período de observação a gente considera que a escola [referindo-se aos cursos de extensão da EMUS/UFBA] é também um campo muito proveitoso. Então a gente tem indicado sempre alunos, que inclusive no primeiro e segundo semestre, quando a gente percebe que aquele aluno já tem um jeito, já tem uma tendência de atuar, por exemplo, com bebês, já tem aquele perfil para lidar com a educação infantil, então a gente sempre manda alunos para entrarem em contato com a coordenação do curso de musicalização infantil.

Assim, redesenhando os quadros, na época em que o estágio era cumprido exclusivamente na Prática de Ensino, havia um direcionamento maior para campos de estágio que tratavam de diversos tipos de ensino musical como instrumento, oficinas de instrumento coletivo, musicalização infantil, corais, entre outros. Entretanto, eram poucos os estágios realizados em contexto escolar de educação básica, especialmente na escola pública. Atualmente, segundo a coordenação de Estágio Supervisionado, uma maioria significativa resolve permanecer na escola pública após ter cumprido o Estágio Supervisionado 3 e seguirem para o Estágio Supervisionado 4, realizando, assim, um ano letivo completo de regência de classe no estágio em escola pública.

A partir das respostas dadas pela coordenação das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, pude perceber que, pontualmente, nos atuais moldes das disciplinas de estágio ocorrem transformações que considero para melhor na formação oferecida pelo novo currículo, como: (1) o tempo oficial de estágio mudou de um ano letivo para quatro anos letivos; (2) o estágio de observação participante agora tem caráter de disciplina, e não de atividade de outra disciplina⁷⁹, o que trouxe mais densidade a esse processo; (3) atualmente o número de estagiários em escola de educação básica, especialmente a pública, é significativamente maior que antes, com o currículo anterior.

Esta nova configuração de estágio traz algumas implicações. Por exemplo, o estágio de observação não existia como disciplina, e atualmente existe um estágio de observação participante, em caráter de disciplina, que ocupa dois semestres da grade curricular, onde o aluno deve observar, refletir e discutir com o grupo de demais estagiários do seu orientador,

⁷⁹ Atividade curricular da disciplina Iniciação Musical II (Currículo 1974).

além deste próprio. Além disso, o estagiário pode participar da aula, colaborando e realizando as primeiras aproximações com esse universo.

Ainda que o estagiário já tenha realizado ou esteja realizando atividades de ensino, o processo de ensino sistematizado, a reflexão e a discussão com outros pares é uma maneira mais pertinente, articulada e eficiente de se relacionar com a prática docente que ele tem a oportunidade de conhecer e aprender em academia. Desde então, as observações devem ser registradas em um “Relatório de Estágio”⁸⁰, atividade que conta e é considerada como componente parcial de avaliação. Neste, deve haver registro das:

[...] atividades didáticas desenvolvidas no contexto do estágio em música em nível de educação geral (ensino infantil, fundamental e geral), além dos variados contextos sociais (instituições de educação especial, organizações não governamentais, educação hospitalar, educação de idosos, entre outros). (PPP Licenciatura em Música – EMUS/UFBA, 2011, p. 10).

A observação de contextos de ensino de musical, sistematizada, com dados registrados, gerando reflexões e discussões, se aproxima do conceito de um dos elementos da abordagem PONTES, a Observação: “cuidadosa do desenvolvimento do educando e do contexto sociocultural, das situações do cotidiano e da realidade de sala de aula, os repertórios musicais e as representações”. (OLIVEIRA, 2008, p. 22). Para fins articulatórios, a observação é de suma importância, pois permite que o estagiário esteja inserido no contexto, mas ainda mantendo alguma distância, para que possa conhecer e perceber o ambiente, pessoas e estruturas de funcionamento, sem necessariamente estar envolvido de forma muito pessoal, podendo ter maior objetividade em suas reflexões, visto que não corre o risco de ter o seu trabalho sob juízo.

O estágio de observação seria, assim, uma primeira sondagem do campo de trabalho e exercício profissional do educador musical, para que de modo mais eficiente, através das informações obtidas nesse processo, da reflexão e da discussão com professores e colegas, ele possa estar mais articulado e naturalmente inserido, desde o princípio, em campo de estágio com regência de classe. Portanto, as disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2 desenvolvem processos articulatórios entre o que se vê, se observa e se constata, e a prática pedagógica e musical a ser realizada nas disciplinas Estágio Supervisionado 3 e 4.

Para concluir o processo de todo o estágio (1, 2, 3 e 4), o Relatório de Estágio também deve ser elaborado no estágio de regência de classe, contendo planos de aula e descrição das aulas realizadas, metodologia de estágio, perfil dos alunos e do contexto, fundamentação teórica

⁸⁰ Segundo o PPP (2011, p. 09), o “Relatório de Estágio” é atividade obrigatória para todas as disciplinas de Estágio Supervisionado (1,2,3 e 4).

para a concepção e realização do estágio, conclusão e algum outro item que o estagiário deseje inserir. O estagiário ainda deve elaborar o TCC, que irá se aprofundar em um assunto relevante para a educação musical e que pode se inspirar no próprio estágio para a escolha do assunto. Todas as atividades e uma aula de estágio onde o aluno fará a defesa de seus trabalhos devem ser avaliadas por banca examinadora.

De modo particular, o que chama atenção é o direcionamento para os campos de estágio e os reais motivos que orientam essas escolhas. Com o antigo currículo havia uma diversificação nos campos de estágio, os estagiários poderiam se dirigir para campos de escolas especializadas em ensino de música, projetos de extensão, corais, ONGs e espaços do terceiro setor, entre outros contextos e maneiras de ensinar música. A escola poderia ser uma opção de estágio tanto quanto outro espaço, entretanto, ela não era uma escolha muito frequente, nem havia um incentivo maciço do corpo de docentes para a escolha de escolas de educação básica públicas ou particulares⁸¹.

Com o currículo aprovado em 2010, a escola pública se torna o principal palco do estágio e os demais contextos de ensino de música podem servir para o estágio no segundo semestre. Existem alguns fatos incontestáveis que surgem com essa medida:

Vilma: Existem vários motivos então pelos quais esses alunos decidem se manter na escola pública (engatar o processo, colher os resultados, é difícil interromper, começar de novo e começar em outro campo), então entendendo a necessidade de formar profissionais da área de música para diversos campos de trabalho. Você tem tentado suprir essa necessidade, causada por também uma questão legal (o objetivo de licenciatura), orientando os estagiários, desenvolvendo neles uma consciência que é importante que eles busquem, independente da exigência curricular, essa imersão em outros espaços?

Y: Sim. A escola pública é porque é onde a gente está precisando mais e é onde a gente acredita que acontece a democratização do ensino de música. A escola privada também é importante com certeza, mas a educação musical está muito mais frequentemente presente na escola privada, e ainda que não esteja, os alunos têm dinheiro e condições suficientes para suprir o acesso à cultura [...], na escola pública não. Talvez a música estando na escola, eu vejo como a única forma de acesso à educação musical formal, de ter um professor ali, sequencial, estruturado. Eu acho que pra muitos é a única oportunidade e se a gente não democratiza dessa forma, eu acho que fica à deriva...

Por um lado, o primeiro argumento é um fato: essa medida restringe a escolha do licenciando quanto ao seu campo de estágio e, em certa medida, tolhe as possibilidades de experiência docente em outras práticas de ensino de música também muito relevantes para a formação de indivíduos que queiram se dedicar de modo mais específico ao estudo musical, ou

⁸¹ Essa informação é oriunda das considerações de dois outros professores do curso de Licenciatura em Música e, também, da minha percepção como professora do curso enquanto estive como docente em regime de substituição (2009-2010).

projetos e espaços do terceiro setor, e ainda servir às próprias extensões da EMUS/UFBA. A própria questão supracitada já traz as informações sobre as razões da ocorrência. É altamente compreensível a escolha de permanecer na escola pública para concluir o trabalho ao qual o estagiário deu início, visto que cada processo tem um tempo particular de se estruturar no espaço de aula e no espaço da escola pública. De outra forma, caso os estagiários deixassem o campo de estágio com a finalização do Estágio 3, apesar de ser um direito deles, muitos poderiam deixar um trabalho sem realmente terem concluído, e iniciar outro trabalho em outro espaço, onde seria incerto desenvolver um processo sólido e profícuo no curto espaço de tempo de um semestre.

Por outro lado, há um fato inédito: sim, a escola pública está recebendo estagiários de licenciatura em música como nunca aconteceu antes na história do curso na EMUS/UFBA. Se antes os estágios serviam à formação de uma prática voltada para pessoas que participavam de aprendizagem musical em corais, ou que podiam pagar pelos serviços de ensino musical, ou ainda, estavam inseridas em projetos sociais, atualmente essa formação contempla com maior ênfase o espaço de atuação que a princípio deveria ser o dos cursos de licenciatura em geral: a escola regular. Isso é historicamente relevante. Mas, há também um paradoxo por motivos também históricos.

Historicamente, o curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA tem formado educadores musicais para um mercado razoavelmente carente de instituições de ensino de música. Bons instrumentistas, regentes, professores de teoria, compositores, arranjadores e cantores têm sido formados pelo curso e atuado, além do exercício artístico da música, com o ensino de sua área de dedicação musical. Esse tipo de ensino musical, juntamente com o ensino realizado em ONGS, projetos e espaços do terceiro setor, tem suprido durante décadas a lacuna do ensino musical nas escolas, e o que é muito importante, tem servido como ampliação de competências para o mercado de trabalho do músico-educador. Portanto, para a propagação do conhecimento musical e das oportunidades de o indivíduo ter acesso a uma aprendizagem musical com uma intenção particular – instrumento, canto, aprofundamento em teoria, prática de conjunto instrumental, entre outros.

Tenho me posto a refletir sobre as razões que cada licenciando teve em seu período acadêmico que o levaram a realizar as escolhas para seu campo de estágio. Quando no antigo currículo, muitos licenciandos se dirigiam aos cursos de extensão da EMUS/UFBA. Seja como aluna ou quando estive docente, ouvi as indagações dos professores do curso acerca das reais motivações dessa escolha: a vocação, ou a acomodação por estar dentro da própria escola, com

acesso mais fácil ao orientador, com a estrutura minimamente necessária, diferentemente de outros espaços onde praticamente não há materiais para a aula de música?

De igual maneira me questiono sobre as razões que levam os estagiários que estão cobertos com o novo currículo a se manter por mais um semestre na escola pública, completando o ano letivo. Pergunto-me também se as razões serão sempre em prol da conclusão de seus trabalhos, ou se além disso não há nessa escolha uma situação de acomodação, porque sabemos que mudar de campo demanda trabalho, ajustes. De fato, encerrar um trabalho escolar no meio do ano letivo e começar outro, em outro espaço, de outra natureza, parece-me uma incoerência. Mas o que me intriga é se o aluno escolheria a escola pública, caso não fosse ele obrigado a estar nela. Porque para mim a questão é: é importante atender à escola pública? E a resposta seria “sim”, indiscutivelmente. Mas, questiono-me o quanto o licenciando está genuinamente interessado em atender à escola pública, em fazer parte da construção da solução para os problemas dessa realidade de ensino, se ele está consciente da importância dessa experiência para sua formação profissional.

Penso que, obviamente, as chances de termos esse perfil de licenciando hoje são maiores que no passado. Uma das razões para que se espere por isso é o modo com que o atual currículo aborda as questões da educação básica, as leis, os pressupostos de formação de um educador musical com compromisso social: de maneira mais enfática e reflexiva, com disciplinas específicas que tratam dos regimentos legais sobre a Educação, Educação Musical e formação do licenciado em música. Isto que espero quanto ao perfil do licenciando inserido no currículo de 2010 é pautado na comparação com minha própria experiência como licencianda e formada durante a vigência do currículo de 1974. Passei por todo o curso sem que, nas disciplinas de Licenciatura em Música, houvesse uma discussão profunda sobre os aspectos legais que envolvem nossa profissão, nem sobre o direcionamento que um curso de licenciatura deve dar à formação voltada à escola de educação básica. Esta era realmente uma grande deficiência curricular. Comparando com essa situação, tenho estado inclinada a considerar que, atualmente, a academia prepara melhor o licenciando para perceber a importância do acesso ao ensino de música na educação básica e se enxergar como agente promotor desse acesso.

É claro que deve haver, de alguma maneira, um meio para que haja democratização da educação musical no espaço escolar público, visto que a “educação é direito de todos e dever do estado” (BRASIL, 1988, p. 121)⁸², portanto, compete também à Universidade colaborar com

⁸² BRASIL, Constituição Federal de 1988, art. 205, p. 121.

essa premissa de dever do Estado. A obrigatoriedade do cumprimento das disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 3 na escola pública foi o meio que o curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA encontrou para agregar esse serviço à sociedade.

A despeito das reais intenções do estagiário na escolha do seu campo de estágio, tema que já foi aqui abordado, mas de fato não teremos no momento como saber, ainda resta outro fator de preocupação quanto ao curso de Licenciatura em Música, que é o desnível entre o conhecimento musical do ingresso e o de conhecimento mínimo exigido pela academia. Em outra coleta de dados, pude verificar que os professores de licenciatura são cientes de que há um problema neste aspecto. Muitos licenciandos ingressaram com um conhecimento musical aquém do nível básico para diversas disciplinas, no que diz respeito a conhecimentos específicos, teoria, técnica instrumental, e desenvolvimento da percepção musical. A disciplina LEM (Literatura e Estruturação Musical) e Percepção Musical 1 e 2 são amostras desse problema. Fragilidades e inconsistências nas habilidades de leitura e escrita musical, conhecimento teórico básico pré-acadêmico insuficiente para iniciar os estudos nas disciplinas de análise e composição musical podem reter um aluno por mais tempo que o previsto em uma disciplina e atrasar todo o curso por falta de atendimento aos requisitos.

Esse é um problema que pode ser tratado com ações pré-acadêmicas. Para tanto, precisamos de educadores musicais que também estejam adequadamente instrumentalizados a ministrar essa docência, que construirá um conhecimento musical mais específico e minimamente aprofundado que permita o ingresso num curso de nível superior em música. Apesar de muitas instituições de nível superior não exigirem conhecimento musical prévio em certo nível de profundidade, o contexto que trato, a EMUS/UFBA, o requer não apenas no ingresso, requer para que o aluno tenha condições de ser iniciado nas disciplinas dos cursos.

Essa formação musical, que elevaria o nível de conhecimento do candidato para que ingresse na universidade, para graduação em Música, com conhecimentos de nível acadêmico e não técnico, não será tão cedo contemplada na escola de educação básica. Na educação básica, em geral, o professor de música realiza o processo de musicalização, mediando a construção de competências musicais do aluno, de forma que este tenha suas habilidades musicais desenvolvidas para um aprendizado de música mais sólido. Em algumas escolas encontramos projetos de corais e algumas práticas de instrumento (em geral, em formato de oficinas), mas que muitas vezes não atende a todos, justamente por conta da aquisição dos instrumentos musicais. Então, as possibilidades de aprendizagem e práticas musicais que requeiram maior profundidade do conhecimento teórico musical e desenvolvimento de atividades musicais, tanto no ensino quanto no exercício, são restritas a um número reduzido de escolas, tanto públicas

como privadas. Assim, tratar desse aprendizado continua sendo um papel dos cursos em escolas especializadas de música, projetos de extensão das IESs, projetos sociais e espaços do terceiro setor em geral.

Então, qual educador musical formar? É um paradoxo nesse universo, visto que não há tempo e espaço para atender a todas as necessidades formativas. Por isso, o que me parece é que houve a escolha de atender prioritariamente à escola pública, mas é preciso ponderar sobre outras formações para diversos contextos de ensino de música, por todos os motivos acima expostos.

Durante o decorrer da entrevista, Y não me pareceu plenamente satisfeito com essa situação, apesar de se demonstrar tranquilo em relação a esse perfil, visto que, agora, a academia cumpre melhor seu papel de atender à sociedade no que diz respeito à formação de professores capacitados a atuarem na escola pública, que é um contexto que abriga uma grande população de menor renda. Para complementar essa formação, ele citou que docentes de Licenciatura em Música têm motivado seus alunos para que, independentemente de estágios e obrigações, se aprofundem em áreas específicas do ensino musical, mergulhem em contextos diversos, pois certamente a academia, contando apenas com o currículo, não dará conta de tudo que é necessário para se aparelharem para as diversas situações de ensino musical.

Para que isso funcione, ou seja, a formação curricular esteja articulada às possibilidades de ampliação da construção de conhecimento pedagógico-musical que o licenciando pode escolher realizar durante o período de formação acadêmica, atendendo assim às suas diversas necessidades formativas, pode ser edificante pensar em uma construção das competências docentes através de um processo formativo que incorpore características como engajamento, autonomia e comprometimento. Sabemos que os licenciandos (e os alunos do nível superior em geral) não vêm prontos nesses aspectos, mas ao mesmo tempo é preciso que eles decidam se dedicar a essa formação.

Politicamente, após o surgimento do PIBID, o engajamento (no sentido de empenhar-se num trabalho ou luta⁸³) parece estar tomando forma na nova geração de licenciandos. Mobilização em redes sociais e nas ruas, atos públicos e presença na Assembleia Legislativa quando há discussão ou votação de alguma medida pertinente ao PIBID, demonstram que a consciência política aos poucos sai da leitura de documentos e textos em sala de aula e ganha corpo na vida acadêmica desses licenciandos. Entendendo que consciência política a que me

⁸³ Conforme conceito do verbete “engajar” apresentado pelo Moderno Dicionário de Português Michaelis, disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=engajar>.

refiro não é necessariamente ir à rua, levar um cartaz, coletar assinaturas, mas a formação de um pensamento, da compreensão de um problema, do desejo de promover mudanças e da necessidade de estar profundamente envolvido nisso de alguma maneira. Apesar de a entrevista não ter se aprofundado em conhecer em que profundidade e sobre quais problemas os licenciandos estão refletindo (metodológicos, políticos, técnico-musicais, científicos, estéticos, filosóficos, problemas referentes a preconceitos raciais, culturais, religiosos ou de gênero), as notícias que Y trouxe é que há, tanto nas aulas das disciplinas curriculares quanto em encontros de grupos de estudo, estágios e reuniões do PIBID, há um ambiente favorável para o desenvolvimento do perfil de um licenciando mais engajado com as questões do ensino de música e mais competente para refletir sobre essas questões no que tangem a si mesmo e à sociedade em que atuam.

Quanto à autonomia do licenciando em música, as coletas de dados mostram a possibilidade de o aluno exercê-la através da oferta de um currículo flexível, ou de estudos aprofundados em instrumento, regência, composição, entre outras práticas e saberes musicais, ou ainda dos espaços abertos ao acolhimento de alunos de licenciatura para observação e auxílio no suporte da aula de música em escolas públicas e dos cursos dos projetos de extensão da EMUS/UFBA, além do PIBID, que não é obrigatório mas está atualmente presente no curso. Diga-se de passagem que esse Programa dispõe de 30 bolsas quando, anualmente, o curso recebe 20 ingressos, ou seja, há oportunidades para todos em algum momento, dentro das possibilidades que o currículo oferece.

Através das coletas de dados não obtive maiores informações de como os alunos estão administrando a possibilidade de gerir do modo autônomo o seu curso. Contudo, Y afirmou que nos últimos anos a EMUS/UFBA tem formado bons educadores musicais na área de educação musical infantil e outros tipos mais específicos de ensino musical, por conta de iniciativas e esforços extracurriculares que os licenciandos, com o apoio e orientação dos docentes, se empenharam em ter durante sua formação acadêmica.

Outro aspecto é o comprometimento. O comprometimento a que me refiro é a ação de empenhar-se em dar o melhor de si nesse processo de profissionalização, tanto para seu próprio crescimento quanto para a IES que proporciona sua graduação, no sentido de ser útil e ajudar a construir nesse contexto um espaço melhor para a formação dos profissionais de sua área, motivado não apenas pelas obrigações implícitas aos alunos como, também, voluntariamente em outros aspectos. Assim, o comprometimento do aluno com o curso que o acolheu deve se dar durante todo o curso e em todas as direções. Ter compromisso com sua formação, dedicando-se a torná-la melhor. Ter compromisso com a unidade física, preservando a estrutura

e materiais a que tem acesso. Ter compromisso com o grupo, com os colegas, contribuindo para o crescimento mútuo, honrando suas tarefas em conjunto. Até aqui, todo compromisso resulta em um retorno que direta ou indiretamente recairá sobre o licenciando.

Entretanto, há um instante em que o licenciando tem a oportunidade de demonstrar seu nível de comprometimento e amadurecimento em relação ao seu compromisso e gratidão à Universidade, cooperando com o seu conceito e com o reconhecimento por instâncias governamentais dos serviços prestados na construção de conhecimento e formação de profissionais: o exame do ENADE⁸⁴. Quando perguntado sobre quais as formas de avaliar a eficiência e a eficácia do currículo do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, como e quando tem sido realizado esse processo, e quais os resultados e problemas encontrados, Y respondeu:

Sinto muito, não há uma forma. Deveríamos ter feito esses instrumentos, mas não desenvolvemos, não fizemos nenhuma forma de avaliação, agora que estamos fazendo reuniões de áreas pra gente ver e resolver como a gente avalia isso. A gente fez a avaliação Melhor Curso, com o currículo muito novo, estava sendo implantado. O único resultado que a gente tem de avaliação é do ENADE e nosso curso tem nota 3,0 pelo segundo ano consecutivo, precisamos aumentar a nota.

Ao responder se considera que a transição curricular tenha sido uma das causas responsáveis pela nota 3,0 no exame, Y não considerou que ela tenha causado uma avaliação baixa. Mas, entre outros fatores, como a biblioteca ter sido avaliada com acervo insuficiente para suprir a demanda, ou a infraestrutura desprovida de meios de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais, o que foi considerado como causa crucial foi a questão da participação do discente. As notícias trazidas por Y não parecem condizer com o que se espera de um graduando que, inclusive, tem demonstrado engajamento e mobilização em outros processos, como o já citado PIBID:

Eu estava como assessor de elaboração da prova de música pelo MEC, só que a gente fez uma campanha para que o aluno aderisse, porque teve curso que teve um calote, teve curso que teve nota 2,0; nota 1,0 porque os alunos boicotaram a prova. O que aconteceu com o nosso não foi nenhum boicote assim. Fizemos um simulado, mas quase ninguém veio e a prova foi longa, tinha muito texto, e ao chegarem pra mim, perguntei como foi a prova e (respostas): “não professora, estava muito longa, me cansei, deixei”, “não professora eu fiz uma parte só”, “não eu chutei um bocado”.

⁸⁴ Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acessado em: 10/11/2015

A coordenação de estágios e PIBID finaliza suas colocações sobre o assunto acrescentando que o modelo de prova do ENADE não é eficiente para avaliar a qualidade do curso (pelo menos o de Música), mas que serviu para avaliar o nível de comprometimento do licenciando em música da instituição, que foi considerado “pequeno”. Seguiu explicando o motivo de sua avaliação desse aspecto, o comprometimento, do licenciando: “O aluno recebeu quatro anos de curso gratuito e no único momento que é pedido um retorno para a universidade ele não comparece, não se esforça para responder até o final, não se empenha”.

Segundo a descrição feita por Y acerca dessa conduta dos licenciandos em música da EMUS/UFBA, eles parecem estar perdendo uma excelente oportunidade de contribuir com a avaliação do curso, especialmente nesse momento específico em que estão prestes a concluir suas atividades acadêmicas, por conta de não entenderem a necessidade de se manterem comprometidos com o processo até o fim, incluindo o momento do ENADE. Não foi afirmado que houve boicote⁸⁵, mas de modo individual os alunos não se empenharam o quanto deveriam.

Conforme o próprio depoimento de Y, a prova é longa e muito textual, o que para a área de Música talvez não colabore muito com dados para um diagnóstico fiel sobre a qualidade do curso, entretanto é dever do aluno se empenhar, dar o máximo nesse momento. Sem discussão sobre juízo de valores e levando em consideração apenas (e estritamente) o depoimento de Y, entendo seus argumentos e conclusões sobre o grau de comprometimento do licenciando em música, e que essa é a informação mais concreta que o ENADE traz para uma avaliação do curso de Licenciatura em Música.

Os licenciandos que hoje estão indo às ruas não são os mesmos que participaram do ENADE, ainda que alguns tivessem sido bolsistas do programa, pois aqueles ainda estão em curso. Porém, pode se repetir a falta de comprometimento no momento do exame, denunciada durante a fala de Y, quando argumenta que o modelo de prova utilizado na avaliação é cansativo (longo e textual) e não demonstra avaliar de fato o curso nem as competências profissionais desenvolvidas nos alunos formandos. Assim, é necessário que a formação contemple o desenvolvimento das competências relacionadas à autonomia, engajamento e comprometimento de modo articulado, favorecendo a compreensão de que o desenvolvimento de uma competência estará intimamente ligado ao das outras, e que a prática de qualquer uma delas requer o exercício das outras também.

Desses aspectos – engajamento, autonomia e comprometimento, a conclusão a que foi possível chegar é que se faz mister mostrar, ensinar ao licenciando que ações que demonstram

⁸⁵ Prática em que os graduandos combinam previamente faltar maciçamente ou errarem propositalmente as questões, segundo eles, como forma de protesto por diversas causas.

engajamento, como ir às ruas, empunhar cartazes e mobilizações de modo geral, inclusive, no campo virtual através de redes sociais, podem se tornar vazios e fracos quando contrastados com outros valores como autonomia e comprometimento. Esse tipo de engajamento, por si só, é bem pouco porque não transcende às expectativas e opiniões dos licenciandos acerca de um determinado tema ou causa. Pensando: não é coerente ir às ruas e se manifestar pelos cortes do PIBID, que os atinge financeiramente de modo direto, mas não se empenhar no ENADE; ou não utilizar uma autonomia que lhe é concedida para acrescentar mais saber à sua formação. Seria esse engajamento um fator significativo para dizermos que está sendo formado um educador consciente, crítico e reflexivo, que reconhece e assume suas reponsabilidades? Possivelmente não, visto que os licenciandos não compreenderam que o PIBID é apenas um aspecto dentro de um programa que favorece sua formação, mas não o único.

Aliás, o PIBID, como programa ofertado pelo governo que não integra o currículo oficial do curso de Licenciatura em Música, não tem sua permanência garantida, visto que é uma atividade extracurricular, apesar de contribuir muito com a formação docente e com a articulação entre o universo acadêmico e a escola pública de educação básica. Quando o engajamento, comprometimento e autonomia orbitam em torno de expectativas e princípios políticos que defendem programas dessa natureza sem levar em consideração que o foco da formação é aquilo que é assegurado pela academia e pelo seu próprio esforço na construção dos seus conhecimentos pedagógicos e musicais, corre-se o risco de que esses esforços formativos (no que diz respeito à formação ofertada e as possibilidades de gerirem, através de escolhas, sua formação) demandados pelos licenciandos pereçam junto com uma possível extinção de programas como esse.

É preciso que o desenvolvimento das competências de engajamento, autonomia e comprometimento sejam desenvolvidos tendo como fim um objetivo, não um objeto. Se essas competências forem desenvolvidas e efetivadas em ações do licenciando no sentido de promover sua formação profissional de modo mais integral possível, buscando e criando soluções para os problemas formativos com que eles se deparam, dispendo e investindo seu tempo em aprimoramentos possíveis dentro e fora da academia, contando com programas como o PIBID (objeto), mas que não façam disto o seu principal foco de auxílio formativo, as competências construídas não estarão sujeitas às efemeridades desses objetos, pois elas estarão relacionadas a objetivos que são intrínsecos ao licenciando.

Quando tratamos de formar um educador musical além de competente, mas também ético, íntegro e comprometido (conforme os aspectos já expostos), todas essas características precisam estar articuladas entre si desde a formação do educador. Entenda-se neste cenário por

articulação de características ou traços da personalidade e caráter de um sujeito, a direção em que suas ações se encaminham, movidas por uma única intenção em prol de um objetivo. Assim, se o objetivo do licenciando em música é se formar o mais competente educador musical possível e humanamente habilitado para lidar com Educação e Música em diversos contextos, todos os seus traços e características devem se posicionar de forma clara e aderente a esse fim.

Abordando as questões de articulação entre os atores e processos do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, as respostas ao questionário estruturado-aberto enviado aos professores das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 3 e 4 denotam que os professores compreendem de modo muito distinto a relação entre a formação do licenciando em música e a conexão dessa formação com a realidade educacional. Ressalto o que disse antes: por vezes parecia que os professores estavam falando de cursos de outras instituições e, em vários pontos das respostas, eles demonstram não concordar que haja uma articulação adequada entre a formação acadêmica e a realidade de ensino, especialmente nas escolas de educação básica.

Por outro lado, quando questionado sobre quais elementos de conexão entre os valores praticados no curso de Licenciatura da EMUS e quais os valores e expectativas da realidade escolar do nosso contexto educativo têm sido desenvolvidos na formação, Y respondeu: “A gente tem as habilidades sociais previstas no perfil do licenciando que é saber lidar com pais, com alunos, professores, outros colegas, com relação a valores também como ética, como solidariedade, como consciência política”.

Para ilustrar, Y falou da solidariedade, e citou exemplos práticos de como isso tem ocorrido, como na ocasião de enchentes e deslizamentos no ano de 2015 em Salvador, quando houve vítimas fatais e a população sofreu muitos danos materiais. Nessa ocasião, licenciandos participantes do PIBID prestaram assistência a alunos de escolas públicas, levando doações coletadas na EMUS. Também foi destacada por Y a atenção que a formação acadêmica tem dado ao desenvolvimento de perfis com engajamento político, a ética e o cuidado que o licenciando ou o estagiário deve ter com o espaço de ensino que o acolhe. Entendo que essa argumentação se mostra condizente, quando penso que na formação desses valores são formadas intrinsecamente as conexões com a realidade. Não seria coerente afirmar que os licenciandos estão sendo formados dentro de valores como ética, engajamento político e solidariedade, se eles não usarem oportunidades junto às situações reais para expressá-los.

Quanto aos processos avaliativos sistematizados e internos do curso, não têm sido realizados, nem por professores nem por alunos. Penso que aí se perde uma oportunidade de articular as vozes dos participantes, seus anseios, expectativas, objetivos, problemas e o

momento em que podem juntos trabalhar por soluções plausíveis para as demandas do curso. Isso fica evidente no seguinte trecho da entrevista:

Vilma: Quais as formas de avaliar a eficiência e a eficácia do currículo do curso de Licenciatura em Música da EMUS, e como / quando tem sido feito esse processo? Quais os resultados e problemas encontrados?

Y: [...] não há uma forma, deveríamos ter feito esses instrumentos, mas não desenvolvemos, não fizemos nenhuma forma de avaliação, agora que estamos fazendo reuniões de áreas pra gente ver e resolver como a gente avalia isso.

Entretanto, Y afirma que todos os professores de licenciatura, ao final do semestre, realizam a avaliação dos alunos e fazem a sua própria avaliação da disciplina como um todo. Neste processo, é concedida aos alunos a oportunidade de se avaliarem e avaliarem a disciplina e o professor, porém isso é feito separadamente, e além disso os professores não tomam conhecimento das avaliações que ocorreram em disciplinas que não são as suas. Não é criada uma visão geral de como foi o semestre letivo, em que todos possam ter participação e acesso aos resultados. Então, fora alguns problemas que atingem o grupo docente inteiro, cada professor se limita a pensar e resolver os problemas de sua alçada, sem participação nem contribuição dos demais. Existem esforços por melhorias, mas são esforços quase isolados. Ainda nessa entrevista, Y afirmou que os professores iriam dar início às reuniões de área (na verdade, cada subárea de Música) e nesse espaço poderiam ser discutidas as questões do curso em conjunto, mas, precisamente, isso ainda não ocorreu.

Tratando diretamente do tema sobre o qual se desenvolve o viés e objetivo da realização e análise dessa entrevista, articulações pedagógicas e musicais – realizações e problemas – não é possível falar disso sem o processo que se instaurou na formação dos licenciandos em música da EMUS/UFBA pelo PIBID. Esta, realmente, parece ser a via pelo qual melhor e mais proficuamente fluíram os processos articulatórios no curso de Licenciatura em Música. A atual coordenação (2015), representada por Y, vê o PIBID como uma “revolução no curso”, por realizar algo que nem o currículo novo foi capaz de realizar, que é a “conexão com a realidade”. Vemos nesse aspecto o acontecimento de uma articulação singular, porém imprescindível, sem a qual todo o caminhar da formação ocorre a partir de suposições, não de dados: a articulação com a realidade.

Essa conexão é percebida também pelos alunos do curso de Licenciatura em Música. No questionário estruturado-fechado respondido pelos estagiários, aplicado antes da elaboração do projeto, um aluno chegou a se manifestar, registrando em próprio punho na folha do documento que sua preparação, academicamente adequada e aprofundada em certos assuntos que remetiam aos problemas que ele tinha encontrado no campo de estágio, era consequência

do fato de ter a maioria dos seus professores participando do PIBID. De fato, Y indica nessa entrevista que os docentes que trabalham ou trabalharam com o PIBID foram diretamente afetados. A adesão ao Programa causou um impacto nos docentes que refletiu no modo de operar o curso, atingindo o licenciando e, naturalmente, as escolas que recebem o programa. O PIBID veio confirmar ou refutar hipóteses que se tinha sobre a realidade do ensino de música no contexto escolar, como coloca Y: “No currículo novo a gente pensa: ‘a realidade talvez seja assim’. Com o PIBID veio o fato ‘a realidade é assim’.”.

Quando Y relatou sobre como o dia-a-dia escolar adentra as salas de aula da academia, como se sentem os alunos bolsistas (o que lhes traz incômodo) e como a partir disso eles estudam e produzem material literário, publicam e comunicam em eventos diversos da área de Educação Musical, entendo que essa articulação promovida pelo PIBID no seio da academia gera reflexão, novas propostas para o curso, resultados em campo de estágio e produção acadêmica, além de permitir que os alunos se familiarizem com pesquisa, a partir do momento em que decidem se debruçar sobre algumas questões.

Outro movimento de articulação importante viabilizado pelo PIBID tem sido o encontro entre diversas áreas de conhecimento que povoam os espaços acadêmicos da UFBA. O PIBID estabeleceu outra conexão: o diálogo com outras áreas. O professor Y relatou isso na entrevista e considero que, em termos de articulação pedagógica, isso que ocorre é fundamental para a plenitude da Universidade. Talvez possa haver outras maneiras de promover esse encontro e conexão, mas por enquanto, o que temos é o PIBID e ele tem instigado os representantes de áreas a conhecer e perceber o trabalho das outras, afinal, apesar das idiosincrasias de cada área, dentro do PIBID o itinerário é o mesmo: a escola. Vejo neste acontecimento articulatório a expressão genuína da Universidade, que não é suficiente por si só para suprir todas as demandas que estão implícitas no conceito de Universidade, mas que é fundamentalmente necessária para que o conceito se realize em plenitude.

Resumindo esta entrevista e considerando algumas informações pontuais, pude destacar alguns assuntos como: currículo, estágio supervisionado, formação de valores, PIBID e processos articulatórios. Quanto ao currículo há mudanças fundamentais que foram adotadas no currículo estabelecido em 2010 em relação ao currículo de 1974, ainda que há algum tempo, segundo as respostas concedidas por Y a esta entrevista, o antigo currículo consistisse, também, de uma prática curricular paralela, com alterações realizadas pelos professores das disciplinas no intuito de atender de forma mais próxima às necessidades que surgem na formação do educador musical, que mudam constantemente. Essas mudanças no currículo poderão ser úteis na solução de problemas antigos como: maior possibilidade de estudo de instrumento do

interesse do licenciando; inclusão da obrigatoriedade de disciplinas imprescindíveis à formação do educador musical, como Educação Musical Especial; maiores possibilidades de combinações entre as disciplinas, de modo a atender aos interesses profissionais dos licenciandos; e a inclusão do Instrumento “Violão” como instrumento harmônico e não apenas “Piano”. Esses conhecimentos são propostos para que possam dialogar com conhecimentos de pedagogia musical e da área de Educação que conta, inclusive, com disciplinas a serem cumpridas na unidade Faculdade de Educação (FACED/UFBA).

O atual conteúdo curricular se mostra compatível com as necessidades de formação, ainda que não alcance suprir todas as necessidades integralmente, apesar de proporcionar que o licenciando, fazendo uso de sua autonomia, possa buscar supri-las. Mas se depara com um problema: não é assegurado que o licenciando possa dispor das disciplinas do currículo. Exemplo: o licenciando que é flautista tem agora, curricularmente falando, a possibilidade de estudar durante todo seu curso o seu instrumento principal, além da obrigatoriedade de quatro semestres do instrumento harmônico (piano ou violão). Entretanto, esse licenciando só poderá efetivar em sua formação essa possibilidade curricular caso haja vagas e professor desse instrumento disponível para flauta. A prioridade para esta disciplina são os alunos de Bacharelado em Instrumento, não garantindo, assim, que se possa atender à demanda de eventuais alunos de Licenciatura em Música.

Ainda no âmbito da questão curricular, temos a questão do Estágio Supervisionado, que passou por profundas transformações, desde a sua conceptualização até a sua prática. O processo de estágio, seja de observação participativa ou de regência de classe, tomou um caráter exclusivo (os estágios de observação agora são disciplinas e não atividades de outra disciplina) e com regras muito particulares que visam favorecer uma redistribuição da demanda de estagiários para o campo da escola pública de educação básica. Ficou claro durante a entrevista que parece ter havido um consenso entre os professores que participaram do processo de reelaboração curricular, e que essa medida se faz necessária para que se alcance um público que talvez, de outra maneira, não tivesse acesso ao ensino musical, além de preparar o futuro educador musical para o ensino na escola pública, campo muito abrangente e ao mesmo tempo carente em nosso território nacional.

Durante a entrevista, três valores ganharam enfoque mais específico na fala de Y, quanto à formação promovida pela EMUS/UFBA aos licenciando em música: autonomia, engajamento e comprometimento. A autonomia surgiu durante as considerações sobre a flexibilidade curricular. Apenas a proposta curricular obrigatória pode não ser suficiente para cumprir com eficiência a preparação do educador musical; ele poderá precisar para enfrentar

suas diversas necessidades e desafios nos múltiplos contextos de ensino musical aos quais poderá ser exposto, na esperança de que ele possa gerenciar sua formação para uma realidade de educação musical, não apenas para o cumprimento curricular acadêmico. O engajamento ganhou forma numa prática consistente, num sentido político, com a adesão dos licenciandos em música ao movimento que luta pela permanência do PIBID nos programas de graduação de licenciaturas e pedagogia. Nesse sentido, promoveram campanhas nas redes sociais e atos públicos, e acompanharam processos e reuniões em torno dessa pauta, presencialmente, na Assembleia Legislativa da Bahia.

Quanto ao comprometimento, foi citado durante as colocações sobre a avaliação de curso e sobre a participação do licenciando nesse processo através do ENADE. Foi curioso notar que, apesar dos depoimentos de Y indicarem engajamento político e um desenvolvimento da autonomia de gerenciamento das escolhas do licenciando em música para sua formação, ele não apresentou uma linha que mostrasse o seu comprometimento para com a instituição – não apenas para si – até o fim. Quando os licenciandos não tiveram o máximo de cuidado quanto ao seu empenho no ENADE, ficou evidente que o compromisso de muitos deles se esmaece nas ações cujo retorno positivo ou negativo não recaia diretamente sobre si. Neste ponto, fica parecendo ambígua a formação de valores como engajamento político e autonomia quando comparados com o resultado de comprometimento frente ao ENADE. A estruturação de valores no indivíduo, incluindo a ética acadêmica e as ações solidárias, precisa se dar de forma articulada entre os valores entre si, tendo a compreensão de que um valor para se efetivar carece da plenitude de realização de outro valor, é o ato que pode evitar ações contraditórias no exercício dos mesmos.

O PIBID, apesar de ser uma atividade que não é curricular e nem obrigatória, assumiu um papel de suma importância nesse momento de ressignificação curricular do curso de Licenciatura em música da EMUS/UFBA. O PIBID, como já foi descrito anteriormente, além de promover um processo de preparação docente que colocou o licenciando em música em contato direto com a experiência do ensino na escola pública, promoveu um grande processo de articulação entre várias instâncias de ensino: universidade, escola pública, professores de música da escola pública, docentes do ensino superior e licenciandos em música. Segundo a descrição de Y, todo esse processo promoveu um diálogo nunca antes ocorrido, que jogou luz sobre um desenho de ensino da música nesses espaços bem mais próximo da realidade, visto que agora a academia adentra a escola pública através desse processo para observar com seus próprios olhos, vivenciar e tecer suas conclusões sobre a educação musical nesse espaço. Apesar de não ser uma proposta curricular, não integrando o currículo como atividade

obrigatória ou optativa e, até o momento, não haver qualquer tipo de benefício curricular ao aluno que participar desse programa, os docentes de Licenciatura em Música têm incentivado enfaticamente que os alunos vivenciem essa experiência.

No sentido articulatório, o PIBID provavelmente foi o maior processo que envolveu articulações em diversas instâncias do ensino de formação do educador musical e as instâncias da escola públicas, entre os atores de formação (docentes e licenciandos) e profissionais da área de ensino musical que estão em atividade nas escolas públicas. Além disso, o PIBID também promoveu, através de encontros, seminários e outros eventos, a articulação entre áreas de conhecimento da UFBA, visto que, em qualquer área de conhecimento, o objetivo do PIBID é o mesmo: auxiliar a formação docente para o ensino daquela área, ou o exercício da pedagogia.

Esse processo realizou práticas articulatórias descritas por Oliveira (2008, 2015) em ações como articulações “pontes” (dentro do âmbito da sala de aula) quanto “articulações pedagógicas” (em todo o espaço do contexto de ensino, até onde se possa alcançar). A experiência com o PIBID e o fato de ele não ser oficialmente curricular, podendo assim, ser extinto a qualquer momento, me leva a pensar que seria necessário adotar medidas e ter uma proposta para a formação que garantam perpetuamente esse tipo de experiência ampla e profunda com o ensino da música durante a formação do educador musical.

Concluo que a entrevista, apesar de tratar de diversos assuntos de modo natural, as respostas do entrevistado Y se encaminhavam para questões de articulação pedagógica no processo de formação do educador musical na EMUS/UFBA, o que me fez atentar para o potencial desse assunto de ser o cerne das questões que temos hoje no estudado processo formativo. Percebo que, quando são identificados e analisados os problemas desse campo (EMUS/UFBA) e formação (Educação Musical), as fragilidades articulatórias acompanham esses problemas, fazendo-se evidentes. Por outro lado, quando foi falado em soluções, ações geraram melhores condições para a formação do educador musical. Noto que a maioria dessas ações se origina em um processo articulatório que, em geral, passou a acontecer onde não ocorria. Articulações entre pessoas, espaços, normas e corpo docente e discente, saberes, enfim, articulações multidirecionais promoveram o avanço em muitos aspectos que antes, talvez nem se tivesse consciência de que era preciso avançar.

Porém, considero que o foco de tudo isso a que me refiro deve ser sempre nas pessoas. E quanto às pessoas, levando em consideração também as respostas que professores orientadores de estágio registraram no questionário estruturado-aberto, a minha análise é que apesar do empenho em articular as ementas com os conteúdos e com a realidade de possibilidades desse curso; das condições favoráveis que atualmente o curso de Licenciatura

em Música tem tido de ver e fazer parte de uma academia articulada com a realidade da escola pública; e de os docentes do curso estarem, também, articulados com essa realidade e em esforço para que as disciplinas curriculares atendam à necessidade de preparar o futuro docente para lidar com demandas reais, não percebi um empenho consciente em prol de uma articulação maior, entre si, dos docentes que estão envolvidos na formação do educador musical, em especial com o profissional de outra área que se presta a colaborar com seu conhecimento para a formação do educador musical.

Por fim, esclareço que não considero o PIBID um programa redentor, tampouco o novo currículo ou o conteúdo programático. Reafirmo o que antes coloquei: coisa alguma é algo *per se*. Acima de qualquer coisa, entendo que o que está funcionando (ou deixando de funcionar) tem mais a ver com a vontade humana de realizar do que com o formato do que é realizado. Cada programa, currículo, norma, atividade, procedimento são apenas formatos para manifestar a vontade humana de ver algo se realizando, e para isso se traçou um caminho. Porém, o indivíduo é que tornará o projeto realidade, e não apenas um indivíduo sozinho, mas diversos indivíduos juntos, porque nenhum gesto articulatório se conclui se o outro não o acolher. Por isso, penso que os diversos pontos em que o curso de Licenciatura em Música avançou foram por força da vontade, articulação e acolhimento.

6.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO-ESTRUTURADO ABERTO⁸⁶ COM OS PROFESSORES ORIENTADORES DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR

Na descrição da natureza filosófica-qualitativa da metodologia desta pesquisa, foi usada uma citação que define de modo preciso a função da filosofia em pesquisa: “[...] localizar e dar voz às necessidades da profissão para que a pesquisa seja feita e possa ser verdadeiramente benéfica.” (COLWELL⁸⁷, 1967, *apud* MADSEN & MADSEN, 1978, p. 13). O questionário-estruturado aberto com os professores de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, tanto quanto o questionário-estruturado fechado aplicado com os estagiários de licenciatura (EMUS/UFBA, 2014.2), tem por objetivo cumprir essa prerrogativa de dar voz às necessidades da profissão, ouvindo dois lados importantes da construção da população de profissionais em

⁸⁶ Ver apêndice C, p. 146.

⁸⁷ Richard Colwell. *Music Education and Experimental research*. In: *Journal of Research in Music Education*, XV, No. 01. Spring: 1967.

Educação Musical: os licenciandos (estagiários) e os professores que cuidam dessa formação no contexto da EMUS/UFBA.

De igual maneira que o primeiro questionário aplicado para esta pesquisa foi destinado aos estagiários, este segundo questionário, cujos dados serão apresentados e colocados agora em análise, foi realizado com professores da EMUS/UFBA. Por questão de coerência com o contorno desta pesquisa, os professores aos quais se destina este questionário são aqueles que lecionam, atualmente, as disciplinas Prática de Ensino (MUS185)⁸⁸ e Estágios supervisionados 3 e 4 (MUSC70 e MUSC71)⁸⁹. Nesse universo, ao todo são nove professores da EMUS/UFBA que atualmente (2015) exercem a função de orientadores dessas disciplinas, contudo, nem todos os professores são do curso de Licenciatura em Música, ou seja, não lecionam especificamente da área de Educação Musical. Temos atualmente nessa condição professores da área de instrumento, etnomusicologia e professores que têm formações em educação musical e outra área (atuam em dois campos concomitantemente).

Os professores e professoras serão citados como “professores”, ficando assim esclarecido que “professor” ou “professores” não faz menção ao gênero do docente. Foram convidados a participar nove professores da EMUS/UFBA. Quatro são formados e atuam especificamente e com exclusividade na área de licenciatura em música. Quatro são oriundos de outras formações musicais: instrumento e etnomusicologia. Um professor trabalha com dois campos na EMUS de forma concomitante: educação musical (orientação para estágio) e instrumento. Desse universo de professores, um professor (do curso de Licenciatura em Música), não deu retorno a essa coleta de dados. Assim, para análise, tive a colaboração dos oito professores que se dispuseram a responder.

Em tempo, esclareço que a situação legal que permitia que houvesse um professor orientador de estágio de outra área de conhecimento musical (instrumento, etnomusicologia, composição, entre outras) foi extinta com a implementação do novo currículo e PPP de 2010.

6.3.1 O questionário

O questionário-estruturado aberto foi enviado aos professores por e-mail no dia 09/09/2015 e com prazo estipulado até o dia 17/09/2015 para o retorno com respostas. Obtive em princípio um baixo número de retorno. Por isso, a partir do dia 18/09/2015 comecei a

⁸⁸ Currículo antigo. Periodicidade anual. Esse foi o último ano em que a disciplina foi ofertada.

⁸⁹ Currículo novo. Periodicidade semestral, sendo que o primeiro semestre (MUSC70) é obrigatoriamente em escola pública e o segundo semestre (MUSC71), em campo de livre escolha do estagiário, podendo inclusive manter-se na escola pública.

telefonar para os professores que não haviam enviado respostas. Mesmo depois dessa ação, quatro professores ainda ficaram sem responder, então, reenviei o questionário no dia 13/10/2015 solicitando a contribuição e ressaltando a importância de sua colaboração para a pesquisa. Abri a possibilidade de enviarem as respostas em arquivo de áudio, ao invés de redigirem, ao que um professor preferiu esse formato de retorno. No dia 25/10/2015 recebi mais um questionário, e como o outro professor não deu retorno a qualquer uma das solicitações, nem respondeu a qualquer dos e-mails enviados, dei por encerrada a coleta de dados.

O documento enviado apresentava um enunciado que esclarecia o objetivo da coleta de dados, que era “conhecer a opinião dos(as) senhores(as) professores sobre a formação do educador musical oferecida pela EMUS/UFBA”. Informava também acerca dos possíveis desdobramentos das reflexões realizadas sobre as respostas ali registradas, que seria trazer esclarecimentos e ideias sobre as razões pelas quais os estagiários indicaram, em maior número, determinados problemas em campo de estágio. Lembrava que os problemas indicados pelos estagiários e analisados na pesquisa são:

- problemas com a estrutura do espaço e materiais para a aula de música;
- lidar com problemas inesperados no cotidiano do estágio;
- articular-se com outros representantes da comunidade do campo de estágio: o professor generalista, diretor, coordenador, gestores, entre outros.

Os professores terão sua identidade preservada, assim, serão nomeados por letras maiúsculas do nosso alfabeto: A, B, C, D, E, F, G, H. Para facilitar a compreensão de uma distinção de perfil de formação dos professores, deixo esclarecido que os professores A, B, e C são professores que atuam como professores de formação em Educação Musical e atuam como professores específicos do curso de Licenciatura em Música. Os demais professores são de diversas áreas. Ao docente foi perguntado sobre suas reflexões acerca de algumas questões que serão apresentadas a seguir.

Alguns professores, ao enviarem para mim os questionários com as respostas, declararam não terem entendido com nitidez do que se tratava exatamente a pesquisa, contudo, não foi lhes dado maiores esclarecimentos de modo proposital. Para salvaguardar a fidedignidade das respostas e afastar a possibilidade de indução, não coloquei no corpo de e-mail ou fiz qualquer menção sobre a questão da pesquisa, para que os professores não direcionassem consciente ou inconscientemente suas respostas para o ponto central da questão: a relação entre problemas de docência encontrados na formação do educador musical e as articulações pedagógicas e musicais. Assim, eles puderam responder de modo livre, direcionando suas respostas sempre conforme suas próprias reflexões e percepções do cenário de formação do educador musical na EMUS/UFBA.

As questões tiveram por objetivo provocar nos professores um momento de reflexão e avaliação do processo de formação, a partir de um dado que coloca em exposição os três principais problemas de campo de estágio indicados pelos estagiários do semestre letivo 2014.2 na EMUS/UFBA. Isso fez emergir raciocínios de diversas naturezas: de suposições a afirmações, de especulações a diagnósticos, e também, de revelar o desconhecimento do professor quanto às possibilidades tanto de causa como de possíveis soluções. Também tivemos professor que avaliou essas questões como um todo dentro do curso de Licenciatura em Música e outros particularizaram à sua própria experiência de ensino. Mas, ao meu ver, isso ocorre devido aos diferentes perfis, ou seja, os professores que trabalham no curso de Licenciatura em Música apresentaram uma visão mais ampla e longitudinal sobre as questões colocadas. O mesmo pode ocorrer com aqueles que não são de licenciatura, mas que trabalham frequentemente com a orientação do estágio do licenciando.

Segue a apresentação das respostas e a análise das mesmas. O subtópico tem como título o direcionamento para a reflexão do docente e é seguido das respectivas respostas. A análise dos dados será feita em um subtópico específico.

6.3.2 Sobre as razões pelas quais os estagiários indicaram esses problemas acima mencionados

- Professor A: segundo as reflexões apresentadas a respeito da indicação dos problemas mencionados pelos estagiários, ele aponta as causas dos problemas sob dois aspectos: o do contexto acadêmico e o do próprio estagiário. Ao meio, são atribuídas causas como falta de ensino sistematizado de música, o que faz com que, conseqüentemente, o local não tenha uma estrutura adequada para o ensino musical. Desse ponto vem a causa que diz respeito diretamente ao estagiário, também sobre duas óticas. A primeira deve-se à inexperiência, pois a experiência é o que “nos dá segurança e um acervo de estratégias para lidar com o inesperado”. A outra seria a ótica da responsabilidade do próprio estagiário quanto à postura que ele adota em estágio. O professor A entende que a falta de articulação ocorre em parte e algumas vezes porque o estagiário não está realmente interessado em uma imersão no contexto, estando ali para cumprir os componentes obrigatórios curriculares.

- Professor B: A reflexão de B começa com a seguinte afirmativa: “Os estagiários indicaram estes problemas porque são verdadeiros, porque são reais”. O professor B demonstra como o estágio, cujo espaço da escola pública representa mais de 70% dos campos, tem estado próximo à realidade de ensino de música. Ele destaca que, além dos problemas de infraestrutura,

são muitas as possibilidades de situações imprevistas no cotidiano escolar que afetam a rotina da aula de música, como paralisação de professores, falta d'água na escola, enchentes e estragos causados pela chuva, dentre outras ocorrências. Segundo ele, os estagiários são sensíveis a isso e se angustiam “por não conseguirem cumprir o planejado”. Assim, o estagiário sente a pressão de querer e ter que cumprir, mas em paralelo a isso, o temor de não ter tudo cumprido a tempo.

Quanto aos problemas de articulação, o professor B cita o PIBID como a porta de acesso que tem tornado possível que não apenas estagiários, mas que, de modo geral, prepara o licenciando para agir de modo articulado com a escola. Ele considera importante o aprendizado para agir em situações de problema, ao invés de ficar estático em questionamentos e críticas a essas situações. Também fala que após o PIBID, os estagiários aprenderam a realizar o ensino de música de modo interdisciplinar:

Outra coisa é que eles trabalham o máximo interdisciplinarmente possível, dentro do PIBID, [...]. Por exemplo, no PIBID eles participam das reuniões de coordenação pedagógica, eles apresentam para todos os professores o plano para a disciplina música para o semestre, os bolsistas conhecem todos os professores, e nós (professores da graduação) conhecemos os diretores, coordenadores pedagógicos, estamos sempre em contato, eles visitam nosso blog, vêem o que os meninos estão fazendo dentro da escola. Então, a gente tem uma rede muito bem coesa, muito bem amparada com os diretores coordenadores e com os outros professores. (Professor B, em resposta à coleta de dados, 2015).

Então, o professor B discursa sobre como o PIBID, entre outras ações, tem auxiliado a resolver demandas relacionadas à articulação do estagiário com o campo e a comunidade de estágio, mas não apresentou uma reflexão sobre o motivo pelo qual problemas relacionados à realização de articulações pedagógicas foram citados de modo significativo pelos estagiários.

▪ Professor C: Este professor realiza sua reflexão tendo respaldo em sua experiência longitudinal no curso de Licenciatura em Música (EMUS/UFBA), comparando as experiências de formação desde o antigo currículo, e tendo como parâmetro algumas constatações a partir dos discursos de egressos, especialmente comparando com os egressos mais antigos, ou seja, do “currículo velho”. Ele considera que a indicação desses problemas, realizada pelo estagiário do contexto atual pode, em relação a egressos do currículo velho, estar sendo amenizada:

[...] porque há uma constante nos depoimentos dos que se formaram no passado em afirmar que não aprenderam o que eles precisavam para atuar em uma escola pública, que tiveram um choque enorme ao entrar em sala de aula porque não sabiam por onde começar, ou seja, o curso ensinou mas não forneceu as ferramentas necessárias para trabalhar nas escolas. Acho que com estudantes que se formaram mais recentemente estas questões estão sendo em parte amenizadas. (Professor C, em resposta à coleta de dados, 2015).

Esse professor considera também que a questão da experiência, ou falta desta, está intimamente ligada ao reconhecimento de problemas dos estagiários, bem como nas limitações que se impõem sobre eles quanto à sua capacidade de resolvê-los. Esse é um processo árduo que eles terão que percorrer: “Em parte, porque a gestão eficiente de uma sala de aula se consegue com anos de experiência, não existe baqueta mágica que possa eliminar etapas da experiência e seu respectivo sofrimento.”. Todavia, esse professor também considera que a adesão ao PIBID trouxe uma perspectiva mais real do ensino de música no campo que, até então, tem sido considerado o mais complexo: a escola pública. Então, quanto à análise dos problemas com articulações, o professor considerou que, em relação aos egressos de alguns anos atrás, os estagiários preparados mais adequadamente são justamente os que fazem parte do PIBID:

E sobre a articulação com os vários segmentos da escola, o PIBID principalmente tem proporcionado esta noção do que acontece além da sala de aula. Por conta de um contato semanal na escola, os estudantes têm tido a oportunidade de conhecer as outras professoras, a diretora, coordenadora, as merendeiras, auxiliares, as próprias crianças e desta forma, há uma certa familiaridade em transitar na escola. (Idem).

Então, a perspectiva desse professor não tem sido negar a existência de problemas, mas comparar a dimensão dos problemas do estagiários atuais com a docência dos egressos de algum tempo atrás, até porque, segundo esse professor, a escola pública não era o principal palco dos estágios, nem o principal foco de formação, as atenções eram concentradas principalmente no ensino especializado de música e, quando um educador musical adentrava a escola pública, nesse momento ocorria o choque de realidade e a percepção de não se sentir preparado para aquilo.

- Professor D: O professor D emite sua opinião, refletindo que: “os estagiários não consideraram antes a possibilidade de acontecerem problemas e tampouco foram preparados a pensarem em situações que ‘fogem’ de seu controle, por estarem inseridas em complexas relações socioculturais”.

Ele considera que a preparação de conhecimento de conteúdos não deveria ser o principal enfoque da formação do educador musical, e sim o desenvolvimento da capacidade de discussão e de criação de soluções e alternativas quando se fizer necessário e que:

Isso requer autonomia do estagiário como ser pensante, atuante e crítico, habilidades pouco incentivadas frente às tentativas de fazê-los apenas entender metodologias em vez de serem instigados para serem capazes de

observar/ dialogar com a vida cotidiano da sociedade brasileira (que inclui as escolas públicas ou não, bem como espaços educacionais do terceiro setor), com todas as suas contradições, incongruências, lutas de poder, violências reais e simbólicas. (Professor D, em resposta à coleta de dados, 2015).

Assim, esse professor considera que a razão das indicações dos estagiários, a respeito dos problemas antes citados, é justamente o despreparo em supor que situações inesperadas possam acontecer, nas dimensões em que elas acontecem, e não terem desenvolvido autonomia e competências que os tornem capazes de observar/dialogar com o contexto.

▪ Professor E: O professor E não respondeu objetivamente ao questionário, quero dizer, não deu uma resposta para cada questão. Ele discorreu sobre os temas mencionados (problemas em campo de estágio, formação do educador musical e desafios enfrentados na formação), de modo geral, apresentando colocações de modo difuso e não delimitado. Então, precisei pinçar suas reflexões, identificando sobre qual questão ele poderia estar refletindo no momento em que registrava determinada informação ou impressão.

O professor E sente a necessidade de esclarecer que atua como orientador de estágio apenas em situações específicas, mais propriamente ditas com bandas filarmônicas e ensino de práticas instrumentais afins, por esse estar relacionado ao foco do seu trabalho profissional: “com a prática instrumental (bandas de música: pesquisa, ensino, iniciação musical coletiva e extensão)”. Ele considera antes a diferença entre os processos de estágio que ele orienta e os demais estágios, que geralmente acontecem em um espaço educacional delimitado:

[...] portanto, geralmente minha participação como orientador acontece dentro deste processo celebratório do cotidiano real e não “*in vitro*” com relação a outros tipos de estágio, onde a meu ver, a educação musical perde sua autonomia, talvez por todos estes problemas que você enumerou acima. (Professor E, em resposta à coleta de dados, 2015).

O professor E considera o perfil do estagiário para sua reflexão, destacando que tem tido estagiários com perfis e campos de estágios diferentes, que dão maior autonomia ao estagiário. Quanto aos estagiários que ele recebe, ele tem observado uma queixa em particular, que é o problema com o preparo do conhecimento musical e da formação para a prática instrumental:

A maior parte destes alunos relatam certa insatisfação com relação ao curso ser muito teórico, pleno de pesquisa, mas paupérrimo no ato de tocar e lidar musicalmente com a arte dos sons, inclusive com muito foco apenas na musicalização e “certo desinteresse no aprendizado do instrumento”. (Professor E, em resposta à coleta de dados, 2015).

Na coleta de dados que realizei com os estagiários em 2014.2, nenhum descreveu no questionário problemas com carência de conhecimento musical ou prática instrumental. Apesar de o questionário estruturado-fechado não ter sido redigido com essa opção, havia a alternativa “outros”, onde eles poderiam ali identificar qualquer problema não contemplado. Mas, não é coerente desconsiderar essa reflexão do professor E, visto que, nos casos particulares de estágio que envolvem intensa prática instrumental e atividades específicas de aprendizagem musical, isso pode se revelar uma fragilidade do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA: “Acredito ser este o maior problema com que o Curso deveria dar uma devida atenção, porque isso irá refletir depois, justamente no momento de que estes estudantes, futuros educadores musicais, terão que estagiar.”.

- Professor F : O professor F dissertou com bastante brevidade sobre as questões. Ele explica que atualmente ele tem apenas um (01) aluno de estágio e contextualiza sua reflexão em relação a esse processo. Segundo ele, os problemas mencionados acima não têm sido aparentes no estágio desse licenciando, assim, ele não poderia falar sobre as razões que envolvem esses problemas.

- Professor G: O professor G refletiu sobre as causas que levaram os estagiários a indicarem esses problemas separadamente, problema a problema. Assim, ele considerou que:

- a) Problemas com a estrutura do espaço e materiais para a aula de música: ele considera que esses problemas são fatos, especialmente em escolas públicas onde boa parte dos estagiários exercem seus estágios e onde, possivelmente, terão que lidar no futuro, e constata: “O ideal infelizmente não é regra”. Todavia, ele considera também que apesar da constatação dessa realidade nunca houve um problema relacionado com espaço que com criatividade e diálogo não possível contornar, e cita o fato de que um estagiário já conseguiu sensibilizar a direção de uma escola para a compra de 6 violões que ele próprio orçou e assim, ele pôde realizar uma oficina de violões em uma escola que antes não tinha nem sala de música. “G” considera também que é importante preparar os estagiários a compreender que lidar com esses problemas faz parte de sua aprendizagem enquanto futuros docentes. Esse orientador também destacou os aspectos humanos em relação aos aspectos materiais e estruturais, e que, onde há precariedade material, pode haver “igualmente a riqueza humana e cultural das/os estudantes, e isso certamente deve ser explorado positivamente”.

- b) Lidar com problemas inesperados no cotidiano do estágio: “G” entende que a indicação desse problema por muitos estagiários está relacionada à questão anterior e que “problemas inesperados ocorrem cotidianamente na vida profissional de qualquer pessoa,

acredito que faz parte da nossa qualificação ter a capacidade de detectá-los e contorná-los, na medida do possível”.

c) Articular-se com outros representantes da comunidade do campo de estágio: “G” considera a articulação um ponto fundamental. Sua resposta não discorre tanto sobre as causas de muitos estagiários identificarem este problema em campo de estágio, mas sobre sua participação como orientador, justamente para prevenir esses problemas e acompanhar o estagiário na construção dessas articulações. Ele tece uma reflexão:

Esse ponto é fundamental. Acredito que um bom estágio depende diretamente desta articulação, e, realmente compreendo meu papel enquanto orientador também como mediador neste quesito. Faço questão de estar presente nos primeiros contatos com a escola, direção e corpo docente, para fazer essa “ponte”, acompanhando o estágio, visitando a escola, as aulas e, se necessário, intervindo juntamente com a/o estagiária/o em situações adversas junto à direção ou docente responsável pela turma. (Professor E, em resposta à coleta de dados, 2015).

O professor G relatou a importância de se manter articulado para a realização de um bom processo de estágio, buscando articulações eficientes com indivíduos que estejam dispostos a contribuir e compreender as necessidades do professor de música e de seus alunos.

- Professor H: Este professor explica que orienta um único aluno, em oficina de instrumentos para um projeto de iniciativa estadual. Ele cita como principal problema a falta de uma rotina regular e aponta como causa a “determinação da agenda do Projeto que prioriza os concertos agendados e não hesita em cancelar aulas em detrimento de ensaios”.

6.3.3 Como tem sido a preparação dos futuros professores de música nas aulas ministradas pelos senhores visando enfrentar os problemas mencionados

- Professor A: Para a questão dos problemas de estrutura e materiais a preparação dos futuros educadores musicais, o Professor A respondeu: “Os licenciandos são levados a pesquisar, elaborar, executar, analisar e avaliar projetos de atividades que não necessitem de muitos recursos e materiais”. Também, durante as aulas de orientação e das disciplinas que ele ministra no curso, há o compartilhamento de experiências de pessoas que podem inspirar a construção de novas estratégias e a participação de professores mais experientes, e quando o licenciando já está em estágio, suas questões são analisadas coletivamente e, em conjunto, levantadas possíveis soluções. Um ponto importante é que o professor A incentiva seus estagiários a fazer um breve reconhecimento de campo, durante o estágio: “Durante o período de estágio os licenciandos são orientados a observar a vida das escolas, participar de reuniões,

festas, e realizar entrevistas com funcionários, direção e corpo docente da escola, essas informações devem compor o capítulo contextualização do relatório de estágio”.

- Professor B: Quanto a esta questão, o professor B tratou da formação do educador musical de modo mais específico, preparando-o para o contexto escolar de educação básica, especialmente a pública. O trabalho tem sido realizado no sentido de envolver a escola, de estarem próximos a esse espaço. Ele ressalta que há desafios, pois “os professores não conversam, não dialogam e por isso que a gente está tendo a preocupação de fazer um trabalho em rede: um ano a gente vai, conhece a diretora e aí, já solidifica a relação e não fica só aquela coisa esporádica, a gente pode construir um trabalho mais sólido”. Então, para B, essa articulação entre licenciandos, docentes do curso de Licenciatura em Música e escola, faz parte, de modo importante, das ações formativas do educador musical.

- Professor C: O professor C fala sobre um novo perfil de licenciando, mais consciente e já mais próximo (quando não, dentro) da escola. Ele afirma que a interação, diálogo e articulação com o mundo da escola pública, “todos seus aspectos, seus segmentos e sua complexidade deram sentido a tudo que estava e está sendo feito no curso”. A consequência disso também é tangível ao professor formador de educadores musicais, pois a partir dessas articulações “que nos tornaram presentes nas escolas, foi possível rever, por parte de nós professoras, muitas coisas que não estavam bem direcionadas”.

Entre essas coisas ele fala de uma prática de formação que chega ser uma tradição no curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA: as miniaulas, que simulam uma situação de aula. As atividades dessa natureza são práticas constantes em algumas disciplinas do curso, principalmente “de Metodologia da Educação Musical, antiga Iniciação Musical 2, mas não somente”, disciplinas que C lecionou. Essa simulação de cena de aula, esse processo de ‘testagem’ de atividades didáticas musicais, é como se fosse um laboratório de preparação para a situação real de ensino de música, porém C faz uma ressalva:

[...] hoje após o PIBID e o contato com uma turma real, 25-30 crianças reais, uma escola real, esta simulação perdeu bastante sentido. Serve, de certa forma, para verificar se aquele que está à frente da atividade tem clareza e sabe explicá-la aos colegas. No entanto, os estudantes percebem que uma atividade realizada entre colegas sempre funcionará, enquanto na escola há muitos fatores a serem considerados e que vão determinar se haverá êxito ou não. Eles já percebem se o que nós professoras falamos vai funcionar ou não, se faz sentido ou não e discordam, manifestando o porquê.

O professor C coloca então que, após a imersão no mundo da escola pública, atividades curriculares que até então eram consideradas eficientes passaram a ser alvo de reflexões,

comparações entre o que acontece *in vitro* (laboratório) e o que ocorre numa sala de aula real. Os licenciandos não veem que o sucesso que ocorre no laboratório seja sinônimo de êxito na prática real de ensino de música. Assim, essas atividades se resignificaram e servem mais para treinar a eloquência e didática do professor de música (como expor a atividade, explicá-la e organizar os passos para a realização da atividade), do que servir como espelho que reflete uma imagem que, todavia, não está à sua frente, pois o real é muito distante da situação de laboratório, com sala de aula de música, equipada, com “alunos” esforçados e competentes musicalmente e numericamente limitados.

Outra consequência deste processo é a construção do professor com uma postura reflexiva. Para C, a postura do licenciando como aprendente mudou, inclusive, na sua relação com a leitura:

Há uma relação com a literatura mais intensa e reflexiva que fez com que o pensamento crítico dos estudantes se tornasse mais apurado e consistente. A perspectiva e as oportunidades de práticas nos contextos fizeram com que os estudantes tenham maiores possibilidades de sair profissionais competentes e prontos para o mercado de trabalho. (C, 2015).

A questão para C, agora, é o que fazer com isso, com essas novas noções e perspectivas da realidade, direcionando isso à formação do educador musical. Na compreensão de C, uma parte da responsabilidade de formação, naturalmente, é da academia, e a outra é de responsabilidade do próprio licenciando. A academia tem colocado em discussão e debate, em reflexão, todas as questões que eles têm visto em experiências de campo, mas ela percebe que o curso, pelo menos do jeito que temos hoje, não tem como prover cem por cento de tudo que o licenciando necessita em sua formação para lidar com diferentes contextos, entretanto o que de importante o curso pode fazer é:

[...] acredito que o curso só poderá apontar possibilidades, proporcionar descobertas para que o estudante encontre o seu caminho, o tipo de contexto no qual pretende atuar, fazer com que os estudantes realizem algumas experiências. Infelizmente, não tem como aprofundar muito, pois para fazer isso o curso se deveria restringir seu campo de ação para alguns apenas. (Idem).

Então, é no ponto que surgem as limitações inerentes ao curso que C considera que o licenciando deve propor para si mesmo a complementação necessária para sua formação:

A outra parte pertence ao estudante. Tudo dependerá do engajamento, se buscará realizar experiências, aprofundar as questões inerentes àquele contexto com tudo que é necessário saber. Sem esta parte duvido que um estudante só pelas vivências realizadas ao longo do curso possa sair realmente

preparado. Saberá as características de cada contexto, estará ciente das dificuldades que encontrará, mas estará faltando toda a componente que se obtém na prática. E a componente prática da formação e da profissão se aprende fazendo, cada um por si, da mesma forma como se aprende um instrumento. Ninguém pode aprender no lugar de outra pessoa. (Idem. Grifo meu).

O Professor C conclui que a formação do educador musical também tem um aspecto individual e intransferível, que é o esforço de cada um em ser um agente ativo de sua formação. Podemos ver aí que o professor C espera que o licenciando desenvolva sua autonomia, desde sua formação, e maturidade para melhorar a qualidade de sua formação profissional.

▪ Professor D: o professor D explica que nas suas aulas de orientação ele busca “discutir a abrangência de situações que existem nos contextos sociais, nos quais encontram-se situadas as escolas públicas, um universo em geral não considerado e, menos ainda, conhecido, mesmo quando se pensa na atuação do educador em uma escola pública”.

Quando D fala sobre um “universo não considerado” ele está falando do contexto como um todo, não apenas o espaço fechado, delimitado, a escola estrutural, mas do seu “entorno, do qual vêm os seus alunos, participantes principais desse processo de trocas com múltiplas experiências anteriores”. Ele fala sobre os *loci* da escola pública no Brasil, que mais de 80% destas “encontram-se em bairros populares/ favelas/ bairros periféricos, contextos, em geral, pouco conhecidos ou observados como *locus* de práticas culturais (inclusive com uma bibliografia que só foi desenvolvida nos últimos anos)”. O professor D ressalta que são estas práticas culturais que estão sendo discutidas e observadas em boa parte da formação que ele propõe ao estagiário que ele recebe, abordando também o contexto social, cultural e político no qual elas estão inseridas, no que ele considera “proposta bastante interdisciplinar por necessidade”.

▪ Professor E: O professor E relatou que em 2009, em virtude de sua atividade de pesquisa, foi criada a Banda Filarmônica da EMUS/UFBA, cujo primeiro objetivo foi estabelecer uma atividade de extensão, mas também se tornou um núcleo de estudos da prática pedagógica dessas corporações. O professor E relata que:

[...] pude observar uma participação intensa de alunos de licenciatura que buscavam atividades práticas voltadas mais para a performance. Eles percebem que muitos dos procedimentos didáticos utilizados nessas euterpes podem proporcionar uma valiosa contribuição à Educação Musical Brasileira. (Professor E, 2015).

Ao acolher os alunos no projeto ele destaca que a principal queixa deles é que o curso de licenciatura em música é muito pobre “no ato de tocar e lidar musicalmente com a arte dos

sons”, que o curso aborda muito o viés da pesquisa, da teoria e que, segundo sua leitura da percepção desses alunos, o curso apresenta “muito foco apenas na musicalização e ‘certo desinteresse no aprendizado do instrumento’”. Quanto à questão “Como tem sido a preparação dos futuros professores de música nas aulas ministradas pelos senhores visando enfrentar os problemas mencionados”, contida no questionário enviado aos docentes, o professor E se coloca diante das cenas que ele presencia e replica a questão com seus próprios questionamentos sobre o curso, não sobre suas próprias ações:

Dentro desta perspectiva, eu me questiono: Quais competências (ou requisitos) musicais e extramusicais estes alunos de licenciatura necessitam para exercer sua função atualmente? Como conceber sua formação atualmente e o que esperar de um estágio? Quais estratégias e técnicas de ensino no cotidiano a partir das observações em campo? (Idem).

Assim, entendi que o texto do professor E traz mais sobre suas questões que sobre suas respostas quanto à formação do educador musical. Sua compreensão parece ser de que há uma deficiência no preparo de habilidades musicais, especialmente performáticas, e ele se indaga como se sairá esse estagiário no momento do estágio e quando essa problemática será refletida. Ele cita como exemplo dessa problemática dentro da prática que ele acompanha, aspectos musicais em que ele não percebe que o licenciando tenha fluência: “Enfim, necessitam de alguns aspectos básicos e vejo que muitos destes alunos não apresentam prática em leitura musical. Solfejar? Para mim, isto é um atestado de autonomia”. Ele também parece entender que, no curso de licenciatura em música, o tipo de problema que o estagiário tem depende da natureza do campo. Assim, os estagiários que vão para ‘espaços delimitados’ como o espaço escolar têm maiores probabilidades de se depararem com os problemas apontados na pesquisa. Já os que estagiam em campo, como as bandas filarmônicas ou outros campos de estágio em que o foco do processo de ensino e aprendizagem musical é a prática instrumental performática, poderão ter maiores problemas quanto às suas competências, não só como docentes, mas como instrumentistas.

- Professor F: O professor F, que trata da análise a partir da experiência que está tendo com a atual orientação, resume sua resposta: “Como meu único orientando não enfrenta tais problemas, eles também não são tratados no estágio”.

- Professor G: O professor G relata os caminhos que ele utiliza na formação dos estagiários que ele recebe: “Leituras, conversas, orientações, planejamento. São diversos os caminhos possíveis e até aqui, as experiências e superações têm sido muito positivas”. Ele

afirma trabalhar com o princípio da dialogicidade freiriana e da pedagogia feminista, e mostra sua visão particular sobre a escola e os educandos:

Em primeiro lugar porque trabalho muito com o princípio da dialogicidade freiriana e da pedagogia feminista, onde a escola não deve ser encarada como um espaço a ser colonizado por metodologias prontas de musicalização, assim como as pessoas, estudantes, como seres a serem “musicalizados” e “educados”. (Professor G, 2015).

Dessa perspectiva ela entende que o processo de ensino de música deve se dar como num encontro, onde ocorrer trocas entre todos os participantes. Ela fundamenta essa sua fala a partir de sua própria experiência como aluna de escola pública e sobre como esse espaço contribuiu para sua formação humana: “[...] onde aprendi a apreciar e respeitar a diversidade humana de gênero, étnico-racial, de sexualidades, classe social etc., que se traduz numa diversidade musical, que inclui também conflitos”. O professor G ressalta que também tem trabalhado dentro de uma proposta de articulação entre as leis 11.769⁹⁰, 10.639⁹¹ e 11.645⁹², considerando que:

Isso possibilita caminhos diferenciados que ainda precisam ser melhor explorados pela própria universidade na formação de futuras educadoras e educadores, bem como, no próprio papel da universidade, que vem se transformando socialmente com a presença de estudantes indígenas, quilombolas, cotistas, mas que ainda tem dificuldade de acompanhar tais transformações e dialogar com as mesmas. (Idem).

6.3.4 Qual a visão dos senhores professores a respeito dos problemas que a universidade se depara no exercício de preparar futuros educadores musicais (no sentido acadêmico do termo).

▪ Professor A: O professor A ressalta algumas ações que têm sido tomadas para atenuar os desafios da formação do educador musical citando ações que aproximam a Universidade da escola básica, destacando dentre elas o PIBID. Ele pontua um desafio que é consequência justamente do fato de que esta geração de licenciados ainda não faz parte de uma geração que

⁹⁰ Lei N. 11.769/2008: institui o ensino obrigatório de conteúdos musicais nas escolas de todos os níveis de educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acessado em: 01/11/2015.

⁹¹ Lei N. 10.639/2003: Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acessado em: 01/11/2015.

⁹² Lei N. 11.645/2008: institui nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acessado em: 01/11/2015.

obrigatoriamente teve música na escola e que, segundo ela, poucos licenciandos entram na academia possuindo conhecimentos musicais específicos.

▪ Professor B: O professor B descreve os desafios por dois pontos de vista: o da Universidade e o do aluno. Quanto à Universidade, ele aponta como um grande desafio problemas de infraestrutura, materiais e espaço, faltando muitas vezes itens básicos como lâmpadas e TV. Quanto aos desafios que são encontrados em relação ao aluno, ao licenciando, ele divide em algumas categorias:

a) Formação Musical: ele acha que a Universidade comete certa incoerência ao pedir para o ingresso habilidades e competências musicais nas quais eles não tiveram acesso durante a formação de educação básica, especialmente no ensino médio. Segundo ele, isso gera uma corrida do ingresso para aprender o mínimo suficiente em um curto prazo de tempo. Uma vez ingressos, não mais candidatos, terão que lidar com exigências curriculares que não estão prontos para cumprir. Apesar de muitas vezes tocarem bem algum instrumento, os conhecimentos teóricos não são suficientemente sólidos. O professor B constata que nesse ponto há um “buraco” e o corpo docente tem que administrar isso: “Então a gente tem esse desafio, nesse sentido, que é preparar o aluno com o domínio suficiente pra que ele possa ensinar com propriedade. [...] Para atenuar este problema já foi proposto aula de reforço de LEM⁹³, pedimos aos professores”. Com relação ao instrumento, há a mesma problemática, alguns tocam muito bem, outros tocam de modo precário. Para isso, o currículo prevê:

[...] uma disciplina “Instrumento” durante os quatro anos ou mais que ele ficar no curso. Então ele pode escolher o instrumento dele e ter o instrumento dele os quatro anos e além disso, o instrumento harmônico que a gente exige: piano ou violão. Então ele pode ter duas aulas de instrumento (o dele e o harmônico) durante todo o curso. (Professor B, 2015).

b) Formação oferecida pelo currículo: o novo currículo foi pensado, dentre outras coisas, para transpor um grande desafio: conectar a Universidade ao contexto real de ensino, então, a primeira proposta de reformulação curricular foi justamente repensar essa formação de modo a estabelecer aproximações entre esses universos. O professor B considera que, deste ponto de vista, o novo currículo tem cumprido bem seu papel e ofertado uma boa e sólida formação ao licenciando, e que a adesão ao PIBID foi um fator determinante para repensar o currículo e as práticas formativas. Apesar desses pontos positivos, ele considera que as mudanças muito rápidas que acontecem na sociedade e no perfil dos licenciandos exigem que

⁹³ Disciplina de Literatura e Estruturação Musical. No novo currículo, o aluno de Licenciatura em Música deve cumprir sete semestres dessa disciplina.

o currículo seja revisto com muita frequência. Ele considera o maior desafio hoje em dia, poder acompanhar tais mudanças:

Então acho que a formação tá sendo uma formação boa, uma formação sólida, mas a gente precisa rever o currículo, eu diria que semestralmente. Eu acho que a sociedade tá mudando muito rapidamente, o perfil dos nossos alunos tá mudando mais rápido ainda, e a realidade é que nós não estamos preparados para lidar com o aluno do séc. XXI ainda. (Professor B, 2015).

c) O desafio de construir conexões com os alunos: O professor B fala agora do contexto de sala de aula, na disciplina que ele ministra. Ele sente a necessidade de perguntar e se informar sobre quem é o aluno, do que ele gosta, como ele aprende e interage com outros colegas. Ele considera que é preciso se planejar para “criar as conexões, as famosas pontes, com esse universo do aluno”. E encerra esse ponto afirmando que “a manutenção de práticas que não surtem efeito, além de construir as pontes, promove um choque de realidade, portanto: a gente tem que construir caminhos sensíveis para que a gente se conecte melhor com esse aluno e pra que o aprendizado aconteça de ambos os lados.”.

▪ Professor C: O texto do professor C apresenta essa resposta transversalmente às demais. Na visão de C o maior desafio que a Universidade enfrentava era o distanciamento conceitual das realidades dos contextos de ensino que havia entre o que o currículo abordava e a realidade de fato. Hoje, tendo um aluno mais consciente e reflexivo sobre a realidade atual ele aponta as falhas de abordagem que os professores propõem. Então, as atividades precisam ser revistas constantemente. Lembrando o exemplo das miniaulas que acontecem na disciplina Metodologia da Educação Musical 1 e 2, onde boa parte dos alunos já teve ou está tendo contato com a sala de aula da educação básica em escolas públicas e tem apresentado muita noção do que pode ou não funcionar em contexto real dentro das propostas didáticas ali apresentadas: “Pessoalmente, penso que precisamos repensar toda esta parte ligada às miniaulas, principalmente na disciplina Metodologia da Educação Musical 1-2, para tentar aproximá-la o máximo possível do mundo real”. Isso se dá por conta de duas ações que a academia adotou, sendo uma curricular e outra extracurricular.

Curricularmente, os Estágios Supervisionados 1 e 2 (observação participante) traz a possibilidade de os licenciandos conhecerem modos de ensinar e de possibilidades de educação musical: “As disciplinas de estágio supervisionado 1-2 têm outra perspectiva, que é aquela de mostrar uma panorâmica sobre diferentes formas de ensinar música na escola e fora dela”. Então o aluno desenvolve uma visão, uma noção sobre esses contextos com algumas experiências pontuais, pois a natureza dessa observação é participante.

Quanto à ação extracurricular, o professor C apresenta o PIBID como responsável por construir no licenciando noções reais sobre o ensino de música. Como já foi dito, para o professor C o PIBID auxilia o licenciando a construir articulações com vários segmentos da escola a partir de um contato semanal, que eles estão imersos nesse universo lidando com diversos profissionais, diretores, coordenadores, merendeiras, além dos alunos da escola. Enfim, eles se familiarizam com o universo escolar.

Então, os licenciandos e os estagiários conhecem uma realidade difícil de trabalhar com ensino musical. O professor C sente que é importante colocar a realidade, mas também encorajá-los:

A mensagem que buscamos em geral transmitir é que não adianta pensar em um contexto de trabalho ideal, precisamos aprender a lidar [com] as condições de um contexto real, com situações diferentes que exigem de nós propostas e soluções específicas. Buscar estas soluções é o grande desafio. O importante é não desistir e ser criativo para buscar os caminhos. (Professor C, 2015).

▪ Professor D: Respondendo à questão sobre os desafios para preparar o educador musical, o professor D sugere uma formação que o torne capaz de estabelecer diálogos com outros representantes do campo de estágio, incluindo os pais, responsáveis e familiares pelos alunos. O professor C compreende que essa é uma função acadêmica, pois “é necessário ter discutido anteriormente conceitos em relação à atividade a ser realizada e ser capaz de observar os contextos nos quais atuará com bastante sensibilidade, sem ideias pré-concebidas”.

Ele ressalta também a reflexão que se faz necessária, a partir do conhecimento de perfil do campo de estágio deve ultrapassar a ideia simplesmente de “fazer/dar aulas de música”. É preciso pensar em qual tipo de música, faixa etária, quais os meios e fins que isso será feito.

Outro desafio destacado por C é a preparação conceitual do educador musical. Um educador musical precisa estar bem preparado para apresentar conceitos sobre o que quer trabalhar e defender suas posições. Irei citar todo o trecho em que C defende esta ideia:

Também não pode ser esquecido que gestores e outros interlocutores podem ter pouca noção de possíveis propostas, muitas vezes ainda presos a ideias da música servir apenas para “enfeitar” datas comemorativas, esvaziando a possibilidade de outras atuações mais amplas e críticas. Portanto, se o futuro educador, estagiário não estiver conceitualmente preparado para uma negociação/ discussão sobre o âmbito conceitual que quer trabalhar, e defender a sua proposta, haverá possivelmente choques. (Professor C, 2015).

Visto que a música é o objeto de trabalho do educador musical, o professor C considera “urgente” trabalhar conceitos de música em sua amplitude “da expectativa da execução de músicas ditas ‘folclóricas’, a conteúdos cívicos, à necessidade de abordar músicas populares e

mediáticas para assim chegar à construção de ideias de música como escolha própria, expressão de identidade e autonomia”.

Assim, conclui C que o futuro educador musical precisa ser incentivado a vivenciar contextos culturais com os “quais dialogará”, é necessário fortalecê-lo:

[...] na sua contínua busca por materiais, fontes, e métodos diferentes que melhor possam dialogar com estes contextos sociais/ culturais muitas vezes ainda desconhecidos por muitos, mas importantes a serem inseridos com urgência nas nossas propostas de formação de futuros educadores e profissionais de forma geral, pois elas representam a maior parte da sociedade e cultura brasileira. (Idem).

▪ Professor E: O professor E demonstra em seu texto que parece compreender como o maior desafio que encontra, se não a Universidade em si, mas especificamente o curso de Licenciatura em Música, é promover “suas capacitações pedagógicas mais abertas à pluralidade e dentro do estágio a aplicação da pesquisa-ação com o orientador poderia nortear o que eles almejam ao ingressar no mercado de trabalho”. Ele considera o ambiente acadêmico adequado à formação do educador musical: “Estar na Academia ainda é muito melhor... A intenção e a construção do processo educativo caminha no sentido do fazer musical desenvolvendo isso com naturalidade”. Porém ele considera não ser uma tarefa fácil, exatamente porque segundo sua ótica há muito padronização nos processos de prática supervisionada.

▪ Professor F: O professor F, que atua com um tipo específico de ensino da música, mostra que o desafio que encontra na academia, particularmente em seu caso, é um desafio comum ao que estagiários e educadores musicais enfrentam em outros espaços de ensino da música: “Na área que atuo, educação musical por meio de conjuntos instrumentais, são os de sala e equipamentos (instrumentos e acessórios) adequados”.

▪ Professor G: O professor G cita algumas questões desafiantes vividas na academia. Uma delas é a atualização curricular, que segundo ele “demanda tempo e muita burocracia”. Dentro deste aspecto, ele ainda cita a formação e abertura dos próprios docentes de Licenciatura em Música para “com possibilidades diferenciadas de escuta e aprendizagem, incluindo referenciais que se aproximem mais com a realidade brasileira, nordestina, baiana, por exemplo”.

Ao lidar com referenciais que se aproximam de questões culturais, o professor G reitera a importância da articulação entre as três leis (Leis 11.769/2008, 10.639/2003 e 11.645/2008). Em sua experiência ele tem constatado que muitos estudantes profissionais formados “têm dificuldade de realizar essa articulação em termos metodológicos por que não

aprofundaram a mesma durante sua graduação”. Assim, para dialogar com o que ele considera que o curso tenha, que é uma postura mais eurocêntrica, o professor G tem proposto “caminhos metodológicos alternativos com utilização de vídeos, leituras sobre corpo, história e cultura afro-brasileira e indígena”.

O professor aponta como “a grande queixa das/os estudantes de licenciatura” é o desejo por um curso que seja “mais musical e mais conectado com a cultura local, popular e popular massiva, visto que essa é a realidade musical da maior parte da população”. Quando G aponta esse desejo relacionado de “queixa” fica entendido que o curso tem estado distante das realidades culturais apontadas. Ele afirma que a Universidade precisa se abrir para uma troca genuína, inclusive com as experiências dos estudantes que estão chegando, e encerra suas colocações com um questionamento: “Uma educação de transformação, alegria e realização, que seja crítica e por que não, emancipatória. Se música é cultura e política, por que não pensarmos a educação musical como esse espaço transformador? ”.

- Professor H: O professor H cita um problema que ele constata como professor de música de câmara. Essa disciplina é optativa ao curso de Licenciatura em Música, então alguns licenciandos optam por cursá-la. O professor H afirma que: “Pude observar, ministrando disciplinas como Música de Câmara, que há muitos alunos no curso que não têm nenhum domínio sobre nenhum instrumento musical. Me pergunto como este futuro pedagogo irá ensinar música? ”.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Antes de analisar cada questão em particular, serão realizadas algumas considerações sobre o panorama atual do corpo docente que atua nas disciplinas Prática de Ensino (currículo anterior)⁹⁴. Alguns professores que não são especificamente da área de Licenciatura em Música têm atuado frequentemente como orientadores, enquanto outros atuam quando surge uma proposta de estágio que demanda um conhecimento mais profundo e específico para determinado tipo de ensino musical. O ideal seria que, quando isso acontecesse, houvesse uma articulação muito coesa entre esse professor (de outra área ou de atuação em determinado tipo de ensino musical, mais particular, por exemplo, musicalização para bebês, ensino para grupo

⁹⁴ No currículo atual apenas os professores do curso de Licenciatura em música podem assumir a orientação dos estágios supervisionados, contudo, quando necessário é possível que haja a parceria com um docente de outra área de Música.

instrumental, ensino de canto, dentre outros) e um professor que seja de formação em educação musical e atue especificamente no curso de Licenciatura em Música. Esse diálogo seria importante para fortalecer no estagiário o aprendizado sobre a docência, tanto no âmbito da sua especificidade quanto no âmbito pedagógico.

Não posso deixar de considerar, neste preâmbulo da análise, uma informação que emergiu de outra coleta de dados, a entrevista realizada com o Prof. Y⁹⁵, atual coordenador das disciplinas Prática de Ensino e Estágios Supervisionados (1, 2, 3, e 4), também do PIBID. Essa informação articulada aos dados coletados nos questionários desenha o atual cenário de desenvolvimento das disciplinas de estágio na EMUS/UFBA.

Na entrevista com o citado professor, perguntei como eram realizadas essas parcerias (um aluno de licenciatura e um orientador de outra área), que tipo de articulação havia, se havia encontros dos estagiários (ainda que esporádicos) com orientadores de ambas as áreas ou regime de coorientação. Ele me esclareceu que entende que a coorientação parece ser o regime mais adequado, e em alguns casos funciona bem, como por exemplo, quando o aluno decide estagiar com musicalização infantil. Em geral esse estagiário é encaminhado para acompanhamento com a Profa. Dra. Angelita Schultz, que coordena o projeto de extensão de musicalização infantil da EMUS/UFBA, e apesar de ela não ser do quadro de professores efetivos do curso de Licenciatura em Música, tem dado esse suporte para que o estagiário tenha interesse especificamente por essa área de atuação. Em outros casos isso não acontece; não houve uma explicação muito clara acerca do motivo dessa “desconexão”, mas é o que de fato ocorre.

O resultado disso está refletido na apresentação dos registros de trabalho, onde vários alunos demonstram pensar mais no objeto a ser ensinado do que no processo de ensino-aprendizagem em si. O relatório, que deve conter o plano e descrição de todas as aulas, mostra-se superficial em termos de reflexões; por vezes o plano de aula não está bem estruturado quanto ao registro, apesar de muitas vezes a aula funcionar bem. A parte de desenvolvimento pedagógico do estagiário (planejamento, descrição, reflexão, embasamento teórico) às vezes se apresenta menos consistente que a de estagiários que recebem a orientação de um professor específico da área de Licenciatura em Música. Todavia, o trabalho desses outros profissionais que não são especificamente da área de Licenciatura em Música tem sido fundamental, pois eles proporcionam, a partir de suas próprias experiências de ensino, a formação específica que

⁹⁵ Entrevista semiestruturada realizada no dia 19/10/2015.

o aluno estagiário deseja obter, mas que curricularmente e em termos de corpo docente o curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA não contempla.

Vemos que o próprio processo de estágio, que é o processo mais consistente em termos de experiência docente para o licenciando, em certos casos existe um problema de articulação. A articulação é uma ação que precisa de mais de uma parte dos envolvidos em uma cena para que possa acontecer. Ainda que um indivíduo inicie o gesto articulatório, se outro não o acompanhar, não será alcançado um resultado como conclusão da articulação. O processo se quebra no ponto em que ele deveria caminhar, fluir. Penso que, neste caso específico, se o processo não acontece espontaneamente, a partir do entendimento de todas as partes, inclusive do estagiário, que deve ser a parte mais interessada no processo de formação profissional, poderia haver alguma orientação institucional, oficial, que o direcionasse a isso.

Ainda existem casos em que alunos de licenciatura em música querem manter à parte os fins exclusivamente pedagógicos do curso, por isso eles não se preocupam em ter essa formação, por não acharem necessária (apesar de terem passado o curso inteiro ouvindo sobre isso), e não se empenham em tê-la nesse momento, ao contrário, se possível a afastam. Talvez, se houvesse maior rigor do estagiário na hora da avaliação dos aspectos formais pedagógicos e acadêmicos no relatório, ele pudesse entender que, escolhendo o curso de licenciatura em música, ele terá, sim, que se adequar aos princípios específicos de uma licenciatura; se bem que esse entendimento deve ser alcançado antes do estágio e a motivação não deveria ser punitiva, mas construtiva, partindo do entendimento, reflexão e da percepção da necessidade desse processo em sua íntegra para o estagiário se tornar licenciado em música.

A escolha por uma licenciatura lhe abre mais portas para o ensino do que, por exemplo, simplesmente ser um bom instrumentista e dedicar-se ao ensino do instrumento. Entretanto, ele precisa se adequar e acatar as prerrogativas desse curso, incluindo uma postura docente com uma formação muito diferente do preparo que um professor especializado precisa ter, prevendo especialmente a formação inicial para a docência escolar.

Quanto às questões, alguns pontos se sobressaem num universo de colocações a partir de raciocínios e maneiras particulares de ver e perceber a relação dessas questões com o estagiário e o licenciando em música da EMUS/UFBA e a formação que essa instituição tem oferecido a esse público. O PIBID é um desses pontos, que pode ser olhado a partir de duas óticas: a participação do aluno de Licenciatura em Música no PIBID, e a participação do PIBID na construção coletiva de um novo olhar sobre a licenciatura em música e o ensino de música na escola de educação básica, especialmente a pública.

Antes, um dado: apenas os professores do curso de Licenciatura em Música falaram (amplamente) sobre o PIBID. Os demais professores não o citaram ou fizeram qualquer colocação em espaço algum das respostas a mim enviadas. Hoje, o PIBID é uma realidade na formação do educador musical que, segundo os professores A, B e C, chegou para que o curso de Licenciatura em Música desenvolvesse e lançasse um novo olhar sobre o ensino de música na escola pública. Na visão de B e C não havia ações dialógicas entre a formação da EMUS/UFBA e o espaço escolar, que tem se tornado cada vez mais o campo de ensino que ocupa os objetivos centrais desse curso.

Podemos perceber nos discursos de A, B e C que o PIBID contribui de diversas maneiras à formação do educador musical, mas o principal ponto de contribuição que posso notar é o de promover a articulação entre a Universidade e a escola pública. O PIBID tem mantido o curso de Licenciatura em Música em diálogo com esse contexto, passando agora a gerar uma característica de discurso importante ao professor formador do educador musical: propriedade. A EMUS/UFBA possui muitos docentes que nunca ocuparam o lugar de professor de música numa escola de educação básica (pública ou particular). Como ter propriedade para falar de modo autêntico sobre problemas que nunca vivenciou, nunca experimentou na prática e no âmbito emocional? Como lidar com questões em que não esteve lá quando elas se levantaram e saber o que sente de fato um professor, um estagiário, que participa desse contexto?

O processo de formação do educador musical, no que diz respeito ao campo escolar, era um processo que habitava, praticamente, no mundo das ideias, não parecia pertencer ao plano real. O depoimento de C mostra como são confrontadas as tradicionais atividades de miniaulas (laboratórios) quando colocadas diante de alunos que têm uma vivência, ainda que de observação participante, em uma escola pública: “boa parte dos alunos já tiveram ou estão tendo contato com a sala de aula da educação básica em escolas públicas e têm apresentado muita noção do que pode ou não funcionar dentro das propostas didáticas ali apresentadas em contexto real”. É notório que é partir de experiências de confronto como estas, entre as atividades e concepções de formação do educador musical e o plano real de atuação dos mesmos (seja escolas, ONGs, ou outros espaços), que a própria formação do educador musical começa a ser revista, repensada e avaliada.

Assim, segundo depoimentos de A, B e C, o PIBID tem sido indiscutivelmente a porta de acesso, o corredor de trânsito entre a Universidade e a escola pública e, pelo menos no que diz respeito a este campo, o curso de Licenciatura em Música parece estar conseguindo dialogar francamente. Esse diálogo apresenta não apenas a sala de aula, mas outros atores desse

contexto: pais, familiares, responsáveis, coordenadores, diretores, merendeiras, outros colegas docentes, parceiros de bairro, enfim, todos que têm uma relação com a escola em que esses alunos estão inseridos. Através desse corredor, já passaram mais de 50% dos licenciandos, três dos quatro professores de Licenciatura em Música participam ou participaram ativamente desse programa, e a escola chega à Universidade através de acessos pelos meios virtuais (redes sociais e *blogs*), além de articulações promovidas diretamente entre os representantes escolares (coordenadores dos bolsistas, diretores, coordenadores) e os professores acadêmicos.

Não menos importante que isso, segundo as respostas dos professores mencionados, os próprios docentes puderam se colocar a par dessa realidade. O PIBID promoveu essa ponte entre eles e a escola, o que é importantíssimo, pois entre o docente universitário e a escola, nesse trajeto, está o licenciando que é preparado pelo docente para atuar na escola. Assim, tanto a escola quanto o docente e o licenciando podem conhecer o percurso passando por “dentro” do caminho, visitando os possíveis endereços de sua carreira profissional.

Por outro lado, é intrigante constatar que alguns professores-orientadores de estágio não consideram que o curso de Licenciatura em Música esteja tratando sobre a compreensão e conhecimento do contexto, bem como a articulação com a realidade deste, de maneira enfática e suficiente para que o estagiário esteja pronto a lidar com as realidades que eles têm trabalhado. O professor D fez a seguinte declaração: “os estagiários não consideraram antes a possibilidade de acontecerem problemas e tampouco foram preparados a pensarem em situações que ‘fogem’ de seu controle, por estarem inseridas em complexas relações sócio-culturais [sic].”. Pergunto-me se, de repente, não parece estar se falando de outros cursos de licenciatura, ao contrapor essa afirmação com as declarações dos professores A, B e C que depõem, justamente, em afirmação dos esforços que o curso de Licenciatura em Música tem promovido para preparar os alunos para as vicissitudes.

Ao que me pareceu, os alunos que participam do PIBID, que realizaram os Estágios Supervisionados 1 e 2⁹⁶ (observação participativa) precisam confeccionar para essas atividades curriculares e extracurriculares o registro em relatórios, rodas de discussão, reflexão e compartilhamento de experiências, e devem ter alguma noção sobre as questões, demandas, problemas e alguns perfis socioculturais que eles possam encontrar adiante.

⁹⁶ Todos os alunos de Estágio Supervisionado 3 e 4 (regência de classe) passaram, obrigatoriamente, pelos Estágios Supervisionados 1 e 2. Os alunos de Prática de Ensino (antigo currículo) não tiveram as disciplinas Estágio Supervisionado 1 e 2, ou uma disciplina que se assemelhasse a esta em termos de observação de campo. Entretanto, é possível que alguns alunos de Prática de Ensino tenham participado do PIBID.

No entanto, o professor D demonstra que suas aulas de orientação se apoiam na ênfase “sobre as situações que existem nos contextos sociais, nos quais encontram-se situadas as escolas públicas, um universo, em geral não considerado e, menos ainda conhecido, mesmo quando se pensa na atuação do educador em uma escola pública”. Ele deixou claro que fala do contexto como um todo, do sítio da escola pública no Brasil (a maioria em favelas e periferia) e da cultura pouco conhecida desses contextos, que ainda habitam fora das salas de aulas da academia. Podemos deduzir, conseqüentemente, que a academia, na visão desse professor, tem formando educadores que não saberão lidar com essas situações e com essa cultura, como abordá-la e aproveitá-la, justamente por não a conhecerem.

Neste ponto, comparando as colocações dos professores até aqui, me parece haver uma contradição. Não no discurso de um ou de outro, seja docente ou discente, mas no discurso do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA. O discurso de um curso não é feito por uma única voz ou apenas por vozes que representem uma única categoria, ainda que essa categoria tenha mais pertencimento ao curso que outras. O discurso dos professores de um curso é formado por todas as vozes que os representam como docentes em algum momento da formação profissional. Assim, no que tange a essas vozes, há uma contradição. Talvez seja uma questão das percepções quanto à formação, mais do que das ações de formação em si. O modo como um professor (D) percebe a formação é muito diferente do modo com que outros percebem (A, B e C). Talvez, dadas as especificidades de sua área musical (apenas os professores A, B e C são professores do curso de Licenciatura em Música), ele sinta falta da ênfase mais direta sobre os aspectos culturais, sociais e econômicos; enquanto que A, B e C, diante da visão de longos anos de distanciamento entre Universidade e a escola pública, percebiam como um movimento digno de ser encarado possivelmente como a maior tentativa de aproximação e diálogo que a academia já promoveu com o contexto da escola pública.

Outro ponto em que faço uma comparação entre visões dos professores sobre a formação é quanto à relação do estagiário com o contexto e a comunidade. O professor D destaca que é necessário desenvolver uma formação para que ele seja capaz de estabelecer diálogos com outros representantes do campo de estágio, no que ele inclui os pais, responsáveis e familiares pelos alunos. Ao fazer isso, sugere que a formação nessa direção não está acontecendo a contento. Mas, segundo os professores B e C, é justamente isso que o PIBID tem feito, colocado o estagiário em cena real de ensino, tendo que lidar e dialogar com os diversos participantes do processo. Naturalmente, há alguns alunos que não passaram pelo PIBID até o presente momento, visto que os dados fornecidos pelos professores B e C mostram que 50% dos alunos frequentaram o programa. Desta forma, é possível que um orientador receba um

estagiário que não participou da imersão, mas isso seria o suficiente para afirmar que não está sendo feita? Pergunto-me o quanto professores orientadores de outras áreas estão informados sobre o que está sendo feito dentro da formação oferecida pela EMUS/UFBA ao licenciando, o quanto tem havido diálogo entre os professores que, de licenciatura ou não, participam em algum momento da formação do educador musical, ou se cada um, segregado em grupos (licenciatura e outros) estão realizando “juntos” o trabalho de formar o mesmo educador musical, de maneira separada. Parece-me haver aí um paradoxo.

O currículo, questões curriculares, conteúdos programáticos e afins também foram abordados nas respostas de modo mais direto pelos professores de Licenciatura em Música A, B e C que os demais. Todavia, os professores D e G também tangenciam esta questão. Enquanto que os professores A, B e C citam o currículo e as disciplinas curriculares tratando da formação do educador musical para lidar com os problemas de docência (ênfatisando os que esta pesquisa tem apresentado), os professores D e G os citam em outras questões, destacando o que, segundo suas constatações, parece faltar.

O professor D discorda do enfoque do curso que, para ele, tem sido a preparação de conhecimento de conteúdos. Porém, ele acha que o essencial é preparar o desenvolvimento da capacidade de discussão e de criação de soluções e alternativas quando se fizer necessário. Com isso, ele considera que falta uma formação voltada para o desenvolvimento da autonomia do professor de música, de suas capacidades críticas, reflexivas, e de observar e dialogar de modo amplo e profundo com o contexto. A partir de suas colocações, inclino-me a deduzir que a crítica do professor D é dirigida ao cerne do curso, ou seja, ao currículo e ao PPP. Quando D critica o enfoque, ele afirma que há uma inversão de prioridades segundo a sua visão de que as prioridades do curso têm sido aquelas que ele não considera essenciais.

Enquanto D aponta questões contextuais, o professor G aborda questões legais ao se colocar sobre o currículo. Quanto à análise colocada pelo professor G, resalto dois pontos de suas reflexões. O primeiro se refere às questões de articulação das Leis 11.769/2008, 10.639/2003 e 11.645/2008. Ele constatou que muitos estudantes profissionais formados “têm dificuldade de realizar essa articulação em termos metodológicos porque não aprofundaram a mesma durante sua graduação”. Naturalmente, G toca numa questão curricular; para ele, não tem havido um momento de formação específico que os prepare para essa articulação legal, e por isso ele propõe “caminhos metodológicos alternativos com utilização de vídeos, leituras sobre corpo, história e cultura afro-brasileira e indígena”. De modo específico à articulação das três leis, G é o único professor (considerando também os professores de Licenciatura em

Música) que aborda este assunto como uma tarefa que deveria estar sendo cumprida academicamente.

Outro ponto relacionado ao currículo que G ressalta é a questão da atualização curricular, que “demanda tempo e muita burocracia”. O professor G percebe que existem mudanças mais urgentes, mas é preciso passar por tantas etapas para que isso chegue oficialmente ao currículo que talvez o currículo esteja sempre em iminente obsolescência. Este ponto de vista do professor G, quanto ao currículo, também é compartilhado pelo professor B, que é professor do curso de Licenciatura em Música.

O professor B cita a velocidade em que ocorrem as mudanças na sociedade e no universo dos alunos. Ele considera que o currículo apresenta propostas para uma boa formação, sólida, consistente e, na medida do que se pode fazer, a mais ampla possível. Todavia, ele percebe esse desafio: acompanhar a velocidade das mudanças da sociedade, do aluno. Ele considera que para fazer jus a essas mudanças, o currículo deveria ser revisto com muita frequência (ele considera que a cada semestre) e que os professores, a escola em si, não estão preparados para lidar com “o aluno do século XXI”.

Percebo nesse encontro de pareceres as questões levantadas pela contemporaneidade, questões que habitam nesse âmbito, da necessidade de se adaptar à constância do “novo”, mas ter que conciliar com outras práticas, ou até mesmo a dificuldade em se desvencilhar de conceitos, concepções, práticas que precisam ser revistas ou, quiçá, abandonadas. As mudanças ocorrem à medida que cada vez mais a academia se aproxima da realidade. Essa aproximação de dois universos, academia e espaços de ensino de música, coloca em um mesmo contexto de formação dois mundos sujeitos às demandas do seu próprio tempo, dos imperativos que legislam sobre eles, mas também das escolhas, das alternativas que vão encontrando para os problemas existentes, das questões que se levantam com os novos problemas, das cabeças que insistem em se manter em um ponto, das que acompanham o movimento, daquelas que são de vanguarda.

Esta sensação de urgência em acompanhar todo esse movimento ao qual os contextos de ensino e aprendizagem musical estão submetidos, no qual o licenciando em música está envolvido, vejo como um bom sintoma de que chega às cabeças “formadoras” da graduação a consciência de que educação é movimento. Também penso ser fruto do se deslocar do pensamento ingênuo para o pensar certo, consciente, ao qual Freire se refere em *Pedagogia da Autonomia* (1998). O professor sempre se propõe em pensar nesses aspectos quanto à formação dos licenciandos, mas o professor da formação docente precisa, e muito, se deslocar de lugares de conforto do seu ensino, conceitos e práticas, para novas situações e reflexões sobre o ensino,

quem sabe sobre perspectivas desconhecidas, parâmetros ainda inconsistentes, entretanto que se aproximam mais de situações reais, antes desconhecidas e agora trazidas à luz através de atividades como o PIBID e disciplinas Estágio Supervisionado 1 e 2 (observação participativa).

Porém, de forma semelhante ao professor D mas sobre outro aspecto, o professor G aborda questões culturais que ele pensa não serem contempladas pelo currículo. Ele ressalta que necessidade vai além de manter o currículo permanentemente atualizado, mas também de os docentes se manterem abertos às outras metodologias que não as praticadas por eles, ao diálogo com a cultura brasileira, nordestina, baiana e a essas práticas culturais. Interpreto que para G os professores de licenciatura devem estar mais disponíveis para essa troca e levar essas possibilidades de modo legítimo na formação do educador musical. Em contrapartida, quando B afirma que os docentes não estão preparados para lidar com o aluno do século XXI, admite que a formação é boa, mas “nós não estamos preparados para lidar com o aluno do séc. XXI, ainda” (B, 2015), é possível que B esteja percebendo que ainda há um desconhecimento sobre esse aluno, quem ele é, o que ele faz, qual sua cultura, seus precedentes, seus anseios, suas capacidades, sua velocidade para acompanhar o mundo.

É difícil mudar práticas e, apesar de burocracia e demandas, talvez seja mais fácil mudar o “papel”. As mudanças registradas, que alteram currículos e conteúdos programáticos, advêm, principalmente, da percepção docente de que é preciso rever esses pontos e instaurar novos preceitos, objetivos e, até mesmo, princípios. Porém, mudar a prática de todo o corpo docente, para que em unidade acompanhe as mudanças pensadas e oficialmente registradas, é uma tarefa bem mais complexa. Então, é possível que sempre haja docentes que acompanhem de modo mais natural as mudanças, enquanto outros adotem posturas mais conservadoras. O importante é que, apesar de aproximações e distanciamentos quanto às concepções e práticas docentes da formação do educador musical, seja mantido o diálogo e a articulação entre as partes envolvidas, no momento em que estão trabalhando sobre um mesmo ponto de formação, no caso, o estágio supervisionado.

Outra questão abordada é quanto à formação das competências musicais. Três professores, em algum momento, focaram seus discursos nesse aspecto, os professores B, E e H. Entretanto, os professores E e H são muito enfáticos nesse ponto, quanto à problemática que envolve essa formação. O professor F, que trabalha também com especificidades instrumentais, salientou dificuldades nesse ponto, mas destacou problemas de materiais e estrutura: “Na área que atuo, educação musical por meio de conjuntos instrumentais, são os de sala e equipamentos (instrumentos e acessórios) adequados”. Então, F considerou que a principal demanda nessa questão é a mesma que muitos estagiários e docentes encontram: precariedade de materiais,

espaço, estrutura; e F não é o único a citar problemas desta natureza dentro da academia. A Universidade como campo de ensino também tem suas vicissitudes, mesmo as mais básicas, como lembra o professor B, em que salas de aula estão com o equipamento de ar-condicionado com defeito, faltam TVs, tomadas, há interruptores que não funcionam, lâmpadas queimadas ou faltando.

Voltando à problemática que envolve o conhecimento musical/instrumental, o professor E afirma que a principal queixa que ele recebe dos alunos de licenciatura quando vão estagiar em disciplinas que envolvem práticas de ensino instrumental é sobre o “o ato de tocar e lidar musicalmente com a arte dos sons” e que o curso mantém “muito foco apenas na musicalização e ‘certo desinteresse no aprendizado do instrumento’”. Então, E levanta a questão de que um futuro professor de música pode não se sentir à vontade com práticas que exijam habilidades musicais instrumentais. Neste ponto, ele vê a autonomia do professor fragilizada. Entendo que é como se ele enxergasse um professor que tem limitações na área específica de sua atuação docente: a música. Quanto aos desafios que o curso enfrenta para formar o educador musical, ele acredita que a questão do domínio musical e instrumental deve ter atenção prioritária: “Acredito ser este o maior problema com que o Curso deveria dar uma devida atenção, porque isso irá refletir depois, justamente no momento de que estes estudantes, futuros educadores musicais, terão que estagiar”.

O professor H tem um discurso, também, bastante enfático nesse quesito. Ele questiona: “Pude observar, ministrando disciplinas como Música de Câmara⁹⁷, que há muitos alunos no curso que não têm nenhum domínio sobre nenhum instrumento musical. Me pergunto como este futuro pedagogo irá ensinar música?”. Esta é uma constatação dele, que pelo que pude entender recebe nessa disciplina alguns alunos do curso de licenciatura. Eu não sei, exatamente, o que esse professor classifica como “nenhum domínio” em “nenhum instrumento”, talvez, pelo fato de a disciplina de Música de Câmara abranger instrumentos de caráter particular, em geral menos populares ou, se populares, com um repertório que é encontrado dentro de gêneros musicais menos populares.

Pergunto-me se os alunos que se matriculavam em Música de Câmara estavam bem informados e orientados sobre a natureza da disciplina (orquestral camerística, podendo ser realizada em pequenos grupos, duos ou trios), mas é fato que existe aluno que realmente executa o instrumento com pouco conhecimento e desenvoltura técnica, como é verdade que temos alunos com alta expertise instrumental, mas que oficialmente seu instrumento musical de

⁹⁷ Disciplina optativa ao curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA.

trabalho não tem uma colocação segura nas práticas instrumentais disciplinares da EMUS/UFBA, como acontece com os violeiros (viola caipira) e acordeonistas.

Ambos os professores (E e H), na questão que aborda o modo como eles têm contribuído para a formação dos educadores musicais perante os problemas apresentados, levantaram muitas questões sobre o curso, algumas críticas severas, mas não colocaram de que modo estavam trabalhando com seus orientandos. O professor E relatou já ter tentado uma “aproximação” para desenvolverem ações conjuntas, mas ele não viu se concretizar nenhuma proposta efetiva. Entretanto, ele não deixa claro em que direção foi sua tentativa de articulação: se com os licenciandos ou se com os docentes. Apesar disso, percebo que, ainda que participem do momento ápice da formação do educador musical, o estágio, eles não se veem inseridos no processo de formação como agentes interventores da realidade em que seus orientandos se encontram. É como se fosse uma participação em anexo, algo “enxertado” de fora do meio, pois no centro do meio de formação faltava algo que teria que ser buscado fora.

O professor B também fala da problemática questão do domínio do conhecimento musical/instrumental, entretanto, diferentemente dos professores E e H, ele apresenta uma análise de onde vem esse problema e quais os esforços que o curso de Licenciatura em Música têm realizado para sanar essa dificuldade. Sua análise demonstra pertinência visto que, historicamente, a música não tinha até a Lei N. 11.679/2008 um lugar seguro no currículo da escola de educação básica. A presença da música era ‘flutuante’ e, apesar de não ter sido banida, nos momentos em que legalmente sua presença era facultada, muitos estabelecimentos de ensino optaram por não oferecê-la, ou ofereciam segundo princípios que não correspondem aos objetivos da educação musical, da construção efetiva do conhecimento musical e do desenvolvimento de competências e habilidades musicais do indivíduo.

O professor B fala do Teste de Habilidade Específica e das condições de muitos candidatos ao ingresso: alguns tocam muito pouco, outros tocam bem, mas não possuem um conhecimento musical sistematizado mais profundo. Sabemos que o ingresso também conta com a nota do ENEM, e nesse processo, candidatos com mais conhecimento ou proficiência musical podem ficar fora da academia. Mas essa possibilidade é real para todos os cursos. O professor B fala sobre o que ele considera haver “certa incoerência” ao exigir durante os anos acadêmicos dos ingressos um pré-conhecimento que sirva como ponto de partida dos conteúdos teóricos musicais, aos quais, como a maioria da população em geral, eles não tiveram acesso, especialmente no ensino médio, que é a fase preparatória para alcançar uma vaga no ensino superior.

O professor B reconhece que nesse ponto há uma deficiência dos alunos de Licenciatura em Música, um vão entre o que eles trazem de conhecimento sistematizado musical e instrumental e o que a academia exige, desde os primeiros anos de formação. Porém, B destaca o empenho que os docentes do curso têm realizado a fim de, cada vez mais, elaborar um currículo que promova esse nivelamento entre a bagagem do aluno e as exigências, não apenas acadêmicas como também da própria profissão.

Segundo B, quando houve a reforma curricular, apenas o curso de Licenciatura em Música manteve em seu currículo, em caráter obrigatório, as disciplinas de LEM (Literatura e Estruturação da Música) do 1 ao 7 (sete semestres em curso), enquanto que, à exceção do curso de Composição e Regência, os cursos de Bacharelado (Instrumento e Canto) mantiveram a disciplina em quatro semestres. Isso demonstra o valor que o corpo docente de Licenciatura em Música efetivamente dá ao conhecimento musical de modo mais profundo, de modo a formar, além de um educador, um músico com domínio no seu objeto de estudo e trabalho: a Música. Todavia, para que esse trabalho de formação sólida do conhecimento musical seja realizado, é preciso contar com parcerias de outros professores, porque na visão de B, o que se deseja realmente é um egresso capaz, tanto pedagogicamente quanto musicalmente.

As mudanças curriculares foram realizadas prevendo suprir essas carências. Hoje o currículo dispõe de uma formação, no que diz respeito ao instrumento, em que o licenciando deve estudar obrigatoriamente quatro semestres de um instrumento harmônico, piano ou violão. Ele também pode estudar um instrumento à sua escolha durante os quatro anos do curso. Também é possível que o licenciando, além dos dois semestres obrigatórios de regência, possa cursar essa disciplina durante todo o seu curso.

Do ponto de vista do professor B, os problemas relacionados a um domínio de conhecimento musical são vistos e sabidos pelo corpo docente de Licenciatura em Música, que através de medidas legais tem tentado inserir oficialmente no currículo soluções para sanar os problemas. Na visão de B, faz parte da obrigação da academia alcançar esses alunos, elevá-los e provê-los desse conhecimento que, em virtude de muitos fatores, socioeconômicos, currículo da educação básica, limitações do contexto em que viveram, não tiveram acesso à oportunidade de experimentar um processo de aprendizagem musical consistente em sua formação.

Entretanto, a vontade dos docentes representantes do curso de Licenciatura em Música, no sentido de solucionar os problemas de formação, nem sempre é o suficiente para que os problemas sejam eficazmente resolvidos. Vou trazer um exemplo prático. A professora de violino de minha filha é aluna do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA. A professora segue um método muito específico que proporciona um ensino de violino muito

personalizado para atender às necessidades de Maria Luíza, que tem 9 anos de idade. Ou seja, ela trabalha com um campo bem específico da educação musical: ensino de instrumento para crianças. Ela sempre demonstrou autonomia e interesse em estar bem preparada musicalmente quanto à performance do violino, participa do Neojibá como aluna, instrumentista e monitora. Todavia, apesar de o curso oferecer a oportunidade de cursar por oito semestres disciplinas do seu instrumento, há algum tempo ela está sem professor de violino. Perguntei o porquê e ela respondeu:

Temos um (01) professor de violino na escola. A prioridade é atender aos alunos de Instrumento (bacharelado). Houve nos dois últimos anos uma demanda grande de alunos de violino, então como é ele sozinho, ele teve que deixar os alunos de licenciatura. Ainda bem que, como estou no Neojibá, o projeto forneceu um professor para monitores, mas se não fosse isso, não sei o que eu iria fazer. (Depoimento informal em 14/11/2015).

Fiquei me questionando sobre qual solução poderia haver para esse caso que aparentemente não tem solução. Há apenas um professor de violino na EMUS/UFBA, pois, de fato, a prioridade são os ingressos para o Bacharelado em Instrumento – Violino. Existe professores bacharéis para alunos avançados em violino na Extensão da EMUS; talvez fosse uma possível solução que esses alunos fossem encaminhados para lá, quero dizer, isso é apenas uma suposição.

Concluo que, para resolver o problema do conhecimento teórico musical e proficiência instrumental do aluno de Licenciatura em Música, é preciso haver um esforço conjunto dos professores da EMUS/UFBA em se disporem a enfrentar esse problema de modo a solucioná-lo, com ações que os farão ir além de tecerem suas críticas. No entanto, há um sujeito em que os esforços em prol da solução desses problemas deve suplantar os esforços de todos os demais: o aluno. Se existem, à sua disposição, diversos meios para que ele se torne apto tanto musicalmente quanto pedagogicamente para o ensino de música, isso diminui muito a probabilidade de ao fim do curso, no estágio, ele demonstrar dificuldades elementares para um professor de música. Ainda há carências que precisam ser melhor supridas, por exemplo, os conhecimentos teóricos musicais. Em virtude disso, mesmo LEM 1 já é bastante sofrido para o aluno acompanhar. Enquanto isso, na área do estudo de instrumento e regência, o curso provê o aluno com muitas possibilidades de aprendizado.

Os professores A e C abordam a questão da postura do licenciando em música, que é uma questão fundamental quando se trata da formação do indivíduo, pois é certo que o indivíduo tem a principal responsabilidade sobre isso, afinal, está se tratando do seu destino, de

sua carreira profissional. Para adentrar nesta questão, vou deixar registrada uma colocação do professor A quanto às dificuldades de articulação que os próprios estagiários indicaram sentir em seu estágio, a respeito do comprometimento de alguns licenciandos com o seu estágio: “A falta de articulação deve-se à própria postura do estagiário, que algumas vezes deseja apenas cumprir o requisito do componente curricular, não se envolve com as escolas, seus problemas e sua vida”.

Primeiro, vejo nesse caso um problema de compreensão do licenciando sobre o ofício que ele está se preparando para abraçar. A intenção de “apenas cumprir o requisito do componente curricular”, como dito pelo professor A, revela descompromisso com sua formação e com a profissão eleita. Não pode haver magistério sem compromisso. Apenas cumprir um componente curricular, para qualquer pessoa já seria insuficiente para demonstrar compreensão sobre o que é ter uma formação acadêmica em uma profissão. Mas uma postura destas diante de componentes de profunda relevância para a formação do futuro professor, como o estágio, é de fato lamentável. Esse tipo de atitude, ainda na formação, contradiz tudo que Freire orienta, tudo que Freire afirma, que “Ensinar exige comprometimento”:

[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como seria impossível sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. [...]. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma das minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (1998, p. 108).

Do ponto de vista freiriano, não há possibilidade de exercício do magistério se o indivíduo não deseja, genuinamente, se envolver, fazer parte da vida dos alunos e do contexto em que ele ensina. Quando vejo afirmações como estas do professor A, aqui na minha análise, pergunto-me se esses estagiários têm consciência a respeito do nível de responsabilidade que está embutido nessa profissão. Ou ainda, se ele tem, mas se não deseja fazer jus a esta, por quais razões ele escolheu o curso de Licenciatura em Música. No questionário estruturado-fechado aplicado aos estagiários, um deles assinalou como o maior problema que ele enfrentou no estágio a alternativa “Outros” e descreveu que sua grande dificuldade foi não conseguir se manter afastado emocionalmente dos problemas dos alunos. É muito difícil para um educador vocacionado se manter distante, em um mundo particular, longe da vida do seu contexto de ensino. Algumas vezes, é preciso auxiliar o licenciando a pensar em uma forma de envolvimento, mas no sentido de agir, de participar da busca por soluções para os problemas daquele universo.

Entretanto, sabemos que, por causa da Lei N. 11.769/2008, muitos músicos se direcionaram e alguns migraram de seus cursos de bacharelado para o curso de licenciatura, e outros, já formados, voltaram para a academia para fazer uma nova graduação. Pelo fato de ser o ensino de música na escola um mercado de trabalho sobre o qual agora se pode depositar uma expectativa maior de ser inserido e representar, também, alguma estabilidade financeira mais confiável que outros fazeres profissionais musicais, muitos músicos estão ingressando, e ingressando, no curso de Licenciatura em Música. Se esse for o principal fim de um músico que está em processo de formação docente, ele deve, no mínimo, ter respeito pelos princípios dessa formação acadêmica que ele de livre e espontânea vontade escolheu cursar, respeito por esse ofício e pelo espaço que o acolhe, ainda que estagiário. Este ponto de vista se assemelha ao que o professor C apresentou, também demonstrando ênfase nesta questão.

O professor C falou sobre os esforços do curso para oferecer a formação mais plena e completa possível, para que o futuro educador musical esteja preparado para lidar com diversos contextos e maneiras de ensinar música, mas que:

[...] nunca dará conta de uma formação 100%, pois em quatro anos e uma carga horária distribuída na formação musical geral e na formação pedagógico-musical acredito que o curso só poderá apontar possibilidades, proporcionar descobertas para que o estudante encontre o seu caminho, o tipo de contexto(s) no qual pretende atuar, fazer com que os estudantes realizem algumas experiências. (Professor C, 2015).

O professor C considera que o esforço do aluno é que poderá suprir carências inerentes às limitações de tempo e espaço do curso. Então, o aluno deve buscar caminhos que, junto com o que o curso oferece, o levem aos seus objetivos:

A outra parte pertence ao estudante. Tudo dependerá do engajamento, se buscará realizar experiências, aprofundar as questões inerentes àquele contexto com tudo que é necessário saber. Sem esta parte duvido que um estudante só pelas vivências realizadas ao longo do curso possa sair realmente preparado. Saberá as características de cada contexto, estará ciente das dificuldades que encontrará, mas estará faltando toda a componente que se obtém na prática. E a componente prática da formação e da profissão se aprende fazendo, cada um por si, da mesma forma como se aprende um instrumento. Ninguém pode aprender no lugar de outra pessoa. (Idem).

De modo particular, eu penso que esse é o grande aprendizado do licenciando: que não importa como venha esse aprendizado, se chega até ele ou se ele o busca de modo mais independente, o aprendizado dele é ele que, acima de qualquer coisa, ele próprio é o sujeito que o constrói. Constrói com sua postura, com sua atitude no ato de aprender, com seu interesse em

tudo que pode ser importante, constrói caminhos que só ele poderia supor para si mesmo e que só vão existir se ele começar a caminhar. A construção do pensamento, do pensamento particular, onde recaíram as ênfases de que ele disporá em suas ações como docente e músico.

De modo algum a academia será a única responsável por essa formação, pela formação de um indivíduo que escolheu sua profissão, que gerencia seu processo, e agora não tem mais a intervenção direta da família em seus estudos. Ele próprio realiza sua matrícula, deve resolver seus problemas, ele é agente ativo desse processo e tem livre arbítrio para construí-lo da melhor maneira possível, ou não. Isso faz parte do desenvolvimento de uma competência muito, muito importante, mas ao mesmo tempo, muito rara: a autonomia.

A autonomia a que me refiro não faz qualquer menção a autossuficiência, mas tem mais similaridade com o uso e a conquista da liberdade para agir e para pensar. Todo o programa do curso não dá ao aluno tudo que necessário à sua formação, mesmo supondo que tudo estivesse ali, como em uma caixa, entretanto, quando o curso oferece portas, entradas que poderão ou não serem abertas, nas quais eles poderão ou não passar, esses são os primeiros rudimentos da construção da autonomia no licenciando. A maneira que modo ele irá utilizar essa liberdade de escolha irá refletir diretamente no modo de exercício do seu magistério, o quanto, futuramente, ele poderá se sentir pronto ou não para estar em campo.

Autonomia para pensar é algo bem mais complexo do que simplesmente pensar. A autonomia do pensamento, na minha visão, para ser efetivada, depende que o pensamento possa ser exposto. Dentro apenas do universo de sua própria cabeça, qualquer um tem autonomia, mas no espaço exterior, onde os espaços de outras cabeças se encontram, alguns podem não conseguir encontrar o espaço para o seu pensamento, daí porque a autonomia é um exercício tão difícil.

Ponho-me a pensar como os professores que não são de Licenciatura em Música podem ter algumas percepções que dentro do seu plano de visão fazem sentido, mas dentro do contexto real e legal do curso, parecem estar distorcidas em alguns aspectos. Se esses professores têm o seu maior ponto de contato com a Licenciatura em Música através dos estagiários ou de alunos que recebem eventualmente em disciplinas optativas, sinto-me inclinada a deduzir que a lente pela qual formam a imagem que eles têm sobre o curso é a lente do aluno. A situação que eles recebem o aluno, o discurso dos mesmos, as expectativas supridas, as necessidades permanentes, enfim, o maior emissário de notícias do curso de Licenciatura em Música é o próprio licenciando.

Porém, pergunto-me se esse licenciando, que tem livre acesso a um vasto repertório de disciplinas possíveis de cursar e melhor aparelhar sua formação, tem alguma justificativa

para chegar ao fim do curso sem certos domínios fundamentais. Ou, se é justificativa o fato desse vasto repertório não ser todo obrigatório para que sua formação seja a básica, o menor currículo possível, quando este tem carências que podem ser sanadas dentro da academia, ainda que esta não possa cobrir cada necessidade da formação do educador musical.

Penso que a oferta do currículo novo, que na minha opinião é bem interessante, junto com a adesão ao PIBID, proporciona dentro das condições oficiais e possíveis o melhor que se pode oferecer no momento, em termos de conteúdo programático. Mas a formação não é realizada apenas através da oferta de disciplinas, mas de como acontece a articulação entre os saberes oferecidos, de que maneira eles juntos farão sentido para o licenciando e quais possibilidades de utilizá-los na prática podem ser possíveis e se concretizarem. Também é preciso uma atenção sobre a maneira como o licenciando é orientado a fazer escolhas por disciplinas importantes ao curso de Licenciatura em Música, mesmo que estas sejam optativas. Isso colabora para que ele possa definir seus interesses na área de ensino musical e ao mesmo tempo estar pronto para lecionar o que as oportunidades trouxerem.

Não menos importante do que atentar para os problemas de campo de estágio, que os estagiários indicaram em outra coleta de dados, é atentar para os problemas de formação em campo acadêmico que, conseqüentemente, recaem sobre eles. Problemas de formação que são do contexto EMUS/UFBA como um todo, afinal são problemas entre pessoas desse contexto em relação às representações de outras instâncias superiores e as políticas públicas que regem a Educação no Brasil. Para reconstituir um quadro de modo mais integral possível desse cenário é preciso a colaboração de cada um, levando a “cena” que ele vê de onde ele está, com o intuito de juntar, unir, somar.

7 PROBLEMAS NO ESTÁGIO: ANÁLISE E RECOMENDAÇÕES

Este capítulo retoma os problemas de maior complexidade ou dificuldade de se lidar em campo de estágio que tiveram maior incidência de indicação pelos estagiários. Traz uma

análise sobre esses problemas e introduz o processo de elaboração das recomendações a serem feitas a partir da análise dos dados coletados para a pesquisa, que objetivou responder a questão: “A análise de problemas de articulação pedagógica pode auxiliar a formação inicial e continuada do educador musical?”.

As análises e recomendações, que aqui chamo de “orientações”, apesar de abordarem temáticas como autonomia e flexibilidade, serão realizadas sob a ótica do tema cerne da questão de pesquisa “articulações pedagógicas”, tendo como parâmetros as pesquisas e outras literaturas que tratam deste assunto. O tema está intimamente conectado ao universo de pesquisa da EMUS/UFBA, pois é no contexto do PPGMUS/UFBA que pesquisas sobre articulações pedagógicas e musicais vêm sendo proficuamente desenvolvidas a partir de trabalhos de pós-graduação com a participação de alunos de graduação como sujeitos de estudos de caso.

Essas pesquisas demonstram a importância da construção de articulações pedagógicas e ‘pontes’ para a fluência e eficácia do ensino e aprendizagem musical. Os estudos apontam também (como veremos mais adiante) para a relevância de que haja um processo sistematizado de formação com o intuito de que o professor de música possa ter capacidade de desenvolver suas articulações e ‘pontes’, reconhecê-las, planejá-las sempre que necessário, perceber *insights* em tempo real de aula, para articular-se com destreza. Não menos importante, reconhecer as oportunidades perdidas de realizar articulações significativas durante a aula ou no contexto de ensino, além de identificar quais os pontos vulneráveis para a realização de articulações, além daquilo que pode ser considerado o mais importante: reconhecer que a ação que irá gerar articulações, conexões que fortaleçam o processo de ensino musical, devem partir, primeiramente, do próprio professor de música.

Considerando que o estudo de articulações pedagógicas e musicais já alimentou consistentes trabalhos de pesquisa de mestrado e doutorado, podemos concluir após o estudo desses trabalhos que a formação de competências articulatórias demanda um processo complexo tanto para o licenciando/licenciado quanto para o professor mediador do processo. É de entendimento de pesquisadores que trabalharam com o estudo dessas conexões que, ainda que possam ser realizadas espontaneamente, faz-se necessária a tomada de consciência sobre as ações para que haja um melhor aproveitamento dos recursos humanos, estruturais, musicais e culturais em tempo real da realização do processo. Além do mais, há que se desenvolver no licenciando/licenciado a autonomia para o exercício do desenvolvimento das ‘pontes’, considerando que a autonomia inicia com a construção do seu próprio pensamento acerca do processo de educação musical que ele pretende ser capaz de desenvolver e vai até a possibilidade de ações articulatórias práticas nesse sentido.

Atentando para os resultados, recomendações e considerações das pesquisas realizadas e olhando para o resultado da coleta de dados com os estagiários que responderam ao questionário estruturado-fechado, é possível relacionar essas informações de tal modo que se possa entender que problemas com o desenvolvimento de ações articulatórias pedagógicas e ‘pontes’ são susceptíveis a todo educador musical, em especial aos recém-licenciados, pelo fato de que ainda não houve tempo suficiente após a graduação para que possam refletir de maneira profunda sobre a sua prática de experiências de ensino.

Nos resultados da coleta de dados com estagiários do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, ano letivo 2014.2, três problemas de estágio foram os mais destacados pelos participantes:

- Problemas com a estrutura do espaço e materiais para a aula de música.
- Lidar com problemas inesperados no cotidiano do estágio.
- Articular-se com outros representantes da comunidade do campo de estágio: o professor generalista, diretor, coordenador, gestores, entre outros.

Seguiremos com uma análise dos três problemas listados acima. É importante termos a noção, mesmo que não exata, mas muito aproximada, do que quer dizer cada uma dessas problemáticas enfrentadas pelos estagiários, das suas dimensões e consequências ao processo de ensino e aprendizagem musical, possíveis causas, e o *design* de cada uma dentro do acontecimento do estágio e dos processos profissionais de educação musical.

7.1 TRÊS PROBLEMÁTICAS EM ESTÁGIO: ANÁLISES E PERSPECTIVAS

A princípio, esta pesquisa se dedicaria a estudar apenas dois dos problemas apontados acima: lidar com problemas inesperados no cotidiano do estágio e articular-se com outros representantes da comunidade do campo de estágio: o professor generalista, diretor, coordenador, gestores, entre outros. Conforme justificado no projeto de pesquisa, esses problemas foram eleitos para a pesquisa por terem figurado nas respostas dos estagiários como a “maior dificuldade em estágio” ou “segunda maior dificuldade em estágio” e se adequarem à linha de pesquisa, até então, que vem sendo desenvolvida por mim em conjunto com a minha orientadora de pesquisa Profa. Dra. Alda Oliveira. Os dois problemas estão profundamente entrelaçados com as questões de articulações pedagógicas e pontes. O outro motivo para a escolha específica dos problemas com relação ao tema é o caráter não reducionista dessa questão. Problemas relacionados à construção de articulações pedagógicas são amplos, envolvem relações pessoais com alunos e demais pessoas do espaço de ensino e aprendizagem

musical, conteúdos e repertório, desenvolvimento da didática, das competências reflexivas e criativas do educador musical, e podem estar presentes em qualquer contexto.

Entretanto, não parecia coerente ignorar o problema que emergiu como o mais votado pelos estagiários como sendo a maior dificuldade por eles enfrentada no estágio: problemas com a estrutura do espaço e materiais para a aula de música. Falar desses problemas pode parecer falar de uma situação sobre a qual, de tão corriqueira, tornou-se desnecessário discorrer, no sentido de: alguém precisa mencionar que de fato existe em larga escala esse problema para os estagiários e professores de música? Naturalmente que não. Entretanto, pondo-me a refletir, como é minha função neste trabalho, pensei que se as coisas (quero dizer: objetos, estrutura, materiais concretos) por si só não podem resolver os problemas relacionados a elas, as soluções dependem exclusivamente da ação humana; e se é inviável que o professor de música sozinho consiga diluir esta questão, como já parece ser fato, então ele precisará contar com o apoio, compreensão, investimento e vontade de outras pessoas em solucionar essa dificuldade.

Porém, em boa parte dos contextos, as pessoas que são a ajuda necessária em potencial não tomarão conhecimento disso sozinhas. Então se encaixa neste ponto a necessidade de que o professor de música saiba construir articulações pedagógicas e ‘pontes’ para que esse problema seja atenuado dentro da maior medida possível. Por isso, a solução de problemas com espaço e estrutura da aula de música têm profunda relação com a capacidade de desenvolver articulações pedagógicas e pontes, portanto, se adequa tanto quanto os demais a esta linha de pesquisa.

Antes de apresentar a análise dos problemas, é preciso esclarecer que tenho a compreensão de que esses não são os únicos problemas existentes para o licenciando/licenciado em música nos seus campos de estágio ou ensino. Apenas para frisar, os três atenderam aos critérios já mencionados para figurar neste estudo, entretanto, é óbvio que existem inúmeros outros problemas de diversas ordens e naturezas, e estudos focados nos mesmos podem ser de relevância para a melhor compreensão dos problemas pertinentes ao exercício do ofício de educador musical. Outro ponto importante de ressaltar é que pode parecer ao leitor, ao seguir a leitura daqui em diante, que o ofício de educador musical é um destino inglório, mas de modo algum essa é a intenção desta pesquisa. Certamente será falado de muitos problemas, agruras, pois identificar e compreender “problemas” nos campos de estágio, e então analisar suas possíveis relações com os processos vividos não apenas por estagiários mas também por licenciados, é função a ser realizada neste trabalho. Contudo, não é de meu entendimento que esta é a face de maior peso da profissão de educador musical, apenas, esta é mais uma face, dentro de tantas, sobre a qual merece que se dê atenção, compreensão e desenvolvimento de

conhecimentos para que, ainda que aos poucos, possamos enxergar de forma cada vez mais diáfana e menos espessa os processos de educação musical.

7.1.1 Problema 01: estrutura e materiais adequados à aula de música

O problema com estrutura e falta de materiais adequados foi assinalado por uma maioria significativa como o maior problema experimentado em campo de estágio. Oliveira (2008) ressalta a existência desse problema de modo evidente na maioria do território nacional:

Existem certamente no Brasil muitos contextos que são favoráveis para aqueles que ensinam e trabalham profissionalmente com música. Existem muitas “ilhas” onde professores, músicos, artistas desenvolvem maravilhosos trabalhos, produções e apresentações didáticas. Porém, a grande maioria dos contextos escolares e comunitários do país apresenta muitos problemas que são enfrentados pelo professor de música no seu cotidiano, como: ausência de salas especiais para a aula de música; grande número de alunos nas salas de aula; falta de instrumentos musicais; carência de aparelhos de som em bom estado para ouvir, apreciar e gravar músicas; falta de livros didáticos adequados às faixas etárias dos alunos [...]. (p.34).

Fica a pergunta: o que poderia solucionar problemas dessa natureza? A resposta óbvia seria providenciar justamente o que está em falta: espaço adequado e materiais necessários à aula de música. Mas, esta providência depende de muitos fatores: interesse por parte dos administradores do espaço, verbas que dependem de investimentos, de gestão política. Por vezes, não há realmente como adequar a estrutura física, que em alguns casos já é improvisada para aula de música. O fato de ter sido “arranjado” um espaço para o acontecimento do ensino musical já significa por si só uma vitória, por permitir que fosse implementado um trabalho de educação musical em um contexto onde antes não se cogitava dessa possibilidade.

No repertório de soluções mais tangíveis ao professor de música, é preciso desenvolver boas relações profissionais com os envolvidos direta e indiretamente no processo de educação musical, para que se possa obter apoio para as ações que o professor desenvolverá e para formar parcerias que venham suprir as limitações impostas pelas dificuldades contextuais/estruturais. Essas relações, que buscam o apoio para o melhor desenvolvimento do ensino e aprendizagem musical, também devem apresentar uma contribuição para os demais processos de aprendizagem em torno de si, agregando algum valor ao processo de educação como um todo, desenvolvendo na comunidade acolhedora do ensino musical (seja escola regular ou especializada, projetos, ONGs ou qualquer outro espaço) a compreensão e esperança de que o ensino de música, ao fazer parte desse conjunto, poderá ser salutar aos demais segmentos.

Um exemplo desse tipo de problema está registrado no relatório de estágio de Paula Pérez, que realizou o estágio acompanhada do colega Eduardo Santos⁹⁸, cujo projeto de musicalização infantil com introdução à percussão e flauta doce foi realizado na Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim⁹⁹. Ao levarem o projeto para o conhecimento da supervisão da instituição, o mesmo foi acolhido e, além disso, foi-lhes prometida uma sala ampla e adequada à aula de música, mas o que receberam nas primeiras aulas foi: “[...] deram-nos uma sala pequena e que não era de música, além disso, estava cheia de cadeiras e mesas, portanto tivemos que arrumar a sala no momento (o da aula) para poder ter espaço e realizar as atividades planejadas. ” (PERÉZ, 2009, p. 25). Após algumas conversas com a direção do local, explicando os motivos pelos quais não seria apropriado para as aulas de música um espaço naquelas configurações, receberam uma sala mais favorável ao ensino musical e que se aproximava da oferta que a instituição propôs quanto à estrutura.

Outro problema, agora relatado pelo seu parceiro de estágio Eduardo Santos (2009), foi o não cumprimento de um compromisso firmado com a direção do local. Entusiastas do projeto prometeram ofertar uma flauta doce a cada aluno que iria participar do projeto (treze meninos com faixa etária entre 7 e 9 anos). Iniciado o segundo semestre, a instituição não havia cumprido o proposto por ela própria, assim, o estagiário comprou, com seus próprios recursos, flautas para os alunos. Não eram instrumentos de uma qualidade adequada ao ensino e aprendizagem instrumental, mas foi o que ele pôde comprar para que as crianças não se frustrassem diante da expectativa criada. Ele tentou, desta maneira, driblar um dano emocional aos alunos e, concomitantemente, providenciou um meio para que pudesse concluir seu projeto conforme planejado.

Demandas como estas são comuns em relatórios de estágio em licenciatura em música. Como nos exemplos acima, algumas dessas demandas podem ser resolvidas com a ação de terceiros, porém esses ‘terceiros’ precisam querer agir em prol da solução dos problemas. Precisa haver uma estimulação positiva nesses atores, direcionada ao desenvolvimento do processo de educação musical. Muitas vezes é preciso despertar-lhes a consciência dos benefícios da presença do ensino musical em um espaço – senso que vai além da obrigatoriedade do ensino de música, se esse for o caso –, motivá-los a participar como atores

⁹⁸ Esses estagiários foram meus orientandos no ano de 2009, quando lecionava na EMUS/UFBA em regime temporário a disciplina Prática de Ensino.

⁹⁹ A Casa Pia é uma instituição particular que presta serviços sociais e é governada por uma mesa administrativa composta de treze membros [...]. Todos são vitalícios. Sua missão é educar meninos órfãos ou em situação de vulnerabilidade social gratuitamente. (Relatório de Estágio Supervisionada de Paula Pérez, 2009, p. 05). Para saber mais, acesse: <<http://www.casapia.org.br/index.html>>.

de suporte e expectadores entusiastas constantes, apresentando-lhes resultados alcançados e mostrando possibilidades de progressos cada vez maiores, caso haja um apoio mais consistente, tanto humano quanto material, a esse trabalho.

Dessa necessidade em se conectar às pessoas em torno para ganhar parceiros nas melhorias das condições estruturais e materiais para o ensino de música, sejam estes parceiros os demais professores, coordenadores e dirigentes da instituição, pessoas da comunidade escolar e em torno (pais, comerciantes, dirigentes de associações diversas) e/ou representantes da gestão política da área de educação, é que podemos entender que soluções para esse tipo de problema também podem ser uma questão de “articulação pedagógica”, como já elucidou Oliveira (2015)¹⁰⁰. Diante de uma situação problema como essa, é razoável supor que um educador musical sozinho pouco poderá fazer para contornar ou resolver o problema.

Com o apoio e colaboração dos demais participantes que atuam no contexto de educação torna-se mais provável que o educador encontre um caminho para solucionar ou pelo menos delimitar o dano causado pela estrutura e materiais precários. Contudo, para isso ele precisará estar convencido do valor de sua função naquele lugar, a importância de sua missão e quais benefícios ela poderá trazer tanto aos alunos como para a instituição de um modo mais abrangente. Ele precisará ter clareza de sua filosofia de educação musical para que possa argumentar em favor de seus princípios, ter sua prática fundamentada em suportes teóricos e experiências práticas de sucesso, sejam estas próprias ou de outros profissionais. Enfim, para se articular com pessoas de diferentes perfis e diversas opiniões, por vezes divergentes, acerca da educação e do valor da educação musical naquele processo, é preciso ter, além de uma prática que se revele significativa dentro do contexto e para os indivíduos, um discurso que sustente, defenda e convença acerca de seu interesse para o ensino da música, que não visa outra coisa senão o acréscimo de benefícios no desenvolvimento do conhecimento humano e a construção do indivíduo como cidadão capaz de produzir e desfrutar da arte.

Ainda quanto a este problema, existe a possibilidade de que em algumas situações não haja muitos meios de realizar intervenções humanas para solucionar o problema. Existem casos de processos de educação musical sendo desenvolvidos em lugares de extrema precariedade de recursos, tanto humanos quanto materiais, ou que a ajuda vem ao custo de muita espera. Para esse tipo de situação de grande desafio ao educador musical, ele terá que focar diretamente na primeira instância atingida pelo ensino da música: o aluno. E será durante a aula que ele poderá

¹⁰⁰ A referência não está completa porque essa informação está contida no trecho do livro da autora Alda Oliveira que está para ser lançado. A própria autora me enviou por e-mail as informações que precisava para fundamentar este trabalho.

realizar o desenvolvimento de um vínculo entre ele, o aluno e a música, que seja de modo significativo para esse público. Terá que se pensar muito sobre como fazer isso com pouco recurso e como alcançar a valorização por parte do aluno para esse processo. É nestas situações que o principal recurso com que o professor de música deverá contar será ele próprio. E a partir dele, como bom material que ele deve ser neste processo, é que será possível construir algum avanço no ensino musical, envolver e engajar os alunos na prática de aprendizagem musical. Ele terá que contar com sua criatividade para encontrar meios de transpor as dificuldades e mediar o processo para que, apesar das adversidades, o conhecimento musical e a experiência de um saber e fazer artístico musical possa ser vivenciada por alunos e professor. Às ações, espontâneas ou planejadas, que poderão levar a construir esses vínculos entre professor, alunos, a cultura e a música, em sala de aula, pode-se atribuir o conceito de ‘pontes’, como Oliveira (2015)¹⁰¹ descreveu e já foi anteriormente citado: trata-se das articulações realizadas pelo professor de música, dentro da aula de música, que favorecem e facilitam o processo de ensino e aprendizagem musical, conectando todos os participantes entre si (professor e alunos) e o repertório, os conteúdos, a cultura.

Enfim, quando o assunto é problema de inadequação de estrutura, espaço e materiais para aula de música, sabemos que eles não se resolverão por si sós. A solução está exclusivamente nas mãos de pessoas, estejam estas no centro do processo de educação musical, em torno ou, até mesmo, distantes. São ações humanas que de modo direto ou indireto viabilizarão a construção de um ambiente favorável ao ensino da música. Portanto, há uma clara evidência de que a habilidade em desenvolver articulações pedagógicas e ‘pontes’ é um caminho a ser percorrido necessariamente pelo educador musical. Ele, usando de sua consciência e convicção da importância de proporcionar uma experiência de aprendizagem musical com a melhor qualidade possível ao aluno, é que deverá imbuir nos demais essa ideia e a compreensão da necessidade de que o trabalho musical no espaço seja desenvolvido de forma minimamente satisfatória.

Antes que venham, de fato, as recomendações de modo mais abrangente a partir da conclusão da análise dos problemas reconhecidos pelos estagiários como sendo de impacto no seu estágio, seguem algumas reflexões sobre como tentar conduzir problemas relacionados à estrutura do espaço e carência de materiais para a aula de música. As sugestões derivadas dessas reflexões não se restringem apenas ao auxílio do estagiário, mas também podem ser dispostas para o recém-licenciado e, inclusive, ao educador com mais tempo de carreira. Seguem algumas

¹⁰¹ Idem.

orientações de postura e conduta ao licenciando/licenciado para que ele possa ter resultados favoráveis às solicitações realizadas no âmbito de recursos materiais e espaço para o ensino musical:

a) Ter a consciência de que ninguém sabe melhor que você o bom usufruto a ser feito de investimentos na melhoria da educação musical: Quando há poucos recursos ou muita demanda em um espaço restrito, fica sempre a pergunta que define a “partilha”: “para quem vai?”. Pode ser bem difícil ao educador musical justificar ao ensino de música o destino de verbas, materiais ou espaços físicos. Lembremos de necessidades básicas dos processos de educação, em geral custaram muito a serem atendidas, e em alguns lugares, não o são ainda, por vezes, faltam condições básicas mínimas para a educação acontecer. O educador musical não pode esperar que outros entendam e aceitem que o ensino de música deve ser igualmente valorizado em relação ao desenvolvimento de outros saberes. A Lei 11.769/2008 o faz, ao estabelecer obrigatoriamente a inserção de conteúdos musicais (que pode acontecer na disciplina “Artes”) nas escolas de educação básica, mas, como em qualquer outra área de saber já presente no currículo, fica a critério da instituição como e com que estrutura irá acolher esse ensino. Assim, uma vez estando dentro de uma instituição (seja de que natureza essa instituição for), o professor de música deverá saber o valor do ensino musical ainda que ninguém mais saiba. Estando convencido disso é que ele poderá se articular pedagogicamente para que outros participantes do processo, em especial os seus gestores, possam se sentir movidas a contribuir de modo mais participativo com o ensino da música. Muitas vezes essa compreensão não virá do modo que planejamos, mas ao tê-la, ainda que dentro de algum conceito equivocado, o educador musical deverá acolhê-la. Identificar em gestos simbólicos os atos de aproximação de outras partes do contexto, ainda que esses gestos destoem do seu pensamento, será sempre algum começo para o entendimento entre as partes. Esse é um trabalho que pode necessitar de muita sutileza e ânimo. A única certeza que o educador musical pode ter é de que ele, principalmente ele mesmo, sabe da importância da educação musical. Talvez, se não tiver isso bem claro em mente (a relevância do ensino musical em processos de educação), ele sinta dificuldade em realizar algumas conquistas para sua atuação docente, como: espaço, materiais, horários, respeito e autonomia. Para demonstrar suas convicções sobre esse ponto do ensino da música ele precisa refletir bastante sobre o porquê de ter escolhido ser educador musical; em que ele acredita estar contribuindo para a educação musical e para a disseminação dos conhecimentos musicais; por quê aprender música é importante para o indivíduo e para o contexto que ele vive. Para que essas reflexões possam gerar melhores condições para o ensino de música no contexto em que estiver ancorado, o educador musical deverá elaborar também

um discurso em defesa da qualidade do ensino de música e estar pronto para todos os “poréns” que possam ser colocados (e possivelmente serão) por diversos setores locais.

b) Elaborar um discurso: Quando se trata de questões de ordem financeira, de uso e posse de espaço físico, ou seja, quando entra em questão a aquisição de recursos materiais, o “discurso” é o item que fará a diferença. Quem realizar o melhor discurso, a melhor defesa (levando em consideração a possibilidade que seja tudo analisado dentro dos preceitos da imparcialidade) tende a conquistar o apoio humano, financeiro e material (que dependem da iniciativa humana) para seus projetos e processos que desenvolvam. Nesse caso, a ação do educador musical de “defender” é o ato de argumento em favor do ensino de música, dos trabalhos realizados pelo professor de música, da relevância desse processo aos sujeitos participantes dele. Mas argumentar como? Baseado em quê pode ser defendido o ensino musical? Qual a ‘indispensabilidade’ dele na vida dos indivíduos? Este tema já foi discutido anteriormente no capítulo da fundamentação teórica, mas vale a pena lembrar de algumas coisas, pois o discurso irá requerer muita reflexão em torno disso. Será aqui lembrado o discurso de Elliott (1995), sobre o valor dos *musicers* (“fazedores de música¹⁰²”), ouvintes de música e da música. Ele afirma que “Existe nenhuma razão biológica óbvia para a existência de práticas musicais¹⁰³.” (Traduzido por mim, p. 109). As escolas se perguntam coisas semelhantes: para que serve, o que será feito com esse conhecimento específico, enfim, se perguntam “precisam disso pra quê?”. Então, para cumprir a Lei 11.769/2008, pode-se “dar um jeito”, improvisar um ensino, destinar o mínimo, colocar num canto, à margem. Em outros espaços, como aqueles do terceiro setor, se está inserido num projeto maior, às vezes são tantas as carências dos sujeitos acolhidos (alimentação, auxílio médico, psicológico, moradia, assistência jurídica, entre outros) que parece ser pouco provável que recursos cheguem para a manutenção da educação musical. Para diversas escolas da rede pública, a gestão das secretarias de educação (municipal ou estadual) tem providenciado a adequação necessária de materiais musicais e didáticos, espaços e tecnologias para a aula de música. Entretanto, nas escolas da rede particular de ensino, em muitos casos não há um investimento consistente para receber essa, agora, obrigatoriedade curricular. Oferecendo o mínimo, por vezes, esperam grandes resultados¹⁰⁴. É preciso construir um discurso para que se possa ter um pouco mais e, às vezes, para se fazer entender que com o

¹⁰² Lembrando que “fazedores de música” é uma tradução livre para o termo “musicers”, que não há tradução para o português, mas que na obra de Elliott pode ser considerado como aquele que realiza ações musicais de diversas maneiras e que de alguma forma faz a música acontecer.

¹⁰³ No original: “*There is no obvious biological reason for the existence of music practices*”.

¹⁰⁴ Essa informação baseia-se na minha própria experiência como professora de educação básica na rede privada e nos depoimentos de diversos colegas que atuam nessa mesma natureza de campo.

que se tem não é possível fazer tanto (quanto se pretende). É preciso formar a defesa da educação musical não apenas na necessidade, mas também no valor da música, da prática musical e da escuta musical. Retomando a ideia contida na fundamentação teórica deste trabalho, Elliott (idem) entende que não há algo concreto que estabeleça que a satisfação na realização de práticas musicais tenha que ser necessariamente suprida; apesar do fato de que a maioria das sociedades humanas (se não todas) demonstrarem interesse nessa prática, isso apenas indica uma tendência humana específica. Todavia, o homem tem várias tendências humanas e não é de bom senso indicar que uma tendência tenha prioridade sobre outra; da mesma maneira que o homem tem variados interesses musicais, eles têm várias tendências importantes para ele mesmo. Mas, segundo o autor, o mais “óbvio” e “curioso” sobre a “MÚSICA” é que “[...] as ações de fazer e ouvir música muitas vezes dão origem a experiências de afeto positivas ou gratificantes¹⁰⁵” (idem). Assim, podemos pensar que talvez não haja uma necessidade apontada especificamente, que justifique de forma objetiva o argumento de que é indispensável fazer, ouvir e, conseqüentemente, aprender música; entretanto, há um “valor” da MÚSICA para a espécie humana. Como não pensar que, em uma formação holística do sujeito, é preciso preparar-lhe os afetos e sensibilidades? Se, por algum motivo que não será discutido aqui, as práticas musicais (que incluem fazer e ouvir música) viabilizam esse preparo, por que o ensino musical se tornaria um item de menor valor? Então, os discursos devem estar prontos para defenderem o “valor” da MÚSICA na concepção do desenvolvimento das características que conferem caráter “humano” ao homem. Esta é apenas uma das abordagens discursivas, mas de acordo com o contexto, com os princípios do educador musical, com o perfil de pessoas que o cercam, ele poderá elaborar sua própria ideia de defesa do ensino da música. Defesa baseada em pesquisas científicas sobre os benefícios da música aos que aprendem música, em estatísticas sobre a mudança de valores em grupo de pessoas que antes não faziam música e passaram a fazê-la, no depoimento de pessoas que afirmam que a prática musical elevou sua qualidade de vida, entre outros. O educador musical é livre para escolher seu viés discursivo de defesa, mas terá que saber ter flexibilidade em alguns pontos (capacidade de adequação e compreensão do discurso do outro) e, ao mesmo tempo, saber manter seu próprio discurso segundo seus princípios de educação musical. Enfim, poderá haver conflitos entre ele e os demais, e ele e si próprio, mas esse é um exercício que não se poderá fugir em situações de tentar resolver ou atenuar o problema agora discutido. Entretanto, sabemos que os indivíduos são diferentes e o mesmo acontece com educadores musicais. Assim, pode ser que alguns

¹⁰⁵ No original: “[...]: *that actions of music making and music listening often give rise to experiences of positive or satisfying affect.*”

educadores musicais não tenham uma boa prática dialógica, uma oratória incisiva, persuasiva, uma competência de discursar, argumentar, se colocar diante das situações de modo a transformá-las. No entanto, o “discurso” não é só de “palavras”. Claro que fundamentar e saber embasar sua prática e suas ideias, explicá-las e defendê-las é importantíssimo para obter conquistas no disputado espaço em que repousam os processos de educação, mas também a prática pode ser um excelente discurso, desde que a leve para o conhecimento da comunidade em torno. Realizar a prática musical com poucos recursos ou materiais inadequados é um desafio, mas com criatividade é possível realizar bons trabalhos musicais, coletar exemplos que possam conquistar o apoio de demais setores do contexto. Mostrar objetivamente os resultados que o processo de ensino e aprendizagem musical tem conseguido junto aos alunos, coletar depoimentos dos alunos sobre as aulas de música, a importância que esta tem alcançado na vida deles, ouvir a opinião dos pais, enfim, o discurso do professor de música não precisa ser solitário, não precisa ser de uma só voz, já que todo o processo envolve várias pessoas. Com uma prática musical significativa, com o apoio das vozes de outros participantes, será bem possível que a necessidade de investimentos nessa área possa ser compreendida pelos gestores do espaço. Articular-se, com pessoas que sentem em suas vidas as transformações que o ensino musical causa, é dar corpo à sua própria voz e ao seu discurso. Ainda que não venha imediatamente o recurso esperado, dado o julgamento dos gestores acerca das prioridades do espaço, é preciso perseverar com o discurso, verbal e prático, o seu próprio e os dos demais, até que seja implantada a compreensão da relevância da educação musical para aquele contexto.

c) Preparar-se profissionalmente para ser o mais importante e indispensável material para a aula de música: Este é um ponto que tende a aumentar muito as chances de sucesso do ensino e aprendizagem musical, quando o educador musical é o melhor material disponível para os alunos. O início da carreira pode ser de difícil adaptação, mas é apenas o “início da carreira”. O professor de música tem muito a progredir, a aprender. Ele precisa ser uma autoridade no seu assunto onde quer que atue, ou então, tenderá a ser tragado pelos infortúnios que se seguirão. Se falta estrutura, espaço, material, quem poderá garantir que as necessidades serão supridas de modo satisfatório? Além disso, com o atendimento de uma requisição, logo se levantará uma outra necessidade, isso faz parte de todo o processo em desenvolvimento, quando não está estagnado no mesmo lugar. Ser autoridade é ter a convicção do que se diz, mostrar naquilo que se faz o conhecimento do profissional. A autoridade é construída com o tempo e o educador musical deve primar por saber cada vez mais de sua área de conhecimento (na teoria e prática) para que ele possa se tornar voz a ser ouvida. Estar seguro de seu discurso e de sua prática é fundamental para que investimentos possam ser direcionados ao ensino. Então, há um problema

estrutural/material que é da porta para fora da sala de aula e há outro que é da porta para dentro. E é da porta para dentro que o educador musical passará mais tempo e despenderá mais esforços. Como manter a atenção de alunos, especialmente crianças com materiais musicais escassos, espaço inadequado e obsolescência ou falta de tecnologia? É preciso ser e ter autoridade para lidar com esta realidade. Não se está falando de “autoritarismo” ou “rigidez”, mas de autoridade, aquela que se consegue com a prática e com a continuidade da construção de saberes docentes:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leve à sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1995, p. 102-103).

A segurança e autoridade do educador musical é fundamental para fazer a aula acontecer. Desenvolver sua competência profissional e fazer-se o melhor profissional possível a cada dia, ciclo e etapa de ensino, e de sua construção docente, o ajudarão a firmar-se como uma autoridade no seu assunto e prática. Esta competência profissional que faz a prática acontecer é o que de fato irá fazer diferença imediata na aula de música. Os saberes pedagógicos e musicais são fundamentais e indispensáveis, mas também é necessário trabalhar com mediação. Para realizar articulações com alunos e demais participantes do contexto e mediar os trajetos de interesses simultâneos, querendo inferir nela alguma transformação, o professor terá algum trabalho no sentido de que:

Antes de tudo, o professor precisa ter habilidades na área de trabalho e algum plano, ou projeto. O professor precisa ter algo relacionado com a concretude do seu campo de trabalho na sua mente, para poder organizar algo que será realizado no seu trabalho com aquela determinada população (escola, alunos, sala de aula, contexto institucional ou sociocultural, tipos de pessoas). Para isso, ele precisa ter refletido sobre esta determinada realidade, a qual ele irá transformar. Precisa antes de mais nada estar aberto e ter curiosidade para conhecê-la. Precisa cultivar o gosto de pertencimento àquele grupo, querer ser amigo daquele aluno, querer aprender com aquela situação, contexto, pessoa, desafios. O professor precisa estar aberto para compartilhar conhecimentos, atitudes, valores com os alunos e com os integrantes da realidade do universo em que está atuando. (OLIVEIRA, 2008, p. 25).

Assim, cuidar de sua formação docente para que, com competência profissional, tenha segurança e autoridade no seu discurso e prática (ou na prática musical discursiva), desenvolver o gosto pela sensação de pertencimento ao grupo, que ele traz interferência na construção dos saberes, refletir sobre a realidade que ele pretende transformar, são as ações e posturas para que possa se modificar o contorno de um contexto carente em estrutura ou espaço. Mas, são as ações humanas, de pessoas conectadas a outras pessoas, que são capazes de transpor esta dificuldade, ainda que recursos não venham de modo satisfatório. Com humanos competentes no desenvolvimento de sua profissão, de suas atividades e tarefas, e na compreensão de suas missões, poderá se tornar o processo ainda mais humano, além de todo o problema no que se refere ao “concreto”.

7.1.2 Problema 02: Lidar com problemas inesperados no cotidiano do estúdio

E o estagiário/licenciado prepara seu plano de aula, minucioso, passo-a-passo. Pressupõe um desenrolar para a aula, um fim, um objetivo. Prepara caminhos, recursos, repertório, e cria a expectativa de executá-lo ou realizar uma aula que se aproxime deste tanto quanto possível. Naturalmente nesse planejamento, quando bem elaborado, são contempladas propostas de atividades musicais que se adequem ao espaço, às condições de estrutura do local, oriundas das possibilidades de práticas que permitam o diálogo entre os objetivos do educador musical e da escola (quando há alguma disparidade nesse sentido), enfim, um planejamento que possa dar uma direção ao momento de aula de música. Todavia, o planejamento não poderá contemplar com exatidão o momento da aula. Ocorrem inúmeros imprevistos de diversas ordens e dimensões que podem afetar a cada dia a aula de música. São situações inusitadas que podem ocasionar uma impossibilidade em manter a organização e desenvolvimento da aula, antes planejados, e que poderão afetar diretamente os rumos da aula.

Tem sido muito discutido o planejamento, o andamento/fluidez da aula de música, a escolha de atividades e repertório. Entretanto, é necessário também pensar que tudo isto está à mercê de tantos fatores que o educador musical não tem como intervir de modo a evitar que venham a interferir no planejamento de aula. O que resta ao educador musical é saber lidar com essas vicissitudes, ter uma atitude proativa para com a aula de música (a que será possível de ser realizada, não exatamente a que foi planejada) e com o espaço ao qual ele está agregado.

O diferencial que um educador musical poderá ter em relação a outro profissional é a atitude, sua postura diante de situações que o desafiam e que o tiram da zona de conforto de atuação, deslocam o seu lugar de uma região que aparentemente estava sob controle e o colocam

em uma zona inesperada. É de muita importância preparar o educador musical para que esse tipo de ocorrência não lhe roube o ânimo. É possível ainda mais: que esse tipo de ocorrência o estimule a se colocar numa posição de interferência mais ativa no contexto e com as pessoas que estão envolvidas nesse processo de modo direto ou indireto.

Alda Oliveira (2008), em sua proposta da Abordagem PONTES, demonstrou entender como é relevante a preparação de uma postura no educador musical que o faça se sentir seguro e pronto para agir nessas situações: “A abordagem PONTES pode ajudar o professor a solucionar os problemas de sala de aula desde quando ele é preparado para imprevistos, situações que envolvem a sua inventividade e expressão.” (p. 33). Não é fácil lidar com eventos dessa espécie, que desorganizam o professor de música, que o tiram do lugar planejado, que muitas vezes interrompem todo um trabalho que vinha sendo desenvolvido; todavia, não há como evitar. Em geral, é bem comum que um educador musical enfrente esse tipo de situação com muita frequência. Os mais experientes podem ter aprendido com a vivência da docência aquilo que a academia não pôde contemplar, entretanto os estagiários e recém-licenciados tendem a se sentirem perdidos diante dessa situação, desestruturados e sem amparo. Oliveira compreende a situação: “Quando o professor começa a ensinar música, tudo parece muito complicado, e a atenção parece ser requisitada ao máximo. O estagiário fica muito alerta, sensível e às vezes chega a não dar conta de tantos problemas que acontecem ao mesmo tempo” (p. 19).

Posso recordar das frustrações de alguns alunos de Prática de Ensino (MUS 185), que corresponde ao estágio supervisionado, ao relatarem os ‘desvios’ que lhes foram impostos no momento da aula de música. O então estagiário Fabio S. Silva (2010) observou suas dificuldades ao longo de seu estágio. Durante a disciplina Prática de Ensino (MUS 185), esse estagiário, por mim orientado em 2010, realizou o estágio em um campo muito interessante: Oficina de Violão para iniciantes, no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes. Esse colégio, que já ofertou o curso técnico de música em nível de ensino médio¹⁰⁶, na época contava com oficina de instrumento gratuita para seus alunos. O estagiário retornou ao contexto em que ele aprendeu música (quando cursou o ensino técnico de música do colégio), e agora, com a configuração de oficinas, estava imensamente motivado para vivenciar esta experiência:

¹⁰⁶ O colégio foi criado em 1992 com o objetivo de ser a primeira escola pública de formação musical no Brasil. O curso em nível médio de música, na modalidade Técnico em Instrumento, funcionou até o ano de 1999. A partir do ano 2000, ao invés do curso técnico a escola passou a oferecer oficina de instrumento no turno oposto ao que o aluno está matriculado. Informações extraídas do site oficial do CEDMN. Disponível em: <http://www.manoelnovaes.com.br/>. Acessado em 14/11/2015.

Concernente à questão de para quem ensinar música, tive o imenso prazer e a enorme satisfação de retornar às minhas origens. Então, pude me perceber inserido neste contexto de aprender música em uma escola pública. Desse modo, quando decidi fazer o meu estágio voltado para alunos de uma instituição pública, da qual também sou oriundo, vi meus sonhos e meus anseios dez anos mais tarde estampados nos rostos daqueles adolescentes entre quatorze e dezessete anos, buscando aprender música gratuitamente. E o Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, que me deu a oportunidade de caminhar musicalmente o meu caminho escolar, proporciona a mesma oportunidade aos meus alunos. (SILVA, 2010, p. 07).

Motivado e inspirado para esse estágio, não tardou para as preocupações invadirem seus pensamentos e minarem suas expectativas quanto ao sucesso do seu estágio, em especial, aos resultados de aprendizagem de seus alunos. Fabio Silva foi um estagiário que concentrou bastante suas preocupações em seus alunos, isso foi um diferencial. Concluir todo o processo era imprescindível, especialmente na situação diante do curso em que esse estagiário estava. Entretanto, seu estágio esteve submetido às “intempéries” daquele campo: a escola pública. Incontáveis e-mails vinham até a mim com cancelamento de aulas pelos mais variados motivos: paralisações, reposições de aulas de outras disciplinas no horário da oficina, greve de ônibus coletivo. Não foram poucas vezes que o estagiário chegou ao local e dos quatro alunos que compunham a turma, apenas um (01) estava no local, pois a aula no turno matutino teria acabado muito antes do horário regular e os alunos teriam que esperar por horas no local pela oficina de violão (que acontecia no pós-turno). O calendário da escola começou a se distanciar do calendário acadêmico e isso passou a ser um problema por conta do cumprimento da carga horária obrigatória de estágio, de 136 h de aulas. Assim, o estagiário sofreu uma pressão em duas direções: alcançar o êxito no processo de ensino de instrumento a que ele propunha e conseguir concluir o estágio como disciplina, de modo a cumprir todos os requisitos em tempo hábil para ser avaliado.

Era preciso aprender algo com isso, refletir sobre o que estava acontecendo e pensar na relação do ensino de música (neste caso, o estágio) com o contexto em que ele estava colocado. Nesse processo, o estagiário refletiu como o ensino de música está sujeito às imposições do meio, sendo que muitas vezes, como nesse caso, as imposições parecem ser mais onerosas ao ensino de música do que às demais áreas de conhecimento, haja visto que, existindo uma necessidade de sacrificar algum horário de aula ou atividade, a opção de corte acontece naquilo que se refere aos trabalhos musicais.

Na minha experiência profissional não tem sido diferente, mesmo em instituições particulares de ensino, que se orgulham de levantar a bandeira de que defendem o ensino de música na escola, mesmo antes da Lei 11.769/2008. O espaço de educação musical está

subjugado aos demais acontecimentos, tanto do calendário escolar quanto das necessidades impostas por outros professores de outros segmentos de ensino. Recentemente, em uma das escolas, para realizar uma atividade de outra ordem e que dependiam de marcar com terceiros para que fosse realizada, a marcaram para o dia da aula de música. Sem aviso, cheguei ao local para a aula, no entanto, precisei me adequar pois tive os instrumentos da aula levados para essa outra atividade. Não foi negociada uma outra possibilidade para a reposição da aula para que esta não fosse prejudicada. Ninguém perguntou o quanto a aula precisaria dos instrumentos para que fosse bem executada naquele dia, ninguém avisou com antecedência para que pudesse ser elaborado um plano de aula que pudesse ser concebido dentro das condições que seriam encontradas para a aula. Simplesmente, foi necessário reinventar, de imediato, todas as aulas. Este tipo de situação nos faz perguntar para que tanto rigor com planejamento de aula, se este, muitas vezes, não é levado em consideração.

Estando acostumada com esse tipo de situação e já tendo desenvolvido uma postura de enfrentamento da situação de modo positivo – aceitando-a como um desafio, criando possibilidades de realização de aula em que o caos nos desperta e quando possível, nessas situações, dar voz aos alunos e ‘reconstruir’ a aula com a participação deles, explicando-lhes o imprevisto e contando com suas sugestões –, tem sido possível contornar alguns danos, outros não. Por exemplo, no ano de 2014, o recital de encerramento das turmas de oficina de teclado de outro colégio (igualmente da rede particular de ensino) foi cancelado em virtude da data que havia coincidido com a apresentação de um grande musical das turmas de Inglês. Apesar de a data ter sido previamente combinada com a coordenação e de que, no momento do acordo, não ter sido colocado empecilho algum, depois foi lembrado que a outra apresentação já havia marcado para essa data o encerramento de seus trabalhos. Não conseguimos mais marcar com os pais uma aula pública sequer. Os alunos demonstraram grande frustração por não terem tido a oportunidade de mostrar aos pais o resultado do seu empenho e esforço durante o ano. Os alunos da oficina de teclado, que são preparados com a concepção de que o aprendizado musical terá por objetivo a performance, ficaram sentindo como se o processo não tivesse sido concluído – e de fato não foi. Ainda hoje, os que permanecem na oficina pedem constantemente esclarecimentos sobre o cancelamento do recital; e isso não foi feito apenas uma vez.

Situações inusitadas, imprevistas, que em geral oneram ao processo de ensino e aprendizagem musical, podem ter variadas naturezas. Podem ser pontuais ou constantes, podem ser solucionadas de modo satisfatório ou trazer prejuízos de fato, podem gerar danos pedagógicos no que concerne à construção do conhecimento musical, ou danos emocionais, fazendo com que as partes prejudicadas se sintam preteridas ou não reconhecidas em seus

esforços. Entretanto, a atitude do educador musical diante desses eventos é que determinará o curso que irá seguir o processo, mesmo com todas as interferências imprevistas.

As situações inesperadas, que poderemos chamar de ‘desvios’, podem parecer induzir o educador musical a algum tipo de erro. Quanto menos experiente é um condutor, mais susceptíveis a erros ele se encontra caso, no caminho planejado, lhe sejam impostos desvios no roteiro. Um dos mais comuns é não ter controle sobre o próprio estado de espírito, tomar atitudes ou demonstrar reações que depois não irão contribuir para que ele possa atenuar os problemas que venha tendo com a comunidade na qual trabalha. O correto é educar uma postura no professor de música em que ele venha a utilizar da melhor maneira possível esses desvios para levá-los (ele e os alunos) ao destino planejado e proveitoso. Quando o desvio prejudica demasiadamente o curso e o objetivo final, é preciso manter o ânimo e pensar numa maneira de solucionar a questão.

Realizando uma analogia razoável entre a construção de uma música e a realização de uma aula de música, podemos dizer que o planejamento da aula é o processo compositivo. Entretanto, a aula não precisa necessariamente ser executada tal qual sua composição inicial, e até por opção do professor de música, ela poderá ter ‘arranjos’ pontuais que não estavam descritos. O plano de aula é um ‘projeto’ para a aula, não a ‘aula’ em si, da mesma maneira que a música não é a partitura, mas o acontecimento musical, o evento sonoro. Assim, a aula de música apenas acontecerá enquanto ela é executada, até lá, tudo é projeto. E quando o projeto não pode ser desenvolvido e situações se levantam impedindo de modo repentino sua construção, tal como na música, o professor precisará “improvisar”. Improvisar é criar a estrutura de aula no ato de seu acontecimento, como na música. Seguindo nessa analogia, Sloboda (2008) traz sua ideia sobre as diferenciações dos trabalhos do compositor e do improvisador em música:

Quero defender nesta seção que o que distingue a improvisação da composição é basicamente a pré-existência de um grande conjunto de exigências formais que incluem um ‘projeto’ ou ‘esqueleto’ da improvisação. Portanto, o improvisador pode dispensar boa parte do trabalho que é próprio do compositor, no que se refere a tomar decisões de estrutura e direcionamento. Ele usa um modelo que é, na maioria dos casos, fornecido externamente pela cultura, enfeitando-o e ‘preenchendo-o de diversas maneiras. (p. 180).

Alinhando as ideias, podemos avaliar o quanto podem se assemelhar os processos construtivos da aula e da música. O momento de planejar (o ‘compor’) é um momento de profunda reflexão, de tomada de decisão acerca de direcionamentos, materiais, repertórios, um pensar meticuloso. Quando é necessário improvisar na aula, o professor naturalmente irá

recorrer às informações e estruturas pré-concebidas em algum outro momento, das quais ele possa agora se valer e se apoiar, ainda que em seu plano não tivesse a intenção de usá-las. Não que necessariamente seja sempre assim, mas o estímulo a esse tipo de improvisação da aula, ao qual aqui tem sido referido, é um estímulo diante de uma adversidade. Ainda que improvisar em aula possa ser resultado de um *insight* que venha a ser positivo à aula, estamos falando sobre um “problema” no estágio: problemas inesperados no cotidiano.

Todavia, quanto menos experiente é o educador musical, menos estruturas, recursos e informações ele tem guardado em mente para se apoiar, para se adequar à situação e resolvê-la. Todo o conhecimento do ato de ensinar, que é construído na própria atividade de ensino, é menos providente para o recém-licenciado ou para o estagiário do que para o licenciado experiente, e pode ser tão desafiador quanto desestimulante. A maturidade emocional para lidar com essas situações também é um aspecto de muita importância a ser desenvolvida pelo educador musical, mas a estrutura emocional adequada, que agrega ânimo e tomadas de decisões dirigidas pelo discernimento e sabedoria, tanto técnicas quanto no âmbito das relações humanas, só será desenvolvida com o tempo. E cada um tem seu próprio tempo, o tempo de compreender e tomar consciência de seus próprios processos e poder interferir neles sempre que sentir a necessidade de ajustar sua conduta, postura, atitudes ou reações diante de situações que lhe desafiam.

Certamente, nesse caminho, entre trajetos previstos e imprevistos, entre improvisos espontâneos e impostos, entre o que se pretendia e o que de fato se obteve, há muito para aprender a ensinar, a tentativa de sempre acertar ainda que o erro seja uma realidade presente na rotina de quem aprende. Quando situações inusitadas viram uma rotina, é provável que algum erro, em alguma instância, esteja se repetindo. Quando o erro parte do próprio educador musical, se este tem desenvolvido a capacidade de refletir sobre sua práxis, sobre suas relações com as pessoas do espaço e da comunidade, a solução estará mais em seu poder de alcance. Todavia, quando o erro parte de outras instâncias, de outros setores, seja da escola regular de educação básica, especializada, espaços do terceiro setor, enfim, onde estiver abrigado esse processo de educação musical, terá que se ter maturidade para lidar com ele, ter atitudes que possam limitar os desconfortos das interferências e desenvolver a capacidade dialógica no intuito de promover mudanças no comportamento da instituição em relação ao ensino da música.

Em todo o processo de educação, de ensino, inúmeros erros podem ocorrer. O ensino é basicamente empírico, muitas vezes o ato de experimentar poderá falhar, a precipitação poderá trazer em campo uma situação não produtiva que poderia ter sido evitada. O ato de

ensinar é uma prática após prática. Fazendo uma reflexão sobre as práticas e concepções que temos hoje, muitas foram construídas em tentativas de acerto e erro, sendo que o lugar que o ensino ocupa hoje na contemporaneidade não mudou, ainda é aquele que acerta e erra. Cada situação inusitada é como o ingrediente que não estava previsto que cai na mistura de um “prato”, depois é preciso conciliar toda a receita para que, apesar de não planejado, se obtenha o melhor sabor possível. Nachmanovitch discorre sobre o “erro” no ato da realização musical, utilizando como ilustração uma pérola. Aqui, a tomo emprestada para comparar com as situações imprevistas da rotina:

Saber enxergar e usar o poder dos limites não significa que qualquer coisa sirva. Prática é autocorreção e refinamento, é trabalhar em busca de uma técnica mais clara e confiável. Mas, quando um erro ocorre podemos encará-lo como informação sem valor sobre nossa técnica ou como um grão de areia do qual será possível produzir uma pérola. (p. 87-88).

É isso: o ensino é a prática, e a prática é autocorreção. Assim, todas as pessoas devem (ainda que não o façam) buscar corrigir, permanentemente, os atos falhos. Inclusive o professor de música deve se avaliar em relação ao modo como tem agido em tudo que lhe compete, para que possa minar qualquer brecha que venha estar abrindo para que os rotineiros “desvios” lhe sejam impostos. Ao falar sobre o erro, o autor atenta para um aspecto importante, diz: “quando um erro ocorre podemos encará-lo como informação sem valor sobre nossa técnica ou como um grão de areia do qual será possível produzir uma pérola”. Ou seja, fazendo uma comparação, a maneira com que o educador musical encara os eventos inesperados no cotidiano de estágio ou de trabalho pode determinar o resultado do quanto isso irá interferir no seu processo, de modo negativo ou positivo. Enxergar no “incidente”, ou no “acidente”, a oportunidade de produzir pérola é antes de qualquer coisa uma questão de postura do docente diante de fatos e eventos indesejáveis e/ou não programados.

Enquanto estagiário, poderá contar com a orientação docente, com quem poderá com ele refletir, discutir e pensar em soluções ou ações que viabilizam da melhor maneira o ensino de música diante do problema, como exemplifica o registro de Bastião (2014, p. 118-123) ao relatar no Capítulo 03 a cena “A formação repentina de um coral para se apresentar num evento escolar”. O próprio subtítulo já deixa claro qual seja a situação imprevista que a estagiária Alice¹⁰⁷, na época (2008) orientanda da autora Profa. Dra. Zuraida Bastião, teve que enfrentar.

¹⁰⁷ “Alice” é um pseudônimo utilizado para preservar a identidade da estagiária. “Alice” estagiou num colégio de educação básica da rede particular de ensino da cidade do Salvador (Brasil). “Alice” era aluna do curso de Licenciatura em Música (EMUS/UFBA) e, no ano de 2008, teve por orientadora de estágio docente de estágio curricular supervisionado (Prática de Ensino – MUS 185) a Profa. Zuraida Bastião, que a orientou em estágio cujo foco era o desenvolvimento de atividades musicais através da apreciação musical. Zuraida Bastião, que na

Bastião relata que em uma reunião de coordenação do colégio no qual Alice desenvolvia o estágio curricular para a disciplina Prática de Ensino (MUS 185) foi resolvido pela coordenação exatamente isso: a criação (de imediato) de um coral para uma apresentação em um evento escolar. Bastião relatou que:

A essa altura ela já estava cantando algumas músicas com os alunos, mas ficou confusa e insegura, pois o tempo era curto para preparar um coral e esse não era o foco de seu estágio. Na aula para elaboração do planejamento, ressaltai que ela deveria ter flexibilidades para adequar o seu plano de curso, não só aos interesses dos alunos, mas também aos interesses da escola. Pensamos juntas numa maneira de aliar o canto às atividades de expressão verbal, corporal e visual, trabalhadas até então. (2014, p. 118).

Neste exemplo, a coordenação escolar parece não ter perguntado a Alice sobre as reais possibilidades da implementação da ideia e, apesar de Alice ter se mostrado aflita no primeiro instante, a estagiária pôde contar com o apoio da orientadora, tanto no que diz respeito a elaborar um plano de execução para essa proposta que a tornasse bem sucedida, quanto para a preparação do seu ânimo para essa tarefa, a compreensão sobre os desdobramentos do trabalho do professor de música em ambiente escolar e a construção de uma postura adequada diante de uma proposta inusitada e desafiadora. Diríamos que é justamente o preparo do perfil docente para se relacionar com os “desvios”, contratempos e imprevistos de diversas ordens é que irá mudando aos poucos o modo com que ele desenvolve seu ensino e se relaciona com o contexto educacional.

Entretanto, a capacidade de se posicionar de modo a minimizar os danos dessas situações, resolvê-las ou, até mesmo, convertê-las em algum benefício à aula de música ou ao ensino musical como um todo, não se estabelece no educador musical de uma hora para outra. Isso é construído ao longo da experiência docente, assim, quanto mais inexperiente for o professor, menos respaldo e parâmetro ele terá para o orientar nesse tipo de acontecimento. De modo geral, é preciso prepará-lo para esse “imprevistos”, pois não se terá professor orientador de estágio uma vida inteira, tampouco poderá iniciar a carreira já experiente. Ainda que a academia não possa oferecer situações ideais para o preparo, este é o tipo de aparelhamento do educador musical que pode ser iniciado academicamente e continuado em qualquer tempo.

Quando esses imprevistos acontecem, o professor de música deve preparar-se para que a aula de música siga um curso produtivo, apesar do obstáculo. Toda ação do professor de música, ainda que tomada juntamente com outras pessoas, será em prol da organização da aula.

época cursava o Doutorado em Música no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, é autora do livro de que é extraído esse depoimento.

Já durante a aula, o professor precisará trabalhar com o que tiver à disposição, no espaço em que estiver, seja isso tudo o que for. Adequar-se deverá ser uma competência necessária nessa situação e as ‘pontes’ são ações que o ajudarão a conduzir essa situação nova, sem parecer que a aula fique ‘quebrada’, mantendo sua fluidez. Pode-se considerar que as sugestões a seguir, inspiradas nas pesquisas já realizadas com o apoio da Abordagem PONTES e outros depoimentos de pesquisadores e educadores musicais, além da minha própria experiência como pesquisadora, orientadora de estágio curricular supervisionado e professora em escolas de educação básica, ajudarão o educador musical a estabelecer ‘pontes’ durante a aula de música, nesse tipo de ocorrência:

a) Flexibilidade: Neste caso, a flexibilidade se dá de modo a não ter rigidez quanto ao que foi planejado para a aula. O planejamento da aula é um processo de apoio que dá ao educador musical uma direção para a aula de música, entretanto, nunca deve ser confundido como um “fim” em si. Existem inúmeras situações imprevistas que podem afetar a aula de música, tanto oriundas de fatores externos à sala de aula, quanto durante a aula de música. Não depende muito de onde vem a situação imprevista, o que importa realmente é de qual maneira o professor de música irá se adequar a ela e ainda assim, conseguir realizar uma aula produtiva e significativa para o aluno. Na própria experiência com a orientação docente para estágio, durante o estágio de “Jean¹⁰⁸”, que foi o sujeito do estudo de caso da minha pesquisa de mestrado realizada em 2010, ele possuía uma ideia um pouco equivocada a respeito da concepção do plano de aula e da sua relação para com a aula como evento: “ O estagiário entendia que ser fiel ao plano de aula era fundamental para demonstrar sucesso como professor de música, ao invés de apoiar-se em critérios como: flexibilidade, criatividade em inovar instantaneamente uma atividade em desenvolvimento [...]”. (FOGAÇA, 2010, p. 212). Se o sucesso de uma aula estivesse realmente relacionado ao cumprimento preciso do plano de aula, qualquer desvio comprometeria esse sucesso e a aula, em si, teria frágeis possibilidades de ser bem-sucedida. Mas, a flexibilidade traz novas possibilidades de acontecimentos de aula, de atividades, de ouvir os alunos; ainda que por um momento não se saiba o que fazer, sempre há melhor chance de se fazer algo bem-feito, nesses casos, por aquele que tem a competência da “flexibilidade” bem desenvolvida. Fogaça conceituou a “flexibilidade” como a disposição para: “[...] a modificar um formato originalmente pensado para uma atividade ou toda uma aula, sem perder seu foco original (objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos), mas, com possibilidades de extensão desse foco em virtude das articulações (‘pontes’) que poderão

¹⁰⁸ “Jean” é o pseudônimo utilizado na escrita da dissertação de mestrado com o fim de proteger a identidade do estagiário, sujeito do estudo de caso.

ocorrer.” (2010, p. 228). A flexibilidade é uma postura, uma atitude, e também uma escolha. É preciso querer pensar dessa maneira e agir como tal, entretanto, a própria educação do educador musical pode não ter sido um bom exemplo de flexibilidade na docência. Talvez seus professores não tenham tido flexibilidade com os problemas e imprevistos da rotina, talvez não tenham tido flexibilidade para com o indivíduo que o licenciado é, com a cultura que representa, com a experiência que carrega, com os objetivos que possui. Por isso, nem sempre a flexibilidade acontece de modo espontâneo no educador musical e ele tende a se angustiar com questões menores, como o desenvolvimento meticuloso do plano de aula, mais do que com as questões realmente importantes, como o aproveitamento significativo do tempo de aula de música, utilizando estratégias que façam prevalecer a qualidade da aula ao invés do projeto de aula. O próprio Jean compreendeu isso posteriormente. No último dia de aula do estágio¹⁰⁹, dia da sua banca examinadora, aconteceu um imprevisto de muita importância: da turma composta por seis alunos, apenas um aluno compareceu. Com um imprevisto motivado pelas condições meteorológicas (uma chuva monumental), apenas um aluno compareceu. E tentamos evitar ausências, explicando aos alunos que na aula seguinte haveria o exame de estágio de Jean, por isso teríamos mais pessoas presentes na aula, e os alunos precisariam comparecer. Entretanto, a situação caótica que se estabeleceu por causa da chuva impediu a presença maciça da turma. O plano de aula entregue à banca apresentava uma aula para uma prática em conjunto, todavia, não havia mais o conjunto. Jean recebeu calorosamente o aluno, que parecia mais preocupado que ele. Jean muito tranquilamente adequou sua aula, contou com a ajuda de um colega que fazia o estágio de observação curricular, adaptou atividades e desenvolveu com serenidade sua aula. A banca examinadora considerou que aquela situação foi muito adequada para que ele demonstrasse seu aprendizado sobre a realização de ‘pontes’, sua criatividade pedagógica musical, e o aluno colocasse o desenvolvimento de seu potencial criativo musical. A flexibilidade de Jean permitiu que, mesmo em uma situação que em geral significa alguma pressão (o exame com banca), Jean teve uma postura adequada, providenciando meios didáticos para que aquela aula fosse tão bem-sucedida quanto poderia ter sido, conforme o planejado, realizou ‘pontes’ a partir dos conhecimentos que ele havia construído e com os elementos que ele tinha no momento.

b) Reflexão-na-ação: Bastião refere-se a reflexão-na-ação como sendo uma competência desenvolvida por Alice, que lhe foi de grande serventia durante a administração da incumbência de formar um coral repentino. Ela diz: “Pode-se perceber no relato¹¹⁰ de Alice

¹⁰⁹ A cena está descrita na dissertação de mestrado nas pp. 182-188.

¹¹⁰ Registro no diário de campo de estágio.

a sua capacidade de ‘reflexão-na-ação’ ao enfrentar os constantes problemas em sala de aula, ou seja, ‘[...] certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas’. (SCHÖN, 2000, p. 29)”. (2014, p. 122). Esse tipo de reação aos problemas inusitados, a “reflexão-na-ação”, faz com que o professor recorra ao conjunto de conhecimentos que possui, em tempo real do evento de conflito, e é nesse momento que, antes que realize ‘pontes’ durante a aula propriamente dita, ele constrói conexões em uma busca por informações, lembranças, experiências suas ou de outros colegas que possam lhe servir de suporte imediato para a aula. As experiências e conhecimentos acumulados ao longo do tempo na memória se organizam em *frameworks* que o professor poderá relacionar a essa nova situação de aula, que se impôs a partir de um problema no cotidiano do estágio/docência a uma estrutura de aula desenvolvida anteriormente, ou recorrer a conhecimentos que lhe possam ser úteis na elaboração de um novo trajeto para aquela aula. Esse ‘percorrer’ caminhos mentais em busca de modelos e conhecimentos também pode favorecer a criatividade no ensino, a partir do momento em que essa busca poderá fazer com que o professor use informações pré-existentes, porém sob nova configuração de uso. Ele poderá adequá-las, reinventá-las, ressignificá-las, agregar sugestões dos alunos para a aula que está sendo elaborada naquele momento. A reflexão-na-ação traz novas possibilidades de aula que talvez, em outras circunstâncias que não a exigissem, não ocorreriam. Esse tipo de reflexão pode ocorrer em qualquer momento de aula; mesmo quando tudo parece se desenvolver perfeitamente, o professor de música sempre poderá observar algo, até mesmo um gesto simbólico, ter um *insight*, isso tudo poderá fazê-lo ter um ato de reflexão durante a aula e, conseqüentemente, reestruturá-la. Todavia, nem sempre o professor se sente preparado para isso, para essa realização de modo espontâneo, mas quando uma situação-problema inesperada se coloca, ele se vê obrigado a pensar em algo para poder realizar sua aula. Portanto é preciso preparar o professor de música para refletir durante a ação, tanto nas situações que lhe exigem essa performance quanto na rotina, com o fim de poder aprimorar a aula, ainda que esta esteja em curso. Refletir-na-ação promove ‘pontes’ também não planejadas. Essas ‘pontes’ resultam da realização de rápidas conexões entre os saberes que o professor de música possui e análise do momento real de aula. Apesar de o educador musical poder ter uma habilidade que lhe é própria em desenvolver ‘pontes’, isso não é certo que aconteça com todos. Em situação de estágio não há experiência, mas o olhar do orientador e a possibilidade de discussão sobre os problemas enfrentados no ensino poderá trazer tranquilidade e segurança para que o estagiário comece a desenvolver esse processo. O recém-licenciado poderá se sentir menos amparado nesse sentido. Mas nem sempre refletir durante a ação e isso trazer um resultado positivo imediatamente é uma tarefa fácil de ser executada; a discussão e a troca de experiências poderá

ser uma maneira eficiente de “acelerar” os processos mentais envolvidos na reflexão durante a ação, pois ele poderá não ter a compreensão sobre a melhor decisão de como conduzir a aula, mesmo com o planejamento.

c) Desenvolver sua criatividade pedagógica e autonomia: Situações-problema que surgem inesperadamente no cotidiano lançam um desafio ao professor de música ou ao estagiário. Não sendo mais possível aplicar a aula como planejado, há que se achar uma nova maneira de fazê-la acontecer. Nesse processo, de abertura de possibilidades, novas conexões acontecerão, é possível o surgimento de *insights* que trarão uma nova luz para aquela aula, quiçá para toda a concepção de ensino do professor. O licenciando/licenciado atento, além de se manter centrado nesse tipo de situação, poderá observar ao redor, e ver com que tipo de material poderá contar e quais possibilidades os alunos lhe oferecem para essa nova configuração de aula que irá acontecer. Nesse momento, certamente o professor avaliará aspectos como as condições materiais, as competências e limitações dos seus alunos, o repertório disponível, enfim, poderá ser uma grande oportunidade para reinventar seu próprio ensino. As ‘pontes’, ou sejam, as articulações realizadas diretamente no momento da aula que envolve o professor e o aluno, perpassando pelos conteúdos, atividades musicais, estratégias didáticas, uso de materiais, repertório trazem ao professor o apoio necessário para que ele não passe por essa situação sozinho. Ele poderá contar com o aluno, a partir do momento em que se articula com este, eles serão parceiros desde a preparação da atividade à execução desta, inclusive, se houver algum desdobramento serão todos “autores” desse momento. Um ambiente muito equilibrado e confortável muitas vezes não favorece o despertar da criatividade (pedagógica e musical) do professor de música. Para que coisas novas aconteçam, é preciso de alguns desafios. Esses desafios, que primeiro surgem como situações-problema para o ensino musical, podem se tornar em preciosidades do ensino, caso sejam realizadas as articulações corretas em tempo hábil, e o professor de música esteja com ânimo para reagir positivamente às intempéries do percurso de sua docência.

7.1.3 Problema 03: Articular-se com outros representantes da comunidade do campo de estágio

A análise dos resultados considerou expressiva à indicação desse problema pelos estagiários, como um problema de relevância no campo de estágio. Na primeira contagem de indicações do maior problema de estágio, dos quatorze estagiários dois apontaram esse item como o maior problema. Mas na segunda contagem, do segundo maior problema de estágio,

seis estagiários indicaram esse item, um total de quase cinquenta por cento. Ou seja, depois dos problemas com estrutura física e material (que para um olhar descuidado não parece ser um problema de vontade, de ações e relações humanas), o maior problema enfrentado pelos estagiários foi articular-se com outros representantes da comunidade do campo de estágio: demais professores, supervisores, coordenadores, diretores, orientadores discentes, demais funcionários do espaço, pais de alunos e outros representantes da comunidade escolar.

Esse problema de articulação pedagógica encontrado em campo de estágio tende a persistir por toda a vida docente, pois é necessário manter as muitas relações através de articulações ou conexões para que possam acontecer de modo eficiente ao ensino, para ambas as partes: o professor de música e os demais que participam do contexto de educação, seja este escolar ou não-escolar. As articulações pedagógicas poderão ocorrer mais facilmente, com mais fluidez ou, ao contrário, será preciso muito trabalho, tanto intrapessoal quanto interpessoal, para que possa ser estabelecida.

Para analisarmos e melhor compreendermos o que diz a constatação desse problema pelos estagiários, é antes necessário que tomemos conhecimento sobre o mote do problema (articulações pedagógicas) em função do exercício da educação musical. Alda Oliveira tem sido, atualmente, a única pesquisadora em educação musical que tenho notícia de estar se debruçando sobre o tema “articulações pedagógicas e ‘pontes’ em música”, portanto, na análise sobre este e outros problemas que estão intimamente ligados à concepção de articulação pedagógica e ‘pontes’ a referência é a literatura por ela desenvolvida juntamente com o grupo de pesquisa MeMuBa que trabalha com ela. Como vimos antes, em 2008, para um curso sobre Abordagem PONTES no XVII Encontro Anual da ABEM, Alda Oliveira traz o seguinte conceito de “articulações pedagógicas”:

Por articulação pedagógica entende-se todo o percurso no processo de ensino e aprendizagem (movimento) em direção à construção do conhecimento necessário para solucionar problemas, que é realizado na práxis educativa entre indivíduos. Esse processo de articulação pedagógica, é visto como um caminho para o desenvolvimento. Nesse caminho vão sendo construídas ou criadas pontes de articulação ou ações pontuais que conduzem, ligam, conectam, fazem a transição entre os atores e sujeitos participantes do processo de articulação pedagógica e os saberes que estão sendo trabalhados. (p. 05).

Nesse texto, que faz parte da primeira literatura sistematizada sobre articulações pedagógicas elaborada por Alda Oliveira e serviu de apoio a todas as pesquisas realizadas acerca do tema, as articulações pedagógicas são apresentadas sob dois aspectos: a) ações pontuais; b) percurso, processo. Quando as articulações pedagógicas são ações pontuais ou

“pontes de articulação”, estas podem ser construídas objetivamente, para um fim imediato ou para somar a outras ações articulatórias que juntas alcançarão um objetivo de longo prazo. Quando temos muitas articulações que agem em âmbito menor, mas que, com a sucessão de conexões, alcançam objetivos pedagógicos e musicais em diversas direções – na obtenção de recursos, na construção de relações humanas que ajudem a consolidar os trabalhos de ensino musical no contexto, conseguindo parcerias com representantes da comunidade em que atuam, pais de alunos, do comércio e, inclusive, dos setores políticos que regem o segmento ao qual o processo de educação musical está inserido –, essas várias articulações pedagógicas pontuais constituem o processo, o percurso que é realizado para que se alcance objetivos específicos, assim, esse quadro representa a “articulação pedagógica como processo”. Na análise desse problema, os dois aspectos podem se enquadrar adequadamente pois, seja em ações pontuais ou ao longo de um processo articulatório a ser desenvolvido, tanto estagiários quanto educadores podem encontrar dificuldades no desenvolvimento de ‘pontes’ ou na manutenção da construção sucessiva de articulações.

Até então, como no trecho citado acima, “articulações pedagógicas” e “pontes” foram tratadas de modo similar e cada termo parecia ter a mesma natureza conceitual, pois sempre eram mencionados, por vezes, um em substituição do outro. Todavia, como já foi colocado anteriormente, Alda Oliveira atribuiu, em obra a ser lançada em 2015, significados distintos para as duas terminologias. Lembrando, “pontes” é o termo utilizado para as conexões do professor durante as aulas de música ou ensaios musicais, no momento em que ele tenta ensinar algo, motivar os alunos para as atividades musicais, enfim, são ações pertinentes ao momento em que o professor realiza a mediação desse processo de ensino e aprendizagem musical, junto ao aluno. Já as articulações pedagógicas são conexões realizadas no sentido amplo, além da sala de aula. São conexões realizadas com a cultura dos aprendentes e com os representantes e materiais musicais oriundos desses representantes da cultura, com o sistema político, com a comunidade, essas articulações são desenvolvidas no sentido de conectar os alunos e a música que eles fazem ao seu contexto educacional e social. Desta forma, mesmo que os estagiários não tenham ido tão longe, eles sentiram as dificuldades em se conectar aos atores envolvidos no contexto do estágio, quando assinalaram a seguinte alternativa: “articular-se com outros representantes da comunidade do campo de estágio: o professor generalista, diretor, coordenador, gestores, entre outros.”. Assim, aqui consideraremos que estaremos tratando de analisar um problema de ordem de articulação pedagógica, segundo os conceitos acima.

Problemas com a construção de articulações pedagógicas não são raros, ao contrário, em geral estão bem presentes pelas mais variadas razões: convergências de opinião sobre os

propósitos e os modos de desenvolver a educação musical no local, prioridades dadas a outras áreas de conhecimento e outras atividades que relegam a um segundo plano o ensino da música e suas atividades, inflexibilidade das partes (professor de música e demais participantes da comunidade) quanto às decisões a serem tomadas sobre o desenvolvimento do ensino musical e qual sua real contribuição ao contexto em que ele está inserido; incompreensão das partes sobre o seu verdadeiro papel no contexto de educação para com os alunos, o espaço e a comunidade em geral; sobre as capacidades e limitações de cada um desses participantes em contribuir com o ensino que lhe diz respeito e com o processo em que ele faz parte; a quem cabe e como é feita a avaliação dos serviços de educação no contexto, enfim, apenas para citar algumas das muitas razões, muitas mesmo, sobre as quais os problemas de articulações pedagógicas se apoiam.

A realização, ou não, das articulações pedagógicas tem consequências muitas claras: quando realizadas o processo flui e todos conseguem caminhar numa mesma direção de objetivos para a educação, sem que estes se ‘choquem’ com outros objetivos ou interesses; quando as articulações pedagógicas não são desenvolvidas, o processo tende a emperrar em algum ponto, e certamente quem sofrerá maior dano será aquele que não for considerado imprescindível ao processo. Entendendo que ainda estamos desenvolvendo e estabelecendo argumentos que defendam e demonstrem a importância do ensino de música nas escolas e nos mais diversos espaços de ensino e aprendizagem, sabemos e tem sido fato que os interesses de outras áreas de conhecimento têm suplantado os do ensino musical quando esses interesses se chocam, quando é necessário decidir por um espaço ou o uso de determinado recurso.

Às vezes empata mesmo, algo deixa de acontecer, em outras traz um prejuízo mais pontual. Exemplos disso foram os relatos que fiz anteriormente: os instrumentos da aula de música que foram retirados no dia da aula para uma outra atividade, e o cancelamento da apresentação dos alunos das oficinas de teclado. Em ambos os casos os interesses e objetivos do processo de ensino musical foram desconsiderados em virtude dos interesses de outras atividades não relacionadas às atividades musicais. Quando essas situações ocorrem, sabemos que haverá uma perda momentânea que pouco poderá se fazer para evitar; às vezes é possível limitar o dano, mas não o eliminar completamente. Esses acontecimentos nocivos à educação musical e ao trabalho do professor de música, além de serem problemas de imprevistos na rotina de ensino musical, também denotam a existência de problemas no desenvolvimento de articulações pedagógicas, e o que resta ao professor de música é ter atitudes que possam ajudá-lo para que, aos poucos, essas situações possam se tornar menos recorrentes. Esse

encadeamento das ações que o levarão a alcançar seus objetivos são exatamente as articulações pedagógicas.

Articulações pedagógicas, na natureza e conceito aqui tratados, que se encaixam adequadamente nesse tipo de problema apontado pelos estagiários, não são ações fáceis de serem realizadas, ainda que seja possível desenvolvê-las sem um conhecimento sistematizado, prévio sobre o assunto. As dificuldades se encontram no fato de que ainda não temos um discurso comungado pela comunidade de educadores musicais, com voz firme, que possa ajudar a categoria a se colocar nos espaços de trabalho de modo a justificar a necessidade de cooperação mútua aos processos de ensino musicais amparados na sua relevância para a educação, de modo equivalente à relevância de outros saberes. Outra razão para as dificuldades encontradas na construção de articulações pedagógicas é que isso se torna um problema quando há problemas de ordem das relações humanas: respeito, compreensão, flexibilidade, ética e boa vontade são características que não podem faltar aos atores envolvidos num processo de educação, especialmente àqueles que conduzem o processo. Entretanto, sabemos que encontrar esses traços de personalidade presentes o tempo inteiro em cada pessoa é um feito praticamente impossível. Por isso, o professor de música deve ser o primeiro a tentar realizar as articulações, visto que toda ação que visa a articulação entre o ensino da música e o contexto poderá ser melhor sucedida se primeiro partir do próprio do educador musical, pois é mais provável que ocorra se depender mais de si próprio do que dos demais atores. Para isso, é preciso que o estagiário ou licenciado em música inicie o gesto articulatório que irá gerar todo o processo ou caminho a ser percorrido para atingir seus objetivos. As articulações podem ser desenvolvidas de modo intuitivo, espontâneo ou planejado.

Alda Oliveira (2008) já havia mencionado que as ‘pontes’ e articulações pedagógicas podem ser realizadas mesmo sem se ter preparado previamente para esse tipo de ação. Os primeiros estudos sobre o tema, realizados por Alda Oliveira e o grupo de pesquisa MeMuBa, foram com os mestres da cultura popular na Bahia (Brasil), cuja tradição de aprendizagem e ensino não é acadêmica. Oliveira diz que: “Todo professor eficiente faz pontes, faz articulações pedagógicas, mas talvez, a grande maioria não tenha consciência ou não tenha refletido sobre essas articulações ou não lhes dá o devido valor.” (2008, p. 22). Nenhum processo de educação progride se articulações pedagógicas e ‘pontes’ não forem realizadas constantemente, portanto, em todo processo de educação, com o conhecimento específico dos seus atores ou não, as ações que visam a conectividade de todos os sujeitos e elementos pertinentes direta e indiretamente ao processo estão sempre ocorrendo, em maior ou menor escala.

Para trazer um exemplo, vou citar o trabalho de doutoramento realizado por Sorrentino (2011), que pesquisou o processo de mediação do ensino musical para um coro de tradição popular “Ganhadeiras de Itapuã”, formado exclusivamente por mulheres. O mediador do processo, Marcos, é um participante da comunidade de Itapuã, que tem trabalhado com música ainda que não tenha passado por um ensino musical sistematizado, e que participa da vida cultural e de tradição dos representantes da cultura daquele bairro. Marcos conseguiu realizar um trabalho de excelência com esse grupo, dadas as qualidades das inúmeras ‘pontes’ que ele realizou nos momentos do ensaio e das articulações pedagógicas que ele conseguiu estabelecer para que a música das Ganhadeiras de Itapuã pudesse ser ouvida pela comunidade e o público de modo geral. Como a pesquisa era um estudo etnográfico, com observação não participante, Marcos só tomou realmente conhecimento do que estava sendo observado e como aquilo seria utilizado no desenvolvimento da área de Educação Musical no dia da defesa de tese para doutorado da então Profa. Ms. Harue Tanaka Sorrentino, a pesquisadora.

Já em outro contexto de educação, o caso da estagiária “Alice”, citado anteriormente como exemplo para a análise dos problemas inusitados do cotidiano de estágio, encontrou numa articulação pedagógica solução para sua aflição causada pela notícia da repentina formação de um coral sob sua responsabilidade. A primeira coisa que Alice encontrou foi a orientação de sua professora supervisora de estágio. Ela relata em seu diário de campo que: “Ao sair do colégio, decidimos nos reunir [Alice e sua orientadora¹¹¹] para estudar e definir pontos para a apresentação” (Diário de campo, 04/08/2008 *apud* BASTIÃO, 2014, p. 119). Como já apontado anteriormente, o conselho de sua orientadora foi que ela tivesse flexibilidade em adequar seu plano de curso conciliando os interesses dos alunos e os interesses da escola. Atenta a essa consideração, foi aí que o repertório da apresentação começou a despontar de modo a atender aos anseios de todas as partes. Segundo Bastião:

A inclusão, no planejamento do curso, da música *What a wonderful world* está associada ao fato de Alice sempre chegar cedo ao colégio e se dirigir para a sala dos professores, mantendo um bom relacionamento com docentes de outras disciplinas. Ela acatou a sugestão da professora de inglês de trabalharem juntas com a música interpretada por Louis Armstrong. (2015, p. 119).

Após Alice ser surpreendida com uma notícia a princípio indesejada, e que nos seus pensamentos seria um problema, a partir de sugestões de sua orientadora e reflexões acerca do momento, ela não desperdiçou a oportunidade de fazer o trabalho tomar uma dimensão maior,

¹¹¹ Inserção de informação feita por mim.

realizando um trabalho interdisciplinar, como a própria estagiária registrou em seu diário de campo. Já era o segundo semestre do ano letivo. Alice, que vinha em processo de formação do desenvolvimento de suas competências articulatórias durante um estágio cujo foco era o ensino da música a partir de atividades de apreciação musical, sentiu-se pronta naquele momento para acolher a proposta da professora de inglês. Em consequência disso, o trabalho de apreciação musical que ela vinha realizando nas aulas de música foi articulado com a atividade de projeto escolar (o coral) e com outra área de conhecimento (idiomática: inglês) em ações interdisciplinares. Nesse momento, em que Alice estabelece uma importante articulação pedagógica, ela agrega uma solução ao problema anterior, somando o repertório e dando um rumo significativo a essa atividade performática em relação ao aprendizado dos alunos de modo geral.

Possivelmente, se não houvesse uma orientação presente, Alice seguiria em seu estado de insegurança, ainda que executando sua tarefa. Com a formação específica para o desenvolvimento de competências articulatórias, pela qual estava passando durante o preparo para o estágio, ela não perdeu a nova oportunidade e engatou o processo interdisciplinar. Mas isso, Alice em estágio, academicamente amparada. Muitas vezes, o licenciado está experimentando um problema ou uma situação problemática, mas ele não sabe identificar com precisão as possíveis causas de seu problema, por conseguinte, tem dificuldade em elaborar soluções.

Um dos problemas relacionados às dificuldades em desenvolver articulações pedagógicas é justamente de “identificação”. Identificar o momento de realizar a articulação, as possibilidades implícitas no contexto, mudar estratégias de articulação pedagógica, são alguns exemplos de como os processos de identificação são importantes para que possam acontecer. Tanto que uma das ações mais importantes quando se trata da formação de competências articulatórias é justamente identificar as oportunidades de articulação perdidas. Enxergar o que foi perdido faz com que o professor esteja mais atento às possibilidades que surgirão, traz reflexão sobre o processo e suas ações e o ajuda a se organizar para agir de modo mais competente na realização de articulações pedagógicas. Para que o professor de música possa realizar essas articulações, é preciso observar alguns pontos, a serem desenvolvidos:

a) Ter autonomia sobre seu pensamento e discurso acerca da educação musical: não é fácil, até porque para ter autonomia sobre seu próprio pensamento e discurso acerca da educação musical é preciso reflexão sobre as experiências vividas, e as experiências vêm com o tempo. Contudo, mesmo um estagiário ou um recém-formado pode ter suas concepções, uma filosofia, seu próprio entendimento sobre a educação musical e seu papel nos diversos contextos

de educação. Ter autonomia, dita aqui, significa por si só ser capaz de desenvolver esses conceitos e entendimento acerca do exercício da profissão e do conhecimento da área de Educação Musical e de agir, minimamente, em conformidade com estes. Para ter essa autonomia e se articular pedagogicamente é preciso ter grande segurança no que é feito e capacidade dialógica com todas as partes envolvidas, tanto para insistir e manter seus princípios quanto para flexibilizar e rever posições. E fica a pergunta: e o que a autonomia tem a ver com a existência ou construção de articulações pedagógicas? Respondendo: a “autonomia” é que faz com que existam, qualquer conexão realizada abaixo disso será subserviência. Desenvolver autonomia, consciência de seus próprios conhecimentos, princípios, objetivos e filosofia é que faz com que o ato de prosseguir ou recuar seja válido para a consolidação da área. Esta tarefa é deveras dura para o educador musical, mas necessária, não apenas para um professor de música especificamente mas para a consolidação de toda a área de Educação Musical. Entretanto, professores de música inseguros de seus saberes e competências, estagiários, recém-licenciados e professores de instituições particulares de ensino (escolares, de ensino especializado em música, ou outras) podem não realizar essas articulações por precisarem se manter no emprego, ficando à mercê do jugo do patronato, por não estarem prontos o suficiente para defenderem suas ideias com segurança, com tranquilidade e de modo que elas venham se conectar a algo que possa haver no contexto, um elemento ou outro pensamento que junto a essas ideias possam realizar um trabalho em acordo. É preciso elaborar muitas habilidades para realizar articulações pedagógicas de modo consciente, consistente e contínuo. Ainda que possam ser realizadas de modo espontâneo (com ou sem conhecimento formal sobre o assunto), a consciência e conhecimento sobre sua presença e sobre a possibilidade de realizá-las traz ao educador musical um estado de governo sobre suas ações e sobre o processo que ele desenvolve com seus alunos e perante o contexto. Esse processo é análogo àquele referido por Freire (1998, p. 43), como já foi citado anteriormente, o transitar do “pensar ingênuo” para o “pensar certo”. Segundo seus esclarecimentos o “pensar certo” acontece na medida que se busca uma rigorosidade metódica sobre o ensino, assim transita-se do “saber ingênuo” (oriundo da prática docente espontânea) para o “pensar certo”. Esse é um processo que não só pode acontecer com o desenvolvimento de competências articulatórias como é salutar que aconteça, todavia será preciso autonomia para que possamos chamar de articulações pedagógicas as decisões e ações tomadas pelo professor de música. Sem isso não é possível articular-se, pois pressupõe-se que em uma “articulação” as ações, pensamentos e decisões possam ser de comum acordo entre todos os envolvidos e não uma imposição de uma das partes, que assim procede valendo-se de um poder instituído pela sua posição dentro do contexto.

b) A articulação entre suas próprias concepções e as concepções da escola/espço para o ensino da música: Dentre as possíveis dificuldades que um educador musical poderia encontrar para construir articulações pedagógicas e ‘pontes’, Oliveira (2008, p. 24) cita o “nível de flexibilidade e de aceitação do local (contexto), da política e da administração institucional onde o professor trabalha”. O nível de aceitação vai desde a compreensão do que é proposto/esperado até o que se comunica de fato ao professor de música quanto ao alinhamento dessa expectativa às incumbências e propósitos de um trabalho que cabe ao professor de música realizar. A incompreensão desses pontos gera grandes problemas no processo de articulação, pois não se emparelham os discursos de ambas as partes, não fecham as contas para um resultado satisfatório a todos. Quando a instituição alinha o que ela espera do trabalho musical com aquilo que o seu discurso profere e com objetivos que de fato são de competência de o professor de música alcançar, o tipo de articulação pedagógica é de suma importância para que o ensino da música entre em progresso. Encontrar o “tom” que arranje da melhor maneira objetivos, necessidade e expectativas de ambas as partes não é algo simples. Muitas vezes com uma proposta muito interessante para justificar a existência de atividades musicais em determinado espaço (quando este já tem a obrigação legal de assim fazer), todavia a organização desse contexto não oferece condições para que o trabalho possa ser realizado de modo a atender com qualidade satisfatória o que foi requisitado ao mediador musical, nem tampouco atende às expectativas criados pelo profissional sobre o desenvolvimento do trabalho musical. Isso pode acontecer em qualquer espaço, com qualquer professor de música e a qualquer tempo. Existe espaço que espera sempre que apareça um professor de música que siga seus pressupostos, o caminho que ele traçou previamente para o destino do trabalho musical. Nesse espaço há uma dificuldade natural em promover articulações pedagógicas, pois as concepções já estão previamente estabelecidas e seguindo a direção que vem do “alto” hierárquico, assim, ambiguidades são criadas. Por exemplo, em trabalhos de canto coral desenvolvidos por empresas, em geral sob a justificativa de enxergarem a necessidade de prover aos funcionários momento de lazer e relaxamento, a empresa não abre mão de seu papel para contribuir no desenvolvimento de sensação de bem-estar dos seus funcionários, pois entende que o trabalho do coral, por si só, dará conta de promover isso, como relata Teixeira (2008):

O cotidiano das empresas interfere no trabalho coral. Os funcionários são submetidos, diariamente, a uma sobrecarga de trabalho que faz com que, na maioria das vezes, excedam seu horário de expediente. Constata-se, assim, uma dicotomia: ao mesmo tempo em que as empresas criam e mantêm a atividade coral voltada aos funcionários, geralmente dificultam a saída dos profissionais de seus setores. (p. 192).

O que se faz em situações como essas, quais argumentos utilizar, quem seria a pessoa mais indicada para procurar, como despertar a motivação no grupo de coristas (nesse caso) para que eles possam ter ações que viabilizem o trânsito de suas funções para a atividade coral, são algumas questões que cabem ao mediador da atividade musical se perguntar e refletir. Da mesma forma, em escolas, ONGs, hospitais, orfanatos, enfim, em qualquer espaço o educador musical precisa de bastante habilidade para fazer funcionar um processo de educação musical ou ensino musical, seja de qual for a natureza ou atividade musical, e a competência de realizar articulações pedagógicas certamente abre portas por trazer compreensão a ambas as partes das incumbências e expectativas de cada uma.

c) A flexibilidade das partes e o desenvolvimento do interesse comum em educação para os aprendentes: Apesar de a “flexibilidade” já ter sido citada, é necessário referenciá-la agora sob outro aspecto, em relação às pessoas e à situação do processo no contexto. Ser flexível não significa ceder, tende a significar melhor “se adequar”, e se adequar não significa abrir mão de objetivos, de princípios, da consciência do tipo de trabalho que compete ao professor de música realizar ou que está fora do seu âmbito de realização profissional. A flexibilidade auxilia o professor a se conectar ao redor, a tomar, antes dos demais, a ação que poderá mudar ajudar o trajeto dos trabalhos musicais. Às vezes, os professores de música são cercados por obstáculos nos seus contextos de trabalho. Uma postura rígida não os ajudará a transpô-los, enquanto que uma postura flexível poderá ajudá-los a alcançar seus objetivos por outros meios, mesmo que não planejados ou não considerados ideais. Além disso, é mais fácil que o professor de música se conecte às outras pessoas que também tenham uma atitude flexível e conciliadora entre os interesses do espaço e a necessidade de educação musical. A mesma autora acima citada, que realizou a atuação de regentes em coros de empresa, conclui seu trabalho com uma constatação:

Cada vez mais, os regentes precisam estar em constante formação, em conexão com o mundo à sua volta, estabelecendo uma relação de troca com seus cantores e com seu contexto específico onde a atividade coral ocorre, procurando estarem atentos às necessidades do meio e, por outro lado, buscando instrumentalizarem-se a fim de poderem responder às demandas de seu trabalho.

Nas entrevistas realizadas, os profissionais foram unânimes ao apontarem a capacidade de serem flexíveis como uma das competências a serem desenvolvidas por profissionais que queiram trabalhar em coro de empresas. (TEIXEIRA, 2008, p. 2009).

Naturalmente, o exemplo com o regente de coro é apenas um exemplo, até porque boa parte dos educadores musicais trabalha com regência coral em variados espaços. Mas este exemplo elucida bem as necessidades de formação para um profissional de educação musical

na contemporaneidade: constante formação, conexão com o mundo à sua volta, estar pronto para estabelecer relações de troca com seus alunos e o contexto onde a atividade musical acontece, aparelhar-se de modo a buscar a atender às demandas e, segundo os próprios profissionais, desenvolver a “flexibilidade”. O licenciando, quando se gradua, por opções que seu currículo tenha ofertado para que ele direcione seu curso conforme seus maiores interesses profissionais, não sai tão especializado a ponto de ter se preparado de forma tão específica para um dos possíveis direcionamentos de ensino musical. Ainda que ele quisesse direcionar sua carreira dentro de determinada especificidade, é provável que, até se estabelecer profissionalmente nesse campo, ele passe por diversas experiências de ensino da música nos mais variados tipos de contexto. O professor que desenvolveu a flexibilidade como competência (conforme o sugerido pelos regentes entrevistados, citados no exemplo acima) terá mais condições de se adequar e de se articular pedagogicamente aos outros participantes e atendendo às necessidades do contexto, mas chamando a atenção e colaboração de outros envolvidos para com o ensino da música e a segurança de sua qualidade.

7.2. CONSIDERAÇÕES

Este capítulo foi desenvolvido de modo peculiar: a análise específica dos problemas identificados por licenciandos em seu campo de estágio vêm particularmente acompanhadas de recomendações específicas. Adotei esse formato para que não se perdesse de vista o direcionamento das recomendações que entendo serem importantes para esses problemas. Naturalmente, reconheço que outro pesquisador ou educador musical que venha a analisar esses problemas possa trazer outra “luz” para os mesmos, entretanto, esta foi a maneira que, dentro dos meus conhecimentos, experiências e foco de pesquisa (problemas com articulações pedagógicas e musicais e formação do educador musical) considero ser importante que seja colocada. Cada uma das sugestões e recomendações sobre como lidar com os problemas encontrados em campo não deve funcionar como um manual, como um passo-a-passo de uma receita, mas como inspiração para que o licenciando/licenciado possa encontrar mais caminhos possíveis para enfrentar os problemas de seu campo de atuação que só ele sabe a dimensão, como é tê-los e senti-los.

Olhando cuidadosamente, as recomendações podem ser agregadas em três grupos: da autonomia, da reflexão e da articulação. Da autonomia porque toda criação do discurso e do ato de proferi-lo requer autonomia. Também requer autonomia a capacidade para gerir sua

formação buscando ser, o próprio educador musical, o melhor material pedagógico e musical que ele tenha a disposição. Chamo de autonomia a capacidade que um indivíduo tem de elaborar seu próprio pensamento, permitindo desenvolvê-lo ainda que com pressões externas que poderiam fazer abortá-lo e que consegue colocar no mundo através de suas ações, práticas e discurso. Ainda que o educador musical se inspire em fundamentos diversos e, até mesmo, em outros discursos, a criação do próprio discurso é um ato que ele fará consigo mesmo.

O professor D, participante da coleta de dados com professores orientadores de estágio, defende que é preciso que o estagiário tenha seu discurso fortalecido para que ele possa explicar e convencer com seus argumentos sobre sua prática e fazer-se respeitar. Para isso é preciso que ele tenha clareza sobre o quê, por quê e para quem ele adota sua prática de ensino musical. É preciso colocar o discurso diante das pessoas dentro do contexto para que tenha valia no processo desenvolvido pelo educador musical. Um pensamento livre apenas dentro de uma cabeça não poderá transformar o meio, nem defender um princípio, nem fazer o homem livre de fato no seu direito de expressão e em alguns casos, de ação. Por isso, é preciso que o conceito de autonomia seja construído pelo licenciando. Digo, deve ser construído pelo licenciando porque ele pode utilizar concepções próprias para autonomia, e seria contraditório tolher seu direito de pensar e fazer suas próprias significações do termo. Porém, penso ser importante considerar que autonomia tem a ver com liberdade de pensar e a conquista de um espaço onde se possa agir conforme seu pensamento, desenvolvendo ações coerentes com suas concepções sobre ensino musical, educação, cultura, entre outros conceitos, e conseguir conectá-los à realidade docente.

A reflexão-na-ação foi colocada como uma reação imediata aos problemas inusitados, fruto de uma reflexão que ocorre paralelamente à situação em que o sujeito está submetido, na qual irá recorrer aos seus saberes para agir e intervir de modo pontual nessa circunstância. Mas também podemos pensar na reflexão-na-ação de modo processual, ou seja, construindo as ações a partir de suas reflexões sobre o processo que o educador musical está desenvolvendo ou o processo de formação que está acontecendo. Pimenta aponta a relevância da pesquisa na formação de professores (considero que é relevante em qualquer etapa, inicial ou continuada), quando são percebidos como capazes de “construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.” (PIMENTA, 2005, p. 523). A reflexão-na-ação atende de modo pontual, mas também processualmente e, com muita relevância, atende ao professor no sentido de desenvolver uma reflexão crítica de sua atividade e essa reflexão gerar conhecimento sobre a docência.

Quanto às orientações sobre articulações, apesar de terem sido feitas dentro da especificidade de cada problema, considero que de modo amplo elas abrangem uma gama de possíveis sugestões de sucesso para diversas questões e situações de conflito. Ao ato de se articular estão associados, por exemplo, o exercício da flexibilidade e da criatividade pedagógica e musical (OLIVEIRA, 2008, p, 05). Também penso que, estando desenvolvidas as competências articulatórias no docente, em particular no professor de música, essas ações serão o meio através do qual ele dará legitimidade à sua autonomia, fazendo com que seu pensamento, seus princípios, seu discurso e suas ações pedagógicas e musicais tenham um longo alcance, conquistando espaço para a voz, respeito para a sua ação. O ato de se articular é um ato poderoso porque incide no momento da aula, ligando, conectando pessoas, conteúdos, músicas, fazeres, sentimentos, e proporciona que esse momento em que sujeitos se reúnem com o fim de ensinar e aprender música seja um encontro multidirecional entre tudo que faz parte da cena da aula de música. Por outro lado, articular-se também é um ato político no sentido da realização de uma diplomacia e de angariar poderes para o seu pensar e agir.

Nenhuma das orientações, ainda que soem simples, tratam de modo simplista qualquer uma das situações que me inspiraram a pensar sobre elas. Essas orientações podem ter desdobramentos profundos para situações complexas, porque não são engessadas em um conceito, antes, o conceito e os preceitos de cada uma delas movimentam-se junto com as situações de ensino, acompanhando o cotidiano escolar e se dimensionando de modo a se ajustar com adequações na rotina do professor de música. Sem um “ponto final” para qualquer uma dessas situações, fica a liberdade de cada um pensar sobre elas, refletir, criticá-las, resignificá-las, associá-las às suas próprias experiências e desenvolvê-las da maneira que julgar mais adequada.

8 RECOMENDAÇÕES E PROPOSTA

A importância das articulações pedagógicas vem sendo discutida na área da educação porque ações que se conectam ou colaborativas tendem a alcançar resultados positivos para processos de ensino e aprendizagem, e isso é algo natural de se concluir. Silva (2011) pesquisou as características articulatórias entre professores do ensino regular e professores do ensino especial em Portugal e Espanha e concluiu:

Contudo, os resultados desta investigação permitem concluir que o trabalho de articulação desenvolvido entre os dois grupos de docentes são francamente animadores porque de um modo geral a maioria dos docentes do ensino regular dominam bem os aspectos legislativos, o conceito de alunos com necessidades educativas especiais e de inclusão e demonstram disponibilidade para a realização de trabalho em equipas multidisciplinares. Porém, os docentes do ensino regular continuam a revelar alguns constrangimentos na realização da articulação. Estes constrangimentos manifestam alguns receios em relação a todo este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária e adequada para lidar em sala de aula regular com os alunos com NEE, principalmente quando não dominam as problemáticas destes, como também referem Correia e Martins (2000) cit. in Correia, (2008). (SILVA, 2011).

Nesse texto¹¹², além de evidenciar a relevância da articulação entre os trabalhos dos professores do ensino regular e do ensino especial, Silva destaca que a complementação de saberes para a prática educativa entre as duas categorias de professores é o ponto alto desse processo de articulação. É prudente pensar que é salutar em qualquer situação de ensino e aprendizagem o desenvolvimento articulatório entre professores de diferentes especialidades e que atuam num mesmo processo de educação, não sendo diferente com processos que envolvem

¹¹² Esse fragmento é de um artigo extraído da tese de mestrado de Alcino Silva (2011), intitulada “As características da articulação desenvolvida pelos professores do ensino regular como os de educação especial”. Disponível em: <http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_08_03_AS.htm>. Acessado em 11/07/2015.

educação musical, seja em escolas ou espaços não-escolares, inclusive o contexto acadêmico, que não é um contexto menos educativo que outros.

As pesquisas¹¹³ realizadas sobre articulações pedagógicas e musicais têm também atestado a relevância dos processos articulatórios, da construção de articulações pedagógicas e ‘pontes’, de modo consistente, a partir de investigações que foram aprovadas pelos representantes da comunidade acadêmica de Música que as avaliaram. De modo mais particular, os trabalhos de Bastião (2009) e Fogaça (2010) apontam para a importância do desenvolvimento das competências articulatórias dos professores de música em formação inicial, com resultados comprovados de eficácia no processo de ensino e aprendizagem musical desenvolvido pelos estagiários que foram os sujeitos de estudo de caso dessas pesquisas.

Após ter demandado esforços para analisar os dados coletados nesta pesquisa, posso considerar que também os processos docentes acadêmicos (digo, na relação entre docentes acadêmicos) podem interferir na formação do educador musical, por promoverem cisões em determinados pontos do processo ou conexões frágeis (quando não inexistentes) em situações da formação em que articulações deveriam ser imprescindíveis. Um exemplo de uma articulação fundamental que não tem ocorrido (salvo raros casos) é a coorientação de estágio, que é uma articulação que deveria ser básica, inerente ao processo, mas não é.

Entretanto, para responder pontualmente à questão de pesquisa e fazer recomendações mais direcionadas a esta, irei focar nesse momento em reflexões e propostas diretas ao educador musical em formação, seja esta inicial, contínua ou continuada. Em princípio, penso que o quanto antes o educador musical possa estar competente para desenvolver suas competências articulatórias e detectar e solucionar os possíveis problemas de articulação, mais brevemente resultados positivos desse processo poderão ser colhidos. Quando falo de competência do professor de música, quero dizer que ele tenha condições de fazer por si mesmo, com autonomia, mas entendo que ele antes possa precisar de auxílio para que possa se informar do que se trata a competência articulatória, as implicações de ser ter desenvolvida essa competência, enfim, para que ele possa iniciar um trabalho no sentido de sua formação e práxis pedagógica e musical.

Todavia, como o tema não tem sido frequentemente abordado na academia, também convém pensar numa aproximação dos educadores musicais, profissionais em campo, desse estudo, que pode ser tão proveitoso para sua atuação em diversas esferas. Se estagiários admitiram ter problemas em desenvolver articulações pedagógicas, ou ainda problemas que se

¹¹³ Harder (2008), Brook (2009), Bastião (2009), Fogaça (2010), Menezes (2010), Sorrentino (2011), Schultz (2013) e Souza (2015).

revelam desse âmbito, é pouco provável que se resolvam com a obtenção do diploma. Após a conclusão da graduação aumentam as expectativas e responsabilidades sobre o licenciado, ao mesmo tempo em que ele começa sua jornada docente e se vê relativamente em ao seu estado anterior (estagiário licenciando), mais desamparado, menos orientado.

Antes, a partir dos resultados da análise dos dados obtidos, dentro do âmbito que foi possível a mim investigar, reitero a conclusão de minha resposta à questão de pesquisa: Sim, a análise de problemas articulatórios pode auxiliar a formação do educador musical. Isso porque foi revelado que problemas de articulação pedagógica podem ser o cerne de muitos problemas da docência em música, e também na formação do professor de música. Portanto o que trago são recomendações para a formação inicial e continuada do educador musical e uma proposta para um processo de formação contínua centrada no desenvolvimento das competências articulatórias do professor de música, com o intuito de, através dessas, elaborar e viabilizar soluções para seus problemas da práxis pedagógica musical. Quanto às recomendações, são as seguintes:

- Aos licenciandos e educadores musicais, antes de qualquer coisa, o apreço e respeito à profissão de Educador Musical e à Educação de modo abrangente. Aquele que ama a Educação, a ama em qualquer ponto onde esteja: como docente ou como educando. Assim, que comece respeitando-a e honrando-a desde a sua posição de licenciando. A conduta do licenciando, que é um futuro educador, pode depor muito a respeito do perfil de educador que será. O compromisso com a Educação começa na sala de aula enquanto se é aluno. Para isso é preciso consciência de que sua formação também é de sua responsabilidade, e assumir isto faz parte do amadurecimento do profissional.

- Que o licenciando, ao identificar seu problema de estágio, se inclua na problemática em que está envolvido. Nenhum problema está isolado dentre de um contexto, ele está acompanhado de outros problemas com diversas causas e fatores. Por isso, é muito importante que, se o licenciando pensa em resolver de fato seus problemas de estágio, que ele faça o exercício de se perguntar qual parte desses problemas lhe cabe, qual ação ele poderá adotar para solução. Caso o estagiário consiga localizar o problema e propor soluções, as ações certamente virão acompanhadas de articulações pedagógicas e ‘pontes’. Em geral, nos contextos de ensino de música, os problemas são resolvidos por um grupo de pessoas que fazem parte direta ou indiretamente da situação problemática.

- À academia, que o curso de Licenciatura em Música cuide da formação do educador musical de modo mais amplo e abrangente possível, tanto no sentido pedagógico quanto musical, incluindo também uma formação que instigue o licenciando a estar atento, observar e

buscar conhecer/compreender os contextos de ensino musical como espaços sociais e de cultura, nos quais, além dos indivíduos que já fazem parte desse espaço sociocultural, o professor de música estará inserido, também, como agente promotor e articulador dos saberes musicais a as culturas ali representadas. Já é possível constatar vários esforços nesse sentido, todavia, falta que todos os envolvidos nesse processo de formação, profissionais da área de Educação Musical ou não, representem o processo em unidade. Os docentes podem buscar desenvolver as articulações possíveis entre seus pares na academia para que a formação não seja fragmentada, não tenha pontos de isolamento dentro do processo, para que cada conhecimento seja construído e conectado a outros conhecimentos de modo multidirecional e contínuo. Por fim, o que considero ser muito importante: para que os licenciandos tenham exemplos durante sua vida acadêmica, observem seus docentes a realizarem isso na prática de suas próprias formações. Do mesmo modo, buscar aproximações com o curso de Música Popular e encontros pontuais com profissionais que trabalham na extensão da EMUS para compartilhar com o licenciando experiências e saberes que possam ter um resultado de colaboração mútua, entre o que está em formação e professores que trabalham com o ensino de música em situações especializadas.

- Com referência à formação artística do educador musical, seria enriquecedor dar aos licenciandos a possibilidade de fazerem articulações com grupos musicais da escola e grupos musicais de fora da escola, como prática artística. Isso poderia ser computado curricularmente. As apresentações musicais dentro e fora da escola também poderiam ser computadas e incentivadas. Os alunos de licenciatura em música poderiam ser incentivados a criar grupos musicais de vários tipos, para experimentar técnicas de instrumentos, de regência, de trato com pessoas, de organização de programas musicais com vários objetivos e fins.

- Por conseguinte, recomenda-se que esses fóruns e encontros, que têm por intenção promover o diálogo entre as subáreas direcionados à formação do educador musical, sejam caminhos viáveis para que sugestões que obtiveram uma expressiva indicação na segunda coleta de dados¹¹⁴, que visam melhor qualidade do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, possam se concretizar, a saber¹¹⁵: (1) conjunto musical permanente: participação de alunos e professores de licenciatura (licenciatura, instrumento, composição); (2) disciplina sobre adequação do repertório musical a diferentes situações de ensino e aprendizagem (licenciatura, etnomusicologia e participação dos representantes do curso de Música Popular); (3) discutir

¹¹⁴ Coleta de dados por meio do questionário estruturado-fechado aplicado com os participantes do II Encontro de Formação do Músico na Universidade, evento promovido pelo Casadinho/Procad, na EMUS/UFBA.

¹¹⁵ Os números não indicam ordem de prioridade.

identidade profissional do professor de música e estimular colaborações entre professores e alunos (licenciatura e etnomusicologia); (4) discutir e promover pesquisas na área de Educação Musical, as quais podem ser conduzidas a partir de assuntos relevantes para Educação Musical, fazendo interface com qualquer uma das subáreas de interesse de aproximação do licenciando em música.

- Que disciplinas do curso de Licenciatura em Música abordem o desenvolvimento de competências articulatórias do licenciando em música, visto que os dados colhidos com os estagiários mostram que eles tiveram problemas nesse âmbito e que as respostas dos orientadores que se dispuseram a tecer sua reflexão sobre este assunto corroboram com esses dados, confirmando que é fato essa dificuldade do estagiário em se articular com o contexto de estágio (espaço, pessoas e demais componentes). Diante dos dados, seria uma atitude pedagógica coerente, caso adotada pela academia, investir na formação das competências de articulação e mediação, formando assim educadores musicais aptos a lidarem com as vicissitudes do meio, ou pelo menos, mais conscientes dos possíveis caminhos que podem ser abertos com ações articulatórias.

- Instituir e promover o processo de coorientação para estagiários que precisem de orientação específica, com orientador de outra área de Educação Musical. É incoerente que o curso de Licenciatura em Música deixe o estagiário totalmente entregue a um profissional de outra área, se os próprios docentes de Licenciatura em Música concordam que esses profissionais não estão preparados para oferecer a formação pedagógica necessária para essa importante etapa da formação docente. Do mesmo modo que nos é dada a licença de não termos expertise em temas de outras áreas porque somos Educadores Musicais, esses profissionais possuem licença de não terem profundos conhecimentos sobre pedagogia musical em geral porque eles não foram formados para este fim. Assim, sem instituir maior ou menor valor nesse processo, é imprescindível o diálogo inter-áreas caso o estágio seja realizado nesta configuração. Contudo, como o estágio é a etapa que finaliza a formação pedagógica-musical do licenciando, ou seja, um momento de exclusividade, de essência e que representa a identidade do curso de Licenciatura em Música, entendo ser altamente recomendável que o estagiário não finalize esse processo sem o acompanhamento de um professor da área de Educação Musical. A articulação do profissional de outra subárea de Música com o professor de licenciatura é que fará esse estágio ter sentido pleno, tanto na sua especificidade musical quanto na prática pedagógica musical.

- Que cada docente da EMUS/UFBA acolha cada aluno como “seu aluno”. Que cada aluno possa dialogar, ser auxiliado e orientado pelos professores da EMUS/UFBA como um

todo em prol de sua formação integral na área de Música. Que cada professor que se proponha a isso entenda a finalidade desse diálogo ajudando o aluno a extrair benefícios para sua área de formação.

As recomendações acima colocadas certamente não são as únicas que poderão ser feitas tanto a licenciandos quanto à academia. Espero também que sirvam de inspiração para novas sugestões, orientações e desdobramentos frutíferos que possam abranger, além deste, outros contextos de formação do educador musical. Sabemos que o tempo da academia não é suficiente para formar plenamente um profissional, seja ele de que área for. Haverá sempre lacunas na formação do educador musical, particularmente no contexto da EMUS/UFBA. Os professores têm mostrado ciência desse fato, e esta compreensão tem sido trabalhada no discente, conscientizando-o de que sua formação inicial acadêmica (graduação) pode ter sido finalizada, mas profissionalmente falando não estará concluída. Retorno à inspiradora frase de Figueiredo: “A constatação da necessidade de formar um profissional melhor preparado não minimiza os problemas intrínsecos a tal formação” (2005, p. 23).

Mesmo se cada recomendação supracitada e outras soluções mais fossem colocadas em prática, ainda assim, um curso de graduação não poderia suprir todos os aspectos necessários a uma formação com todos os requisitos fundamentais devidamente abordados. Entendo que a formação acadêmica fornece os requisitos básicos à formação do educador musical e que a formação deste, que irá proporcionar o reconhecimento de si próprio como educador musical, irá acontecer em campo. Por isso, é tão importante aparelhar o educador da melhor maneira possível na graduação, para que ele se permita ter esse tempo para o reconhecimento, desenvolver o engajamento, ter alegria nesse serviço, resiliência, e não entregar sua carreira precocemente ao abandono, diante de tantos problemas, incompreensões, falta de reconhecimento financeiro, falta de motivação de permanecer no magistério. É preciso tempo para sobreviver a isso e alimentar sua ideologia em prol da educação musical, pois é uma ideologia fortalecida que o fará sobreviver e inspirar outros profissionais a permanecerem em serviço.

8.1 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DO EDUCADOR MUSICAL

Na parte das “Recomendações” ficou omitida uma recomendação importante, que foi significativamente considerada pelos participantes do já citado evento: Recomenda-se que a academia promova serviço de orientação ao licenciando/licenciado, formação continuada e

eventos que possam compartilhar e discutir suas experiências em campo de ensino musical. Segundo a coordenação das disciplinas de Estágio Supervisionado, o serviço de orientação ao licenciando¹¹⁶ já está implementado, contudo, à exceção dos cursos de mestrado e doutorado, atualmente a EMUS/UFBA não tem uma proposta concreta de formação continuada a oferecer para o educador musical ou de acompanhamento e orientação ao recém-licenciado.

Segundo Prof. Y¹¹⁷, já foi elaborado projeto de uma especialização *lato sensu* na área de educação Musical na EMUS/UFBA, mas até o momento não foi implementado. Atualmente não há, de fato, outra proposta de formação continuada na EMUS/UFBA para o educador musical que não seja de *stricto sensu*. Diante desse quadro, sugiro neste trabalho de pesquisa que seja desenvolvido e implementado um processo de formação contínua, que se difere em sua natureza das propostas de formação continuada citadas acima.

Refletindo sobre as questões e problemáticas do ensino de música nos diversos campos de atuação do educador musical, para fortalecimento do educador musical em campo, de modo especial o recém-licenciado, penso ser fundamental a formação de um professor de música competente em realizar ações articulatórias. A mediação não é menos importante. Faço entender que mediação é o processo de interferência entre partes que precisam estabelecer um processo articulatório ou estão tendo problemas em realizá-la. Assim, o educador articulador é quem tem competência e habilidade em desenvolver articulações e o educador mediador é aquele que facilita os processos de articulação num grupo. Assim, o processo de formação contínua que tenho em mente poderá abranger diversos temas e problemáticas significativos à Educação Musical e à práxis docente musical, entretanto, o sentido do movimento desse processo contínuo de formação será o desenvolvimento das competências articulatórias. Até mesmo aquele que possui um alto entendimento sobre assuntos específicos da educação musical irá precisar saber se articular para que seu conhecimento alcance escuta, conquiste espaço e possa ter sua prática validada em contexto de ensino musical.

Para esclarecer o princípio dessa formação, explicitarei sobre a unidade de ação que dirige o desenvolvimento da competência citada: a articulação pedagógica. O conceito aqui usado para ‘articulação’ tomo emprestado da Abordagem PONTES, que utiliza o emprego do termo “para as ações voltadas aos processos de mediação entre pessoas, contextos e a música,

¹¹⁶ Foi colocado pela coordenação das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino durante entrevista semiestruturada, que o serviço de orientação ao licenciando acontece através da partilha dos ingressos entre os professores do curso de Licenciatura em Música. Cada professor fica responsável por um grupo de ingressos e deverá acompanhá-los orientando-os e auxiliando-os em sua caminhada de formação, sempre que for necessário, até o dia de sua formatura.

¹¹⁷ Em depoimento dado à entrevista.

tanto no ensino como nas demais atividades que resultam em produções e performances musicais” (OLIVEIRA, 2015).

Durante todo este trabalho a articulação pedagógica e musical tem sido estudada como uma ação específica docente que visa o bom funcionamento do ensino e aprendizagem musical. Isso inclui o sucesso com as relações estabelecidas em sala de aula, ou seja, com alunos, o repertório, os conhecimentos do aluno e do professor de música, a cultura e o discurso do discente e outros participantes desse processo, não sendo apenas uma habilidade de entendimento, um “jogo de cintura”, mas uma ação profunda e com consequências perpétuas. Há que se saber realizar a articulação, há que se ter discernimento, disciplina e consciência.

A articulação sempre ocorrerá em um espaço entre dois sujeitos ou um sujeito e um objeto do ensino e da aprendizagem musical. O educador musical que sabe utilizar esse espaço para promover ações de aproximação, de engajamento, promover o fluxo deste processo, terá um ensino mais fluido e perene, com uma sensação de que o desenrolar do ensino, conseqüentemente da aprendizagem, é mais sereno ou, no mínimo, menos truncado.

Porque a articulação, para esta questão de estudo, é aqui pensada a partir de uma ação pedagógica que em geral pode ocorrer de modo espontâneo¹¹⁸, mas também pode ser intencional, meticulosamente planejada, oriunda de análises e reflexões sobre os problemas na docência, com o intuito de alcançar um objetivo especificamente, seguindo uma estratégia que traga maior liberdade no contexto, e assim proporcione um ambiente favorável para que a ação aconteça, como transcorreu num processo de orientação docente de estágio, registrado na pesquisa de Fogaça (2010). O fato é que as pesquisas anteriores não apenas mostram como é importante o processo de formação no desenvolvimento de competências articulatórias, como fazem recomendações nesse sentido, baseadas na experiência dos estudos de caso e estudo etnográfico, que podem trazer orientações muito adequadas ao processo de formação.

Essa formação pode se desenvolver tanto em processo contínuo como de formação continuada ao licenciado, ou mesmo ser iniciada na formação acadêmica, e tem se mostrado necessária não apenas nas pesquisas acima citadas mas também nas respostas dos estagiários à pesquisa realizada para o desenvolvimento do projeto. As respostas ao questionário distribuído

¹¹⁸ Vide a pesquisa de doutoramento de Sorrentino (2012), que estudou as articulações pedagógicas e musicais realizadas por um mediador nos ensaios do grupo de tradição popular “Ganhadeiras de Itapuã” (SSA/BA). O mediador, que atuava em processo de ensino musical, só que em situação de ensaio, não havia passado por formação acadêmica voltada ao ensino musical, nem qualquer formação ou orientação sobre o desenvolvimento de competências articulatórias.

aos participantes do II Encontro de Formação do Músico na Universidade endossam uma interpretação nessa direção.

Para propor esse processo de formação pós-acadêmico, pautado em reflexões e discussões sobre temas, assuntos, problemáticas de ensino, concepções e práticas, tanto educativas quanto educativas-musicais, sem um “encaixotamento” de temáticas, mas atendendo às necessidades emergentes dos processos de ensino, neste caso de ensino musical, idealizei um processo contínuo de formação, diretamente articulado à formação inicial do educador musical, inspirado também no que ressalta o parágrafo 1º do art, 1º do Cap. 01 da CNE/CP, Resolução nº 2/2015:

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, 2015, p. 03).

A gênese da proposta de formação contínua começou com reflexões sobre minhas próprias experiências como docente na educação básica e no curso de Licenciatura em Música (EMUS/UFBA) nos anos de 2009-2010, das discussões com colegas da área de educação musical que têm estado em atividade docente, com as leituras realizadas, e a partir do resultado da coleta para esta pesquisa, em especial o resultado do questionário estruturado com os estagiários do curso de Licenciatura em Música dessa instituição (2014.2). Com o desenvolvimento desta pesquisa, passei a considerar a literatura específica e reconheci alguns pontos de identificação entre o discurso que realizo e o discurso presente na proposta de formação contínua de Pimentel (2008).

Segundo a concepção de “formação contínua”, sugiro que esse processo aconteça em um espaço de convergência de professores de música, quiçá outros profissionais de educação que tenham trabalhos articulados ao ensino da música ou a conteúdos musicais, como espaço perene de acompanhamento do ensino de música pelos participantes, como se esse conjunto fosse um organismo vivo, com capacidade das partes de interagirem entre si, se modificarem e modificarem o outro. Para os objetivos do processo de formação contínua são direcionadas ações que visam:

- Discutir e refletir sobre a práxis pedagógica-musical nas escolas ali representadas e sobre os problemas encontrados no campo de docência com o intuito de realizar intervenções de modo mais breve e eficiente possível;

- Construir um discurso em defesa do ensino de música que mostre coerência entre os profissionais da área e traga argumentos plausíveis visando fortalecer o reconhecimento da Educação Musical como área de conhecimento e detentora de saberes necessários ao desenvolvimento do ser humano.

Apesar de esta proposta poder acolher em seu projeto educadores musicais em geral e até pedagogos que estejam em situação de trabalhar com conteúdos musicais por obrigação, o principal público alvo a que se destina é o recém-licenciado. O espaço de formação contínua deve servir para que ele possa encontrar na instituição que o formou um lugar de retorno, onde encontrará apoio aos desafios que enfrentará no início de sua carreira docente como educador musical segundo as leis que regem os profissionais da área de Educação do país.

Esse momento da vida profissional, recém-licenciado, é delicado porque começa o despertar de uma nova consciência e novas percepções sobre o processo de educação musical em um contexto mais abrangente que o contexto de estágio, que é o campo de trabalho como mercado. O recém-licenciado irá se encontrar numa esfera muito maior e, de certa forma, numa situação mais solitária, visto que não poderá contar mais com o auxílio do orientador e com uma expectativa **menor** por parte do sistema de educação, porque ele se tornou legalmente um profissional da área de educação musical. O estágio é um experimento de aproximação da realidade, por isso a posição do estagiário ainda é “ingênua” se comparada à posição que suas reflexões sobre a realidade (de fato) trarão:

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. **A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura.** (FREIRE, 1979, p. 15. Grifo meu).

Nesse texto, em que Paulo Freire inicia uma abordagem sobre o processo de tomada de consciência do homem (de modo geral) perante a realidade, peço licença para direcioná-lo a um homem específico, o educador, e uma realidade específica, a da Educação. Nessa esfera, não pode ser dito que o estágio é essencialmente uma aproximação espontânea da realidade de ensino, mas ainda não é a realidade de ensino de fato e ao mesmo tempo é uma “experiência da realidade na qual ele está à procura”.

Talvez possamos considerar como aproximação espontânea da realidade de educação as experiências pré-acadêmicas, situações de ensino nas quais o indivíduo se vê envolvido, esse princípio menos sistematizado ou fundamentado teórica e metodologicamente. Para que fique claro, faço apenas uma ressalva: existem muitas iniciativas de ensino no Brasil, em regiões

carentes, onde a democratização da educação não chegou oficialmente. Muitos cidadãos começaram voluntariamente um processo de ensino, para servir aos brasileiros e brasileiras desses lugares. Não se pode dizer que nesses casos não haja consciência da realidade, ainda que os mediadores não tenham formação acadêmica. As suas ações não são apenas conscientes, mas criam a realidade de Educação nesses locais, e sua imersão no processo legitima sua consciência da realidade. Todavia, quanto mais o mediador se aprofunda nas questões que envolvem a Educação, como as políticas públicas de acesso, leis que devem apoiar toda iniciativa educativa, burocracias e má distribuição de recursos financeiros que, por não chegarem, não trazem uma contribuição necessária à educação da população, enfim, quanto mais o mediador tiver acesso a essas faces da realidade, alcançará níveis mais profundos de consciência e desenvolverá sua capacidade crítica, o que trará nova luz sobre sua luta, que apenas as ações *in loco* não poderão trazer.

A imersão da realidade particular do educador musical na ampla realidade da Educação geral do país é que irá suscitar desdobramentos profundos no seu processo de conscientização e capacidade de desenvolvimento de sua capacidade crítica. Por isso, é necessário que o processo de formação contínua acompanhe o educador musical em exercício, porque é no exercício da educação musical, na construção reflexiva e crítica do processo que lhe envolve, no modo em que ele interfere na educação musical de uma comunidade, que o pensamento do educador se desloca do estado ingênuo para um estado de consciência, a partir do desenvolvimento da capacidade crítica para interpretar a realidade:

[...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (Idem).

A formação contínua aqui proposta pretende promover o processo retroalimentar de conscientização e conhecimento/apropriação da realidade. A concepção que está aportada no trabalho de formação é que o indivíduo está inserido na realidade, portanto ela (a realidade) o tem como sua propriedade. Porém, ele também pode se apropriar da realidade na medida que ele desenvolve competências e habilidades para intervir nessa realidade e mudar seu aspecto.

Como a realidade de Educação Musical, tanto como qualquer outra, é construída a partir dos pensamentos e ações humanas, será a ação de afetar o outro que irá construir caminhos para intervir ou transformar essa realidade. Freire discorre sobre a singular característica que é “ser homem” e da competência que só ele possui:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. **Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la.** Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (Ibidem. Grifo meu).

Nesse texto, Freire fala sobre a capacidade que o homem tem de se distanciar do objeto (nesse caso, a realidade) e agir conscientemente sobre a realidade objetivada. Isso é um dos princípios da pesquisa: afastar-se, admirar (contemplar), refletir, criar (conceitos soluções), intervir. A formação contínua, aqui proposta, tem a intenção de se aproximar do conceito de “práxis humana” colocado por Freire, ou seja, associar indissolúvelmente a reflexão sobre o ensino de música e as ações adotadas pelo professor de música.

Esse acompanhamento poderá ser feito com o auxílio de educadores musicais mais experientes que conduziram as questões levantadas pelo grupo participante da formação contínua. O espaço, no caso, acadêmico, seria um momento para o encontro das práticas pedagógicas musicais que estão sendo realizadas, em especial, pelos recém-licenciados, de exposição de questões e problemas, de reflexão em conjunto e de elaboração de soluções. Auxiliar o recém-licenciado a enxergar sua realidade de modo distante é fundamental para que ele possa estudá-la de modo menos subjetivo e, inclusive, se ver como ator da mesma.

A formação contínua visa uma orientação para o processo de articulação pedagógica musical. A AP está muito próxima desse propósito, enquanto teoria, visto que ela foi elaborada para processos de formação do educador musical, com foco na formação continuada e contínua (distintamente): “Portanto, esta proposta de abordagem para uma formação contínua e continuada de profissionais articuladores de música propõe que seis elementos sejam enfatizados para habilitar os profissionais: positividade, observação, naturalidade, técnica, expressividade e sensibilidade”. (OLIVEIRA, 2015). Essas competências articulatórias são desenvolvidas a partir da reflexão e ação no campo, por isso é mister que a formação seja “contínua”, ou seja, que ela caminhe paralelamente com o processo educativo musical dos envolvidos, que acompanhe todo o movimento do grupo, onde “vários” educadores musicais buscam uma unidade, uma coesão para auxiliar uns aos outros, criar alternativas, propor

conceitos que possam ser comungados pela área, se fortalecerem diante das vicissitudes, e por fim, não estarem sozinhos na árdua luta que é promover a educação musical em diversos níveis de ensino, com maiores possibilidades de acesso.

A partir dos dados levantados e analisados, verificamos que houve depoimentos dos educadores de que falta mais prática musical na vida dos licenciandos em música, no espaço da EMUS/UFBA, de disciplinas que orientem a escolha do repertório ajustando-o a se articular com a cultura e idiossincrasias dos discentes. Docentes educadores musicais expressaram sentir falta da prática instrumental em conjunto de modo permanente. É por essas razões que a formação contínua deve dar continuidade (se não, resgatar) a vida artística do professor de música.

Sabemos que com a imersão pedagógica muitos professores de música deixam o fazer musical de modo artístico em segundo plano. São tantos os problemas do ensino, tantas as batalhas para vencer, ter acesso a estrutura, materiais, condições de trabalho, intervir na realidade de tantos sujeitos. Isso faz com que, por vezes, tragam para o processo educativo musical suas duras realidades, todos os objetivos pedagógicos para pensar, estratégias didáticas para elaborar, reflexões que visam entender para solucionar, e com isso o valor artístico da Música na vida do indivíduo vai se dissolvendo.

Para motivar o educador musical a manter viva sua natureza artística a formação contínua prevê o desenvolvimento pedagógico do educador musical, mas também focará em que ele esteja continuamente conectado com o objeto de desejo do músico: a Música. Irá buscar o retorno para o ponto de atração entre ele, como músico, e a Música, não como objeto de conhecimento (cognoscível), mas como objeto artístico. Então a formação contínua deve também buscar que o professor de música desenvolva uma conexão entre o seu “profissional pedagógico” e o seu “profissional musical”. Se ele, além de professor, se comportar também como artista (que também deve ser), o sentido da arte ficará mais evidente no ensino, diferenciando o ensino musical das demais disciplinas, nesse ponto essencial. Assim, no espaço de formação contínua, poderão ser propostas práticas musicais que o grupo possa executar, levando aos espaços de ensino ali representados um pouco dos professores como artistas.

Deixo claro que tudo isso é uma proposta em esboço, que como outras, mesmo as que estão no papel, não existem de fato, no plano real, tangível. O que distingue esta das outras é a simplicidade do formato, podendo ser implementada, inclusive, como um projeto de extensão para recém-licenciados e outros educadores musicais que possam ter interesse. O princípio metodológico desta é o formato de encontro ou fóruns para comunicação das realidades, reflexão e análise, compreensão de problemáticas, desenvolvimento da capacidade crítica e

criação de sugestões, soluções e ideias para a área de Educação Musical, a partir das práxis pedagógicas e musicais ali representadas. Outra maneira de colocá-la em prática seria organizar encontros esporádicos e regulares dentro de espaços informais, direcionando parcerias e colaborações interinstitucionais.

Uma expectativa desse processo é que os ingressos, a princípio menos experientes, possam permanecer no projeto para contribuir com outros profissionais que venham a chegar e que, tal qual eles no início, precisavam ser acolhidos e ter auxílio para suas questões. O desenvolvimento mútuo no aspecto pedagógico, articulatório, artístico, criativo, o desenvolvimento da reflexão e criticidade, do discurso particular e também do discurso compartilhado, na convergência das identidades culturais, enfim, o desenvolvimento dos educadores musicais em exercício como um todo, ligados às suas realidades de ensino, contudo, não mais sozinhos, mas através desse processo de serem assessorados e orientados por outros, irão gerar fortalecimento, segurança, conhecimento e respeito para a área.

Além de ser concebida a partir do espaço e dos participantes, de natureza metodológica, a formação contínua também é formulada a partir da perspectiva do tempo: a contemporaneidade. Um processo que está temporalmente em movimento, não com o moderno, e sim com o atual, no sentido de acompanhar o momento de cada educador musical, mas que também coloca os olhos no passado, porque certamente muitos chegarão com questões e problemáticas históricas que ainda fazem parte da realidade do ensino de música no presente. Então, seria esta uma proposta contemporânea no sentido de que não está ancorada a nenhum método, filosofia, princípio ou prática que não parta do que “ocorre”, não do que se supõe ocorrer. As “ocorrências” é que estruturaram o processo nos aspectos citados.

É um processo que, apesar de ser em conjunto, é estribado firmemente no desenvolvimento da autonomia do educador musical. Que ao contrário do que muitos educadores pensam (na minha experiência docente já vi esse conceito ser confundido várias vezes), autonomia não é administrar sozinho as situações; a isso pode-se nomear de ‘solidão docente’. O intuito do processo é que todos os envolvidos possam ser responsáveis pelo sucesso em conjunto e que esse sucesso tenha reflexo na sua práxis individual. O fortalecimento do discurso, a clareza de objetivos e conceitos, a habilidade para se articular com todos os componentes do processo, ou ao menos, manter articulações sólidas com aqueles que possam cooperar com o professor de música, isso é tratar da autonomia, que é colocar no mundo o que se pensa, não guardar o discurso e não travestir sua prática pedagógica e musical com princípios que não pertencem ao educador musical. Por fim, a proposta é conseguir alcançar objetivos fundamentais de formação do educador musical, entretanto, a partir de sua experiência como

profissional, não mais como licenciando, aceitando que não é possível que a academia cumpra todo o trajeto de formação e legitimando a compreensão da necessidade de dar continuidade a essa formação, a partir do ponto em que a academia entregou o licenciando em música: graduado.

9 CONCLUSÃO

Para finalizar o registro deste estudo, serão apresentados, brevemente, os caminhos da pesquisa, dos principais processos de articulação identificados durante a pesquisa, bem como os pontos de fragilidade articulatória no campo educativo da EMUS/UFBA, para que possa ficar claro o modo e por que esta conclusão foi tecida. Serão explicitadas as contribuições que a pesquisa pretende deixar à área de Educação Musical, no que tange ao processo de formação do educador musical e à importância do desenvolvimento das articulações pedagógicas e musicais por docentes da área de Música. Também serão expostas as perspectivas para o futuro a partir dos resultados encontrados e das concepções que tenho, a partir da realização deste trabalho, sobre a formação do educador musical e a construção de processos articulatórios de modo eficiente.

Esta pesquisa foi guiada pela hipótese de que a análise de problemas de articulações pedagógicas pode auxiliar na formação do educador musical, com o intuito de construir um conhecimento que visa servir para melhor formar o educador musical, desde a formação inicial acadêmica até a formação continuada e contínua, a partir de reflexões, recomendações e proposta, que através deste registro trago ao conhecimento da comunidade acadêmica-científica da área de Educação Musical.

A escolha de uma metodologia de natureza filosófica-qualitativa foi fundamental para que eu pudesse lidar da maneira mais eficiente possível com aspectos como: (1) os objetivos da pesquisa; (2) o viés reflexivo, consequentemente crítico e teórico sobre a realidade da formação do educador musical no contexto da EMUS/UFBA; (3) orientar-me quanto aos procedimentos metodológicos a serem adotados, a estratégia de análise de dados; (4) o direcionamento quanto às recomendações e contribuições que esta pesquisa pode deixar como legado para a área. Além disso, a metodologia me permitiu refletir e realizar colocações com maior liberdade e autonomia, mas também com enorme responsabilidade, pois de modo contundente eu assino o que penso, o que concluo partindo dos dados, o meu posicionamento crítico, a minha leitura e nova consciência da realidade de formação do educador musical.

Foram empregados diversos instrumentos de coleta de dados para obter informações úteis ao processo investigativo. Os dados, em sua maioria qualitativos, foram analisados utilizando a estratégia de triangulação dos dados. Houve duas coletas que trouxeram indicadores quantitativos de dados que foram úteis para me trazer direcionamento à delimitação

do foco de pesquisa e me orientar para a proposição de recomendações, ações que contribuíssem à formação do educador musical e a proposta de formação contínua do educador musical. Todavia, não considero que essas coletas descaracterizem a natureza filosófica-qualitativa da pesquisa, pelo modo com que foram analisadas e pela relação que foi estabelecida com outras informações obtidas. A literatura utilizada na Fundamentação Teórica desta tese apoiou minhas reflexões sobre os dados, trazendo-me parâmetros e a perspectiva sob a lente da literatura de Educação Musical sobre as questões que foram tocadas e levantadas pelos dados obtidos.

A partir da análise dos dados, cheguei a uma conclusão segura e consciente de que: sim, a análise dos problemas de articulação pedagógica pode auxiliar a formação inicial e continuada do educador musical. Considero que essa análise pode ser empregada para assistir o processo educativo de formação do professor de música, visto que concluo, a partir dos dados levantados e relacionados entre si, que problemas articulatórios não acontecem apenas na ação do estagiário em seu campo de estágio, mas o meio acadêmico tem problemas de articulação que comprometem essa formação.

Ficou patente que o curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA tem permanecido em estado de esforço permanente para promover uma formação inicial do educador musical de maneira mais sólida e abrangente possível, articulada com a atual realidade da Educação Musical no país e dos diversos contextos de ensino de música. Essa articulação com os contextos de ensino de música, onde acabam se inserindo os licenciandos, fortalece as pontes que o docente acadêmico estabelece com seus alunos, visto que parcerias sólidas são firmadas. Docentes e licenciandos têm estado juntos desvendando essas realidades que, até então desconhecidas, especialmente para os docentes de Licenciatura em Música. Juntos, constroem novos caminhos para a prática docente e a abordagem das disciplinas, e modificam alguns caminhos da formação do educador musical. Assim, em termos de realização de articulações no contexto do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, pontuo abaixo o que considero relevante:

- A adesão da EMUS/UFBA ao PIBID promoveu articulações em muitos sentidos, multidirecionais, um trânsito livre que vai desde a academia até a escola de Educação Básica e passa pela comunidade docente, discente, funcionários, pais de alunos e pessoas do gerenciamento das instituições envolvidas.

- A parceria que os professores do curso têm estabelecido com o licenciando através do sistema de orientação, em que os professores acompanham um grupo até seu egresso. Esta ação não somente resulta na construção de novas ‘pontes’, como também fortalece as

articulações existentes, promove um caminhar parceiro, de descobertas conjuntas e, certamente, resultados significativos para a vida profissional que o futuro educador musical irá construir.

- A imersão de professores nos campos que dão acesso ao estagiário de modo geral. O processo de ida do orientador ao campo, acompanhando o estagiário, promove articulações pedagógicas entre a academia e o campo, evidencia a realidade do campo para que o estagiário possa ser orientado em suas ações de modo mais eficaz, é uma oportunidade do orientador realizar mediações necessárias entre o estagiário (profissional em formação) e a comunidade do estágio.

- As articulações realizadas entre docentes e licenciandos na sala de aula, que visam a reelaboração de atividades práticas tradicionais pertinentes ao curso, como as miniaulas e laboratórios, com o intuito de adaptar essas atividades, para que representem de modo mais tangível possível as realidades situadas fora da EMUS/UFBA.

- A mediação realizada entre professores de Licenciatura em Música e os projetos de musicalização infantil da extensão da EMUS/UFBA, que promove a articulação entre o educando de licenciatura e esse espaço de educação musical que trabalha dentro de um âmbito específico do ensino da música.

Contudo, pude constatar também que existe a necessidade de que se estabeleçam outros processos articulatórios na EMUS/UFBA que, caso ocorressem, favoreceriam a formação do educador musical. Estão listados abaixo os pontos de articulação ausentes evidenciados através desta pesquisa:

- Existe falta de articulação entre os docentes das subáreas de Música¹¹⁹ que compõem os diversos cursos da EMUS/UFBA para promover uma formação mais integrada e plena a todos os alunos da instituição que, apesar de distinguir campos de atuação musical, formam juntos o corpo dos profissionais de Música.

- Não há um processo de articulação entre todos os profissionais acadêmicos (de diversas subáreas de Música) que participem da formação do educador musical como docente orientador de estágio. A desarticulação entre docentes de Licenciatura em Música e docentes profissionais de outras áreas ficou evidente em diversos dados coletados, e a análise sobre os mesmos não identificou o andamento de processos que objetivem preencher as lacunas causadas pela falta de articulação.

- A formação pedagógica do licenciando em música poderia ser melhor articulada à sua formação como “Artista”. Digo “Artista” porque não estou falando do professor de arte,

¹¹⁹ Composição, Regência, Instrumento, Canto, Educação Musical, Música Popular, Musicologia, Etnomusicologia

mas do artista que leva o significado do fazer artístico para sala de aula. Isso seria imprescindível para que Música não se torne mero conteúdo curricular, mas mantenha sua essência artística. Para isso, seria necessário ocorrer um processo que não ficou evidente em momento algum da pesquisa: a articulação da formação musical (específica), com a formação pedagógica e a natureza artística individual com que os ingressos de licenciatura chegam à EMUS/UFBA.

Os dados fundamentaram minha conclusão quanto à questão da pesquisa, cujo intuito é contribuir para a formação da Educação Musical com as reflexões que possam emergir a partir da comunicação deste trabalho em eventos da Área de Educação Musical, artigos e outras publicações. O conhecimento aqui construído sobre articulações pedagógicas é mais uma face do conhecimento como um todo desse tema que é bastante amplo. Cada uma das pesquisas do grupo MeMuba, que foram desenvolvidas antes desta, contribui com a apresentação de uma face desse conhecimento. Assim, esta pesquisa projeta um sentido mais amplo junto ao conhecimento que já foi produzido e que endossa quanto é significativa a compreensão do desenvolvimento das competências de articulação pedagógica e musical. Assim, a contribuição desta pesquisa é trazer à luz esse conhecimento do ponto de vista do educador musical em formação, mas também, dentro das relações e ações acadêmicas que são tocantes à essa formação.

A proposta de formação contínua é um caminho possível para que o recém-licenciado e demais educadores musicais tenham acesso à orientação e construção conjunta de soluções para o problema da prática docente que eles realizam concomitantemente ao processo, de criações, interpretações e ressignificações de concepções, conceitos, práticas que realizam, de conjuntamente desenvolver processos reflexivos e críticos sobre temas importantes para a área. Enfim, é uma proposta de formação e fortalecimento dos profissionais de educação musical, em que todos os participantes estão consciente e responsavelmente articulados uns aos outros, num processo retroalimentar e contínuo.

A princípio, minha perspectiva, antes de qualquer pretensão maior, é de me fazer ouvir. Que seja ouvido o discurso que defendo neste trabalho sobre a alta relevância de que processos articulatórios pedagógicos sejam desenvolvidos proficuamente e que a desarticulação gera pontos de isolamento, descontinuidade e insegurança na formação do educador musical. Minha primeira perspectiva incide sobre mim, em formular ações através das quais possa conquistar o espaço de escuta, parcerias, quiçá adquirir a colaboração para que as ações das recomendações e propostas possam ser experimentadas e testadas na prática da formação do educador musical.

Quanto à academia, penso que diante do atual *status quo*, no que diz respeito às articulações pedagógicas, o contexto precisaria de um mediador para que isso fosse alterado. As articulações que existem, o são sumariamente pela vontade e esforço para que existam. O contrário, em diversos casos, pode ser verdadeiro. A criticada falta de “vontade política” que os docentes em geral tanto sabem citar, por vezes, eles mesmos não se encontram capazes de exercer. Vislumbro que isso poderá ser refletido em campo futuro de trabalho, já que o licenciando não se viu participante de um processo articulatório em todas as direções de sua formação, que envolvesse todos os docentes que passaram por ela. O licenciando não se encontrou num processo articulado de ensino em vários pontos fundamentais, e apesar de conhecer os prejuízos que isso lhe causou, ele não saberá os caminhos para solucionar. Mas é preciso treinar, tanto o futuro educador musical como o profissional, para que o primeiro seja capaz de, profissionalmente, gerar o gesto articulatório que poderá ser útil ao seu processo de ensino e aprendizagem musical.

Concluo esta pesquisa com a convicção de que tão relevante seria que todos desenvolvessem articulações para promover o bem da formação do educador musical, quanto é utópico pensar que isso irá acontecer. Para que pensar e propor a utopia? Porque não a alcançaremos em todo, mas em partes que possivelmente tornarão esta realidade melhor. O desenvolvimento de articulações pedagógicas começa com um, depois dois, três, quem sabe, uma multidão. O importante é surgir na consciência que qualquer um de nós pode ser o “um” que irá começar, ou então o “outro” que irá dar a mão. Mas, como observo nas cirandas que realizo com meus alunos de Educação Musical Infantil (escolar), sempre tem um que se recusa a dar a mão, ou só dá a mão a outro colega e não ao vizinho. Mesmo assim começamos a ciranda de modo trôpego, e em algum momento a roda funciona, com intervenções, conscientizações, explicações, ou mesmo, para as crianças não ficarem de fora do processo. Mas é fato que, se esperarmos uma roda perfeita e que funcione imediatamente, não começamos os trabalhos. E lá vamos nós com nossas deficiências na ciranda, mas não ficamos no lugar, é preciso andar. Sem articulação se anda, mas articuladamente se anda bem melhor.

Do mesmo modo vejo a contemporaneidade na Educação Musical. Os tempos, o passado, presente e futuro, e prestando bastante atenção, muitas expectativas já deixaram de ser utopia, porque se realizaram. Mas o homem cria outra utopia, ele projeta outra realidade para poder, com seu tempo presente, correr atrás. Lembro da frase da minha filha Maria Luíza Fogaça (2014): “Mãe, já sei a diferença entre o moderno e o contemporâneo: o moderno um dia passa, o contemporâneo nunca acaba”. Contemporaneamente é que o conhecimento se valida, desde quando é possível ressignificá-lo. E esta é a maior perspectiva: que o conhecimento

construído nessa pesquisa possa ser referência para o processo de formação do educador musical e que esteja apto a ser ressignificado de acordo com as realidades do porvir.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Clem e KEMP, Anthony. **Introdução à Investigação em Educação Musical**. Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1995

ARROYO, Margarete. Educação Musical na contemporaneidade. II Seminário de Pesquisa Nacional da UFMG. In: **Anais...** 2000. pp. 18-29.

BALLANTYNE, Julie; KERCHNER, Jody L.; ARÓSTEGUI, José Luis. Developing music teacher identities: na international multi-site study. In: **International Journal of Music Education**. Vol. 30. N. 3. ISME: WA (Australia), 2012. p. 211-226.

BASTIÃO, Zuraida Abud. **A abordagem AME - Apreciação Musical Expressiva - como elementos de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música**. 2009. 293 fl. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador: 2009. Orientadora: Profa. Dra. Alda Oliveira.

_____. Zuraida Abud. **Apreciação Musical Expressiva: uma abordagem para a formação de professores de música da educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo3.pdf>.

_____. Educação musical e necessidades formativas: o que dizem os professores unidocentes? XVII Encontro Nacional da ABEM. **Anais do...** São Paulo, 2008.

BOWMAN, Wayne. Education Musically. Cap. 06. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (eds.) **The new handbook of research on music teaching and learning**. Oxford University Press: New York, 2002. pp. 63-84.

BRASIL, 1996. LDB. **Presidência da República Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acessado em: 13/06/2015.

_____, 2002. CNE/CP Parecer nº 9 de 2001: Parecer sobre a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura. Publicado em: **Diário Oficial da União**, 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acessado em: 06/06/2015.

_____, 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Música. CNE. Resolução CNE/CES 2/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>> Acessado em: 08/01/2015.

_____, 2012 (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35ª ed. Biblioteca digital da Câmara: Brasília. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade->

legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html. Acessado em: 08/10/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 2**, de 08 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acessado em: 08/01/2015.

_____. Ministério da Educação. **Compromisso todos pela educação. Brasília: MEC**, 2007. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf. Acesso em: 15/0/2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-Lei 8.530 de 02 de janeiro de 1946 institui a **Lei Orgânica Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acessado em 16/05/2015.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: **Revista portuguesa de educação**. vol. 16. ISSN: 0871-9187. Braga: Universidade do Minho. pp. 221-236.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHEK, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 49-57, set. 2002

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alonso Alberto Muñoz. Coleção Trans! Ed. 34. 1º ed. Rio de Janeiro: 1992.

ELLIOTT, David J. **Music Matters: a new philosophy of music education**. New York. Oxford University Press: 1995.

ESPIRIDIANO, Neide. **Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2009. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leny Magalhães Mrech. Publicação: 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13122011-120824/en.php>>. Acesso em: 15/06/2015.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, pp. 21-29, mar. 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France. 02 de dezembro, 1970. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. Edições Loyola. 5ª Ed. São Paulo: 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998 [1996].

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Trad. Kátia Melo e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. (1921).

GALLO, Silvio. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. In: **Perspectivas**. Vol. 18, n. 34. Florianópolis, 2000. pp. 49-68.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V. 8, 87-92, mar. 2003.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, abr./nov, 2000. pp. 50-73. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9378/5550> Acessado em: 12/05/2015.

LEMONS, José Carlos G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono**: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. Tese de doutorado em Educação: Currículo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2009. Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Branca Jurema Ponce. Disponível em: http://novaescola.org.br/gestao-escolar/tese_jose_lemos.pdf Acessado em: 23/09/2014.

MENEZES, Mara; COSTA, Maciel; BASTIÃO, Zuraida A. Educação Musical na Bahia. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRAS; Regina (Orgs.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. pp. 235-249.

MOITA, Filomena Maria G. da S. C.; ANDRADE, Fernando César B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. pp. 269-280. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>>. 07/10/2015.

NACHMANOVICHTH, Stephen. **Ser criativo**: o poder da improvisação na vida e na arte. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial. 1990.

NIERMAN, Gleen E.; Zeichner, Ken; HOBEL, Nikola. Changing Concepts of teacher education. Cap. 42. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (eds.) **The new handbook of research on music teaching and learning**. Oxford University Press: New York, 2002. p. 818-839.

OLIVEIRA, Alda. ABEM: 20 anos de construção coletiva para a consolidação do ensino de música no Brasil. **Revista da ABEM**: número especial 20 anos, v. 20, n. 28. Londrina: 2012. pp. 15-26.

_____. La enseñanza de la música: América Latina y el Caribe. In: FAJARDO, V.; WAGNER, T. (Orgs.). **Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y**

el Caribe. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2001, pp. 27-30.

_____. **Um Estudo Longitudinal Aplicando a Teoria de Swanwick para o Desenvolvimento de Currículo de Música para Crianças de 6-10 anos de idade.** Projeto de pesquisa integrada por Alda Oliveira, Univ. Fed. da Bahia (UFBA), Brasil, e Liane Hentschke, Univ. Fed. Univ. do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Apoio do CNPq, Brasília. Relatório final depositado no CNPq, Brasília. 1993-1996.

_____. **Relações entre a aula de música e a escola no Brasil: três estudos de caso.** ” Projeto integrado de pesquisa por Liane Hentschke, Univ. Fed. Univ. do Rio Grande do Sul (UFRGS); Alda Oliveira, Univ. Fed. da Bahia (UFBA), Brasil; e Jusamara Souza, Univ. Fed. Univ. do Rio Grande do Sul (UFRGS). Apoio do CNPq, Brasília. Relatório final depositado no CNPq, Brasília. 1998-2000.

_____. **Contextos de formação em música:** educação musical entre o formal e o informal. ” Projeto integrado de pesquisa por Jusamara Souza, Univ. Fed. Univ. do Rio Grande do Sul (UFRGS); Liane Hentschke, Univ. Fed. Univ. do Rio Grande do Sul (UFRGS, Brasil); e Alda Oliveira, Univ. Fed. da Bahia (UFBA). Apoio do CNPq, Brasília. Relatório final depositado no CNPq, Brasília. 2001-2003.

_____. **PONTES Educacionais em música.** Apostila apresentada no curso: Abordagem PONTES na formação continuada de professores de música. ABEM, Encontro Anual. São Paulo, 8 a 11 de Outubro de 2008.

_____. **A Abordagem PONTES para a Educação musical:** aprendendo a articular. São Paulo: Paco Editorial. 2015.

PEMBROOK, Randall; CRAIG, Cheryl. Teaching as a profession: two variations on a them. Cap. 41. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (eds.) **The new handbook of research on music teaching and learning.** Oxford University Press: New York, 2002. p. 786-817.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

_____. A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura? **XVII CONFAEB (Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil) e IV Colóquio sobre o ensino da arte.** Florianópolis, 2007. In.: **Anais...** 1- Listas de Conferências. Org.: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Florianópolis. 2007. Disponível em: < <http://aaesc.udesc.br/confaeb/main.php>>. Acessado em: 15/03/2015.

PEREIRA, Júlio Emílio D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade,** ano XX, nº 68, Dezembro/99. pp. 109-125.

PÉREZ, Paula. **Relatório de estágio da disciplina Prática de Ensino MUS 185.** Orientadora: Profa. Vilma Fogaça Graduação em Licenciatura em Música. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea G. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

SANTOS, Eduardo. **Relatório de estágio da disciplina Prática de Ensino MUS 185:** iniciação musical com introdução à flauta doce. Orientadora: Profa. Vilma Fogaça. Graduação em Licenciatura em Música. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

SILVA, Fabio Sousa. **Relatório de Prática de Ensino (MUS-185):** Oficina de violão popular com iniciação de leitura de partitura. Orientadora: Profa. Vilma Fogaça. Graduação em Licenciatura em Música. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina F.; FIGUEIREDO, Sérgio. Caminhos Metodológicos. Parte I, Cap. 3. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina F.; FIGUEIREDO, Sérgio (Orgs.) **A formação do professor de música no Brasil.** ISBN 978-85-8054-198-4. Fino Traço Editora LTDA.: Belo Horizonte, 2014. p. 37-50.

APÊNDICES

A – Questionário Estruturado-Fechado: Estagiários de Licenciatura em Música, EMUS/UFBA. 2014.2;

B – Questionário Estruturado-Fechado: Participantes do II Encontro de Formação do Músico em Universidade, EMUS/UFBA, 2015.

C – Questionário Estruturado-Aberto: Docentes que atuaram como orientadores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 3 e 4, no curso de Licenciatura em Música, EMUS/UFBA, 2015.1 e 2015.2.

Apêndice A

**Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Música****Aluna Pesquisadora:** Vilma de O. S. Fogaça (Doutoranda em Educação Musical).**Profa. Orientadora:** Dra. Alda Oliveira**Atividade de pesquisa:** Coleta de dados**Data:** 29 de Setembro de 2014

Esclarecimento: Essa questionário tem o objetivo de compreender e identificar os problemas que estagiários do curso de Licenciatura em Música enfrentarão em contexto de estágio. O fim dessa coleta de dados é servir de subsídio para uma pesquisa de doutorado em música (área de concentração em Educação Musical) sobre a “formação do educador musical”.

QUESTIONÁRIO

1. Dentre os problemas que um professor de música pode enfrentar no contexto de estágio, quais dos problemas abaixo você pode identificar na sua atuação em estágio? Após identificar, indique, escrevendo números dentro dos parênteses, o grau de dificuldade enfrentado com esses problemas, sendo que o número **1 (um)** indica o problema de maior grau de dificuldade.

- () Autonomia na atuação em sala de aula
- () Desenvolver uma aula criativa no contexto escolar
- () Lidar com problemas inesperados no cotidiano do contexto escolar
- () Ter o respeito e cooperação dos demais professores da escola
- () Se articular com outros representantes comunidade escolar: o professor generalista, diretor, coordenador, entre outros.
- () Problemas de estrutura: espaço inadequado, falta de materiais didáticos e musicais
- () Problema para lidar com a conduta dos alunos durante a aula de música
- () Outros: _____

2. Você considera que os problemas enfrentados por você se explicam com quais argumentos:

A formação acadêmica não se aprofundou em determinados assuntos como: criatividade musical, autonomia do professor, articulação entre o professor de música e o espaço escolar. Se há outro motivo, coloque aqui: _____

A academia se aprofundou adequadamente sobre os pontos que identifiquei meus problemas, porém, há problemas que é preciso vivenciar o ensino da música em contexto escolar para que tenhamos consciência da sua existência e impacto.

3. Você participou do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)?

Sim Não

4. Esse questionário terá o uso sob anonimato garantido ao participante. Todavia, se você deseja se colocar à disposição da pesquisadora, para maiores informações, caso ela ache necessário, por favor deixe seu e-mail no espaço abaixo. Reitero o compromisso de que os dados coletados neste momento, ou posteriormente, em momento nenhum será publicado ou citado a fonte dos dados. _____

Obrigada pela sua participação!

Apêndice B

**Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia****Curso:** Doutorado em Música / Área de concentração: Educação Musical**Doutoranda:** Vilma de Oliveira Silva Fogaça (Bolsista CAPES)**Orientadora:** Profa. Dra. Alda Oliveira**Data:** 10/06/2015**Atividade:** Coleta de dados para pesquisa de doutoramento**Esclarecimentos e Orientações**

Esse documento trata-se de um questionário estruturado-fechado para coleta de dados da pesquisa de doutoramento da aluna Vilma Fogaça, orientada pela Profa. Dra. Alda Oliveira. Tem por objetivo colher informações sobre o que pensam profissionais da área de música acerca da formação do educador musical na Escola de Música da UFBA e da formação continuada do licenciado em música. Esse questionário terá duas partes: I) O perfil do participante II) A opinião do participante. Para responder, por favor siga a orientação do enunciado da questão. Desde já, agradeço a todos a cooperação e participação nessa pesquisa.

I) PERFIL DO PARTICIPANTE

Por favor, responda a questão marcando um “X” na alternativa de sua escolha.

a) Você é filiado a EMUS/UFBA:

sim não

b) Qual seu vínculo com a IES que você é filiado:

estudante de graduação estudante de pós-graduação professor de graduação

professor de pós-graduação Outros _____

c) Sua área de atuação ou estudo é Educação musical: sim não

II) OPINIÃO DO PARTICIPANTE:

a) Dentre as propostas citadas na mesa (segue abaixo), assinale três ações prioritárias para melhorar a qualidade do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA.

- () Serviço de orientação ao licenciado e ao licenciando em música.
- () Ações de educação continuada/contínua.
- () Articulação e recrutamento de novos alunos: informações.
- () Conjunto musical permanente: participação de alunos e professores de licenciatura.
- () Saberes e competências de mediação pedagógica e musical.
- () Disciplina sobre adequação de repertório musical a diferentes situações de ensino e aprendizagem
- () Avaliação com mais transparência e autorregulação pelo alunado.
- () Ações para o Laboratório A.O.
- () Discutir identidade profissional do professor de música e estimular colaborações entre professores e alunos.
- () Discutir e promover pesquisas na área de educação musical.
- () Definir formação técnica e superior: focos distintos e contínuos

b) Das ações citadas abaixo, escolha três ações que você considera de relevância para a formação continuada do educador musical:

- () Serviço de orientação ao licenciado como projeto de extensão da IES
- () Desenvolvimento frequente de minicursos de natureza teórico e prática com temas pertinentes ao ensino de música em diversos contextos e de diversas modalidades.
- () Implementação de cursos de especialização *stricto sensu* na área de educação musical
- () Implementação de grupos de discussão e estudos sobre temas e problemáticas da área de educação musical formado por licenciados, licenciandos e professores vinculados à IES.
- () Realização de eventos, cursos ou formação de grupos que promova a articulação de saberes entre educadores musicais e o pedagogo (professor generalista).

Obrigada pela sua participação!

Apêndice C



Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Música

Aluna Pesquisadora: Vilma de O. S. Fogaça (Doutoranda em Educação Musical).

Profa. Orientadora: Dra. Alda Oliveira

Atividade de pesquisa: Coleta de dados para pesquisa de doutoramento

Data: 09/2015

Esclarecimentos:

Caros professores e professoras,

Estou em fase final do curso de doutorado, orientada pela Profa. Dra. Alda Oliveira. Pesquiso sobre “formação do educador musical: inicial e continuada”, tomando como espaço de estudo o curso de graduação em Licenciatura em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS/UFBA). Realizei em 2014.2 uma coleta de dados com estagiários do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA para saber quais os problemas que eles tiveram mais dificuldades em enfrentar durante o estágio. Os problemas com maior número de indicações entre os estagiários foram:

- **problemas com a estrutura do espaço e materiais para a aula de música;**
- **lidar com problemas inesperados no cotidiano do estágio;**
- **articular-se com outros representantes da comunidade do campo de estágio: o professor generalista, diretor, coordenador, gestores, entre outros.**

Coleta de dados para pesquisa de doutoramento

O objetivo desse documento é conhecer a opinião dos(as) senhores (as) professores sobre a formação do educador musical oferecida pela EMUS/UFBA. Essa reflexão poderá trazer esclarecimentos e ideias sobre as razões pelas quais os estagiários indicaram esses problemas. A voz é de cada um de vocês. Podem usá-la como considerarem mais pertinente e útil à produção dessa pesquisa de doutorado. Essa coleta evitará ou minimizará qualquer julgamento de valor em termos pessoais e profissionais, seguindo todos os procedimentos éticos de pesquisa acadêmica. As respostas podem ser baseadas na opinião, reflexão e experiência prática dos(das) senhores(as) e de outros profissionais que estão diariamente trabalhando com a formação do educador musical. A meu ver, os dados relativos a todos os participantes envolvidos no campo de estudo dessa pesquisa vão certamente contribuir para que eu possa encontrar parâmetros

confiáveis, argumentos e pontos de vista sobre o tema dessa pesquisa. Considero as respostas dos(das) senhores(as) muito importante para essa pesquisa que visa contribuir para uma profícua formação de profissionais da área de educação musical.

Seguem alguns esclarecimentos:

- a) Não serão divulgados os autores das respostas desse questionário na tese, nem em qualquer trabalho acadêmico, publicação literário ou qualquer tipo de atividade que precise mencionar os dados a serem analisados nessas respostas;
- b) A resposta poderá ser enviada a mim por e-mail (vilfogaca@gmail.com). Caso queira entregar de outro modo, o(a) professor(a) poderá entrar em contato por e-mail para combinar a maneira de comunicar a sua resposta.
- c) A resposta poderá seguir em texto livre, no espaço abaixo do campo “Resposta” que deixarei a seguir nesse mesmo documento;

Desde já, muito agradecida pela sua valiosa participação,

Vilma Fogaça.

Doutoranda em Educação Musical

Principais pontos a serem abordados na resposta:

Gostaria de poder contar com o conhecimento e a experiência prática dos senhores professores no âmbito da universidade para saber:

- a) sobre as razões pelas quais os estagiários indicaram esses problemas acima mencionados
- b) como tem sido a preparação dos futuros professores de música nas aulas ministradas pelos senhores visando enfrentar os problemas mencionados;
- c) qual a visão dos senhores professores a respeito dos problemas que a universidade se depara no exercício de preparar futuros educadores musicais (no sentido acadêmico do termo).

RESPOSTA