



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ISAURA RUTE GINO DE AZEVÊDO

**A FORMAÇÃO DOS LICENCIADOS EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO CARIRI (UFCA) E SUA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS RELAÇÕES
REVELADAS PELAS NARRATIVAS DOS EGRESSOS**

**FORTALEZA-CE
2017**

ISAURA RUTE GINO DE AZEVÊDO

A FORMAÇÃO DOS LICENCIADOS EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA) E SUA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS RELAÇÕES REVELADAS PELAS NARRATIVAS DOS EGRESSOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação Brasileira.

Área de Concentração: Ensino de Música.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rogério

FORTALEZA-CE

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A987f Azevêdo, Isaura Rute Gino de.
A formação dos licenciados em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e sua docência na Educação Básica : As relações reveladas pelas narrativas dos egressos / Isaura Rute Gino de Azevêdo. – 2017.
281 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Pedro Rogério.
1. Formação Docente . 2. Ensino de Música. 3. Educação Básica. 4. História de Vida. I. Título.
CDD 370
-

ISAURA RUTE GINO DE AZEVÊDO

A FORMAÇÃO DOS LICENCIADOS EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA) E SUA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS RELAÇÕES REVELADAS PELAS NARRATIVAS DOS EGRESSOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação Brasileira.

Área de Concentração: Ensino de Música.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Pedro Rogério (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Henrique Sérgio Beltrão de Castro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) / Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ao meu esposo, Aduino Azevêdo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e com ela todas as possibilidades que se abrem.

Ao meu esposo, Aduino Azevêdo, pelo apoio constante e as várias revisões realizadas no texto.

Ao meu orientador, Dr. Pedro Rogério, pela valiosa colaboração.

Aos professores doutores Luiz Botelho Albuquerque, Henrique Sérgio Beltrão de Castro, Cristiane Maria Galdino de Almeida, Jacques Therrien e José Albio Moreira de Sales, pelas preciosas contribuições ofertadas durante as qualificações e defesa deste trabalho.

À Universidade Federal do Cariri, pelo afastamento que me concedeu das atividades docentes para elaboração desta tese.

Aos professores participantes, pelo altruísmo com que se doaram às demandas da pesquisa.

Aos professores Angélica e Eduardo Ellery e família, pelo carinho com que me hospedaram em sua residência em todas as ocasiões em que estive em Fortaleza, para as atividades atinentes a esta pesquisa.

“Ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão
de que viagem e viajante são apenas um”.

(JOSSO)

Título do Projeto: A FORMAÇÃO DOS LICENCIADOS EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA) E SUA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS RELAÇÕES REVELADAS PELAS NARRATIVAS DOS EGRESSOS

RESUMO

A presente pesquisa procurou compreender as relações existentes entre a formação dos licenciados em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e a atuação deles como docentes na Educação Básica. Para tanto, dois parâmetros fundamentais de análise foram estabelecidos: a formação musicológica e a formação pedagógica. O referencial teórico deste trabalho fundamentou-se no tema saberes docentes e formação de professores de Música. Essa temática foi tratada a partir das discussões sobre o currículo e o parâmetro musicológico e pedagógico nos cursos de formação de professores de Música. A investigação optou por uma pesquisa de cunho qualitativo, constituindo-se um estudo de caso. O foco na “História de Vida e Formação” dos professores foi a metodologia de pesquisa utilizada. Os dados coletados constituíram-se das narrativas orais e escritas de nove professores de Música atuantes na Educação Básica, todos egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFCA. A análise desses ocorreu de forma compartilhada entre pesquisadora e membros do grupo. Com base nesta, concluímos que as relações estabelecidas entre a formação proposta pelo Curso de Licenciatura em Música da UFCA e à docência no Ensino Básico, se observados os parâmetros musicológico e o pedagógico, estão em descompasso. Por um lado, atestamos que a formação musicológica, conduzida pelo Curso de Música da UFCA, mostra-se adequada quanto aos conhecimentos musicais necessários à atuação de seus egressos nas escolas de Educação Básica. Por outro lado, verificamos que a formação pedagógica desenvolvida naquela instituição é marcada por algumas deficiências.

Palavras-Chave: Formação Docente; História de Vida; Ensino de Música; Educação Básica.

ABSTRACT

This thesis sought to understand the relationship between the training of undergraduate students in Music of the Federal University of Cariri (UFCA) and their performance as teachers in basic education. To this end, two basic parameters of analysis were established: musical training and pedagogical training. The theoretical framework for this research was based on the theme “pedagogical know how and music teacher training”. This theme was dealt with based on the discussions of the curriculum and the musical and pedagogical parameters in training courses of Music Teachers. The line of research chosen was a qualitative method, which resulted in a case study. A research technique focusing on the "History of Life and Education" of teachers was the methodology used. The collected data were made up of oral and written narratives of nine alumni working as music teachers in basic education, all undergraduates with a degree in Music from UFCA. The analysis took place in a shared process between researcher and group members. Based on this analysis, we concluded that the relationship established between the training offered by the degree in Music at UFCA and the teaching practice in basic education, when observing the musical training and pedagogical practice, are at odds. On the one hand, we agree that the musical training, conducted by the Music Course at UFCA, showed to be adequate as far as the musical knowledge required for the performance of its undergraduates in basic education schools. On the other hand, we find that the teacher training developed in that institution is marked by a number of shortcomings.

Keywords: Teacher Training; Life History; Music Education; Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Logotipo da Campanha "Quero Educação Musical na Escola"	18
--	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conhecimentos musicológicos acionados pelos professores.....	122
Gráfico 2–Atividades realizadas com os estudantes no momento da aula.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis em que os egressos do Curso de Música/Licenciatura da UFCA atuavam na Educação Básica.....	118
---	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AMA Cariri	Associação de Pais, Amigos e Profissionais dos Autistas do Cariri
AP	Ação Pedagógica
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASIHVIF	Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e Pesquisa Biográfica em Educação
AuE	Autoridade Escolar
AuP	Autoridade Pedagógica
BIOgraph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
E.E.E.P.	Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
FE/USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FMCG	Faculdade de Música Carlos Gomes
GAP	Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NSE	Nova Sociologia da Educação
NR	Norma Regulamentadora
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PID	Programa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

PPP	Projeto Político-Pedagógico
SE	Sistema de Ensino
SESu	Secretaria de Educação Superior
TE	Trabalho Escolar
THE	Teste de Habilidade Específica
TP	Trabalho Pedagógico
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
2.1	O foco nas narrativas de vida	25
2.2	As etapas do processo	33
2.3	A fase das narrativas	35
2.3.1	Memórias de formação.....	36
2.3.2	Trajetórias de formação.....	38
2.3.3	A experiência na Educação Básica	40
2.3.4	As narrativas dos participantes	43
2.4	A fase da análise.....	47
3	FORMAÇÃO DOCENTE	53
3.1	A mobilização do saber e a formação de professores – breve histórico	54
3.2	A epistemologia da prática profissional e a profissionalização do ensino.....	55
3.3	Tipologias dos saberes docentes	58
3.3.1	Os saberes da formação profissional.....	60
3.3.2	Os saberes disciplinares/curriculares.....	60
3.3.3	Os saberes experienciais	61
3.4	Currículo e formação docente	62
4	OS PROFESSORES DE MÚSICA E SUA FORMAÇÃO: A QUESTÃO CURRICULAR	65
4.1	O desencontro entre a formação e a atuação do professor de Música	66
4.2	Currículo em foco	68
4.2.1	O currículo em Pierre Bourdieu – Algumas reflexões.....	70
4.2.2	O currículo das Licenciaturas em música brasileiras: o paradigma conservatorial.....	77

5	O PARÂMETRO MUSICOLÓGICO E O PARÂMETRO PEDAGÓGICO: A INTERFACE MÚSICA E EDUCAÇÃO NAS LICENCIATURAS EM MÚSICA.....	85
5.1	Parâmetro musicológico: o currículo de Música para a Educação Básica	87
5.2	Parâmetro pedagógico: a priorização do musicológico em detrimento do pedagógico	100
5.2.1	Formadores de formadores: a supervalorização do parâmetro musicológico	102
5.2.2	Disciplinas pedagógicas nos Cursos de Licenciatura em Música: o distanciamento da práxis	107
6	SABERES DO PROFESSOR DE MÚSICA: QUAIS SÃO? DE ONDE VÊM?.....	113
6.1	O Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri e suas relações com a Educação Básica	114
6.2	Sobre os professores participantes	116
6.3	Os saberes do professor de Música – O que conta dentro da sala de aula.....	120
6.4	E esses saberes, de onde vêm?	127
7	REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO EM MÚSICA NA UFCA E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	132
7.1	A formação pedagógica na Licenciatura em Música da UFCA	132
7.1.1	Sobre os Estágios.....	134
7.1.2	A Educação Infantil na Licenciatura em Música da UFCA.....	139
7.1.3	A Educação inclusiva na Licenciatura em Música da UFCA.....	141
7.2	A formação musicológica na Licenciatura em Música da UFCA	145
7.2.1	Formação musicológica: o paradigma conservatorial e a Licenciatura em Música da UFCA.....	146
7.3	Artes Visuais, Teatro, Dança e a formação do Professor de Música	150
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
	REFERÊNCIAS.....	161
	ANEXOS	171
	ANEXO A.....	172
	ANEXO B.....	181

ANEXO C.....	191
ANEXO D.....	202
ANEXO E.....	211
ANEXO F.....	220
ANEXO G.....	226
ANEXO H.....	233
ANEXO I.....	235
ANEXO J.....	238
ANEXO K.....	240
ANEXO L.....	242
ANEXO M.....	245
ANEXO N.....	273
ANEXO O.....	277

1 INTRODUÇÃO

Nesta última década (2006 a 2016) a área de Educação Musical tem experimentado grandes avanços quanto à possibilidade de real efetivação do ensino de Música nas escolas de Educação Básica do Brasil. Essas melhorias percebem-se por meio de políticas públicas voltadas ao ensino de Música, principalmente decorrentes da mobilização de instituições especificamente relacionadas à Educação Musical empenhadas na luta por esta causa. Em consequência disto, o tema formação de professores de Música para a docência nessas instituições de ensino tem sido recorrente nos últimos anos. Este é o assunto sobre o qual versa o presente trabalho.

Vejamos então alguns fatos relacionados às mudanças apontadas acima e suas possíveis implicações na formação inicial de professores de Música para as escolas de Ensino Básico, tema desta pesquisa. No ano 2006, iniciou-se, no Brasil, a campanha “Quero Educação Musical na Escola”.

Figura 2: Logotipo da Campanha "Quero Educação Musical na Escola".



Fonte: <https://www.facebook.com/queroeducacaomusicalnaescola/>.

Desde então, era visível uma grande mobilização da sociedade em prol da volta do ensino de Música nas escolas brasileiras. No mesmo ano, criou-se o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), formado por representantes governamentais e músicos, com o intuito de efetivar o ensino de Música nessas instituições de ensino, através de políticas públicas.

Como resultado de toda essa moção, em 18 de agosto de 2008, foi sancionada a Lei n. 11.769/08 (BRASIL, 2008a), que tornou obrigatório o ensino do conteúdo Música nas aulas de Arte de todas as escolas de Ensino Básico do Brasil. Sem dúvida, o advento dessa lei

representou importante marco, se não o maior dos últimos tempos, nas conquistas da área de Educação Musical na escola brasileira.

Em dezembro de 2013, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação propôs resolução referente às Diretrizes para a Operacionalização do Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica (BRASIL, 2013b). Esse documento, aprovado em 2016, orienta as escolas a contratarem docentes que possuam Licenciatura em Música, bem como dá o indicativo de que as Secretarias de Educação devem promover concursos para provimento de vagas de profissionais com formação específica na área de Música (BRASIL, 2016a).

Também em 2016, passou a vigorar nova normativa relacionada ao ensino de Arte. Trata-se da Lei de nº 13.278/2016, sancionada pela então Presidente da República Dilma Vana Rousseff. Em seu primeiro artigo, esta lei dá nova redação ao §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ora, o §6º havia sido acrescido ao art. 26, em 2008, com a redação que segue: “§ 6º A Música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (NR)” (BRASIL, 2008a, p. 1). Com a Lei nº 13.278/2016 o §6º passou a ter novo texto: “Art. 1º: O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016b, p. 1). Portanto, anteriormente, apenas a Música era considerada conteúdo obrigatório nas aulas de Arte, mas, como ficava bem claro no texto, não de forma exclusiva. Ou seja, as outras três linguagens poderiam ser abordadas, sim, nesta disciplina. Com a nova configuração dada ao § 6º compreende-se que, não só a Música, mas também as outras linguagens artísticas (as Artes Visuais, a Dança e o Teatro) deverão ser consideradas conteúdos obrigatórios no planejamento das aulas de Arte daqui por diante. As quatro linguagens artísticas devem ser abordadas nas escolas. Acredito que essa foi uma vitória para a área de Arte. Por que apenas a Música deveria ser considerada conteúdo obrigatório e as demais não? Afinal, todas as linguagens artísticas têm seu lugar e valor nas escolas. Bem verdade é que, desde a aprovação da Lei 11.769/08 que tornava a música conteúdo obrigatório nas aulas de Arte, percebia-se certo queixume, ainda que velado, dos colegas representantes das outras linguagens artísticas em relação ao fato. “Mas por que só a Música?” questionavam eles. Com a nova realidade, ganha a Arte, ganham todos.

Em seu segundo e último artigo, a Lei nº 13.278/2016 considera o tempo necessário a que as alterações sejam feitas nas escolas a fim de atender ao que foi determinado. Entre as providências a serem tomadas, felizmente, o quesito formação de professores para atuação nessas instituições de ensino foi mencionado: “Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta lei, incluída **a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica**, é de cinco anos” (BRASIL, 2016b – grifos nossos). A partir dessa nova realidade começa a se fortalecer a ideia de que para ser professor de Arte é necessário, sim, possuir formação específica na área. Cabe agora aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação elaborarem planos de execução e adaptação a fim de que os municípios possam atender as demandas impostas pela normativa em questão.

Todas as iniciativas listadas até aqui, referentes à regularização do ensino de música nas escolas, são bastante positivas. No entanto, sem a figura do professor, essas se tornarão inócuas. A verdade é que, o professor de Música é sempre peça fundamental desta engrenagem que se chama ensino de Música nas escolas de Educação Básica. Conseqüentemente, as discussões sobre a formação destes docentes também se mostram imprescindíveis à compreensão destas realidades: “A formação do professor de música para atuação nos diversos contextos educacionais, com ênfase na escola pública, é, portanto, tema a ser ampliado, e pesquisado para que se assegure a relação entre as instituições formadoras e os campos de atuação dos educadores musicais” (FIGUEIREDO; SOARES, SCHAMBECK, 2014, p. 62). Como afirmam os autores, é imprescindível uma aproximação entre os cursos de formação de professores de Música e as escolas de Educação Básica a fim de estabelecer um diálogo entre as instituições formadoras e os destinatários dos egressos.

Para tanto, é necessária uma reflexão, principalmente por parte das universidades, em relação à formação proposta pelas Licenciaturas em Música hoje, com vista à atuação de seus egressos nas escolas de Educação Básica. Esse tema envolve vários aspectos a serem considerados. São muitos os pontos de discussão dos quais poderíamos partir. Entre esses, têm sido bastante recorrentes as questões levantadas por diferentes autores (PENNA, 2007; MATEIRO, 2009; ESPERIDIÃO, 2011) em relação à formação pedagógica e a formação específica propostas nas Licenciaturas em Música no Brasil. Ou seja, como têm sido tratados, na formação de professores de Música, os conhecimentos referentes à música propriamente dita e os conhecimentos relacionados ao trato pedagógico dos conteúdos, e conseqüentemente à docência em si. É fato que se deve buscar o equilíbrio entre essas duas vertentes na

formação do docente de Música, com o propósito de assegurar uma atuação adequada aos futuros professores, nas escolas.

Foi a partir desta perspectiva, que voltei meu olhar para o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA), do qual sou docente, com o intuito de refletir sobre as relações existentes entre a formação proposta por aquela instituição e o ensino de Música na Educação Básica. Nesse sentido, este estudo almejou dar resposta ao seguinte questionamento: a partir das narrativas dos egressos, de que maneira a formação do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) dialoga com os saberes musicais e pedagógicos necessários à atuação docente na Educação Básica?

Ora, o ensino de Música na Educação Básica é o principal campo de atuação deste Curso de Licenciatura em Música. Portanto, era necessário então que se verificasse que tipo de formação estava sendo construída ao longo dos quatro anos deste curso e como ela se relacionava com a docência na Educação Básica. Creio que o fato de já termos formado quatro turmas de professores ensejava ocasião especial para uma investigação desta natureza.

Importante também frisar que o ensino de Música nas escolas públicas de Educação Básica nesta região é bastante precário. Pesquisas realizadas por Pinheiro e Silva (2012) apontam a ausência do professor habilitado como maior impasse para o ensino de Música nessas escolas de Educação Básica:

[...] ainda falta muito trabalho por parte dos profissionais da área e também a necessidade de políticas educacionais melhores elaboradas para que de fato o conteúdo de música seja reconhecido e inserido regularmente na educação básica da cidade de Juazeiro do Norte. **O maior obstáculo apresentado pelas escolas tem sido encontrar o professor licenciado em Música na região, disposto a trabalhar na Educação Básica** (p. 7 – grifos nossos).

Ao realizar minha pesquisa de mestrado, em 2013, com professores de Arte da Educação Básica em Juazeiro do Norte, cheguei a conclusões semelhantes:

[...] o ensino de Música nas aulas de Arte das escolas estaduais em Juazeiro do Norte é precário, para não dizer inexistente – ponto negativo para o ensino de Música na Escola Básica. **A falta da formação em Música do professor realmente ainda é um grande obstáculo** (AZEVEDO, 2013, p. 66 – grifos nossos).

Destarte, era fundamental que essa carência de professores de Música fosse sanada com licenciados nesta área, como preconizam as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016a). Era, porém, imperioso que se conhecessem as relações entre os saberes docentes adquiridos no curso

superior de Música/Licenciatura e a atuação desses professores na Educação Básica. Bem como era importante verificar também como o egresso do Curso de Licenciatura em Música da UFCA percebia sua formação, mais especificamente no que diz respeito a sua atuação na Educação Básica.

Com esse intuito, estabeleci, como fio condutor para o desenvolvimento desta pesquisa, uma discussão sobre a formação musicológica e pedagógica proposta pelo curso em questão. A opção por esta linha de investigação se justifica por esse ser um trabalho voltado a reflexões sobre um Curso de Licenciatura, no qual se almeja o equilíbrio necessário entre a formação específica e a formação pedagógica (PENNA, 2007; MATEIRO, 2009). No Curso de Licenciatura em Música da UFCA, foco da presente pesquisa, procurei fazer um detalhamento no que se refere à formação musical e pedagógica dos professores de Música formados ali e as possíveis relações com suas atuações nas escolas de Educação Básica.

Com esse propósito, determinei o seguinte objetivo geral para a elaboração desta pesquisa: compreender como a formação adquirida no Curso de Licenciatura em Música da UFCA se relacionava com a docência no Ensino Básico, observando dois parâmetros fundamentais: a formação musicológica e a formação pedagógica.

Partindo daquele objetivo geral, defini ainda os seguintes objetivos específicos: investigar que saberes musicais e pedagógicos eram mobilizados pelos egressos durante sua prática pedagógica na Educação Básica; descrever onde haviam sido adquiridas as competências musicais e pedagógicas acionadas pelos egressos durante sua atuação na Educação Básica; refletir sobre a adequabilidade do currículo do Curso de Licenciatura em Música da UFCA frente à atuação de seus egressos nas escolas de Ensino Básico.

Estruturei este texto em duas partes principais. A primeira enfoca o referencial teórico-metodológico da pesquisa. Subdividi esse conteúdo em quatro capítulos. O capítulo 2, “Formação Docente”, abordou os autores que tratam deste tema partindo de uma visão mais abrangente sobre os saberes docentes. O capítulo 3, “Os professores de Música e sua formação: a questão curricular” aproximou o assunto formação de professores do campo da Educação Musical, abordando as questões curriculares à luz das teorias do currículo. O capítulo 4, “O parâmetro musicológico e o parâmetro pedagógico: a interface música e educação nas licenciaturas em música” baseou-se nas questões referentes à necessidade da existência de um equilíbrio entre essas duas vertentes na formação de professores em Música. Concluindo a primeira parte da pesquisa, o capítulo 5 expõe os “Procedimentos

Metodológicos” utilizados para o desenvolvimento do trabalho. Neste caso, a “História de Vida e Formação”.

A segunda parte do trabalho consiste na análise e discussão de todas as informações socializadas durante a pesquisa. Baseada em cada objetivo acima exposto, essa parte se encontra organizada em dois capítulos. O capítulo 6, “Saberes do Professor de Música: quais são? de onde vem?” versa primeiramente sobre os saberes acionados pelos docentes na práxis, mas também sobre os caminhos de formação trilhados, dentro e fora da universidade, pelos professores participantes da pesquisa, individualmente. O capítulo 7, “Refletindo sobre a formação em música na UFCA e a docência na Educação Básica” analisa a adequação da formação do Curso de Licenciatura em Música da UFCA quanto à docência de seus egressos na Educação Básica, observando o parâmetro musicológico e o parâmetro pedagógico. Em seguida, faço minhas considerações finais.

Nas próximas páginas, o leitor estará em contato com os resultados de um trabalho realizado nos anos 2015 e 2016 com um grupo de nove professores de Música da Educação Básica, ex-alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“As vidas são textos.”

(Cláudia Flores Rodrigues)

Creio que a abordagem qualitativa era o caminho mais adequado para o tipo de estudo que eu pretendia fazer. Segundo Bresler (2000, p. 5), essa forma de pesquisa tem tornado-se cada vez mais frequente na área da educação: “Nos últimos 30 anos, assistiu-se a um intenso e progressivo interesse relativamente ao uso do paradigma qualitativo no campo dos estudos sociais e da educação.” Esse tipo de enfoque tem como características o ingresso do pesquisador em um universo particular que se deseja conhecer, a convivência por um determinado tempo em um ambiente previamente escolhido, a observação cuidadosa dos fatos circundantes: “O enfoque da investigação qualitativa é posto naquilo que pode ser observado, incluindo a observação por informadores.” (*Ibidem*, p. 6).

Acredito que, dos tipos de pesquisa qualitativa, o estudo de caso fosse o mais adequado para a especificidade do que planejava estudar. Em conformidade com André (2008, p. 30): “Para que seja reconhecido como um estudo de caso é preciso, antes de tudo, [...] que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou grupo social.” Especificamente para esta pesquisa os sujeitos envolvidos foram os egressos do Curso de Música/Licenciatura da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

Esse tipo de abordagem metodológica requer do pesquisador exaustiva revisão bibliográfica concernente aos temas relacionados com o estudo que se pretende realizar. No caso desta pesquisa foi imprescindível fazer leituras sobre assuntos como: o ensino de Música na Educação Básica; a formação do professor de Música para a docência na Educação Básica; o estágio nas licenciaturas. Importou conhecer a colaboração de outros pesquisadores em relação aos assuntos acima para que a partir delas, possíveis novas conclusões pudessem ser alcançadas. Segundo Marconi e Lakatos (2006, p. 71): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” A consulta a variados autores sobre essas e outras temáticas em questão foi conduzida sob valiosa orientação e apoio de meus professores no doutorado.

Além da revisão bibliográfica, a análise de documentos foi uma constante no decorrer desta pesquisa. Bastante tempo foi investido na apreciação de documentos como o Projeto Pedagógico do Curso e os documentos concernentes à criação das disciplinas. A opção metodológica de pesquisa utilizada foi a História de Vida. Por ser um assunto mais extenso, tratarei sobre esse tipo de abordagem separadamente, na seção seguinte.

2.1 O foco nas narrativas de vida

Esse tipo de enfoque possui diferentes nomenclaturas, podendo ser denominado também como “método narrativo”, “pesquisa narrativa”, “método (auto)biográfico”, “narrativa de si” ou “abordagem biográfica” (MARCONI e LAKATOS, 2006). Respeitando as variações de terminologia utilizada, o foco na história de vida dos professores propicia o entendimento de como se deu a formação dos mesmos, suas relações com o tempo, suas lembranças de letramento. No entendimento de Rodrigues (2010, p. 172),

A narrativa (auto)biográfica – ou, mais especificamente, o relato de formação, oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação.

Essa abordagem de pesquisa é apontada também como possibilidade de os próprios sujeitos da pesquisa reverem aspectos da vida, configurando-se, assim, em momentos de reprogramação dos caminhos a serem seguidos:

[...] contar a própria vida representa uma oportunidade (grande) de rever, reorganizar o processo de formação, mas também pode ser o início do ato de interrogar perigosamente os pressupostos que pautaram as escolhas feitas no passado e, com isso, vislumbrar uma complexa possibilidade de exercício crítico e reflexivo no tempo presente, que pressupõe novas possibilidades de futuro (*Ibidem*, p. 183).

O enfoque firmado sobre a narrativa de vida tem sua gênese na década de 1980. A obra “Produire sa vie: autoformation et autobiographie”¹ (PINEAU, 1983) marca o início desta corrente de pensamento. Esse trabalho “Apresenta a primeira utilização sistemática da abordagem autobiográfica para explorar o processo de auto-formação na vida cotidiana e comum” (PINEAU, 2006, p. 331). Após a publicação dessa obra, criou-se um movimento em torno das histórias de vida em diferentes países. Seus principais representantes são: Pierre

¹ Produzir sua vida: auto formação e autobiografia.

Dominicé e Marie-Christine Josso – na Suíça, Guy de Villers – na Bélgica, Bernadette Courtois, Guy Bonvalot e Martine Lani-Bayle – na França, Gaston Pineau – no Canadá e António Nóvoa, em Portugal. Essa pode ser considerada a vanguarda da abordagem (auto)biográfica no mundo. Sobre esse grupo e seus interesses Josso (2004, p. 21) afirma: “[...] buscávamos um novo horizonte teórico no campo da educação de adultos, que valorizasse uma abordagem da formação centrada no sujeito aprendente, utilizando uma metodologia de pesquisa-formação articulada com as histórias de vida.”

A emergência desta nova forma de pensar a pesquisa partindo da vida cotidiana das pessoas e de seu relato, causou certo estranhamento na comunidade acadêmica: “Essas eclosões multiformes e multitópicas, tanto nos setores profissionais e faixas etárias como nas ciências humanas e sociais, foram realizadas **por contrabando**, apesar do *diktat*² dos feudos científicos que, à época, as taxavam de ilusão biográfica.” (PINEAU, 2006, p. 333 – grifos nossos). Apesar de enfrentar obstáculos, a abordagem (auto)biográfica seguiu firme em busca de solidificação de suas bases.

É assim que, em 1991, é fundada a Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Éducation (ASIHVIF) (Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação e Pesquisa Biográfica em Educação). Essa instituição se ancora em uma carta ética, elaborada por seus participantes, a qual visa a nortear seus objetivos e o papel de cada ator envolvido nos processos, sejam eles pesquisadores, formadores ou aqueles que desejam compreender sua própria história de vida por meio desta abordagem. Esta carta, porém, não se trata de uma regulamentação, mas de diretrizes para o trabalho a ser realizado. Segundo Castro (2014, p. 289), “A Carta da ASIHVIF enuncia princípios que orientam os pesquisadores, sem ser um instrumento de normalização das práticas adotadas por eles.”

Após a criação da ASIHVIF, outras associações de História de Vida e Formação foram iniciadas, mas agora em níveis nacionais e regionais. Isso se deu, principalmente, pela necessidade de seus participantes promoverem, entre si, contatos mais próximos e mais frequentes (PINEAU, 2006). Em nosso país, a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), fundada em 2008 e com sede em Salvador, atua como instituição que fomenta a pesquisa envolvendo (auto)biografia, memória, histórias de vida e práticas de formação no Brasil.

² *Diktat*: termo alemão que significa mandado, ditame, regra.

Essas instituições, de caráter regional, nacional ou internacional, têm, como um dos principais focos, a definição dos tipos de abordagem que serão assumidas ao longo do processo. Dadas as especificidades dos diferentes enfoques possíveis na abordagem biográfica, surgiu a necessidade de estabelecer diferentes modelos de aproximação. Esses são especificamente três: o modelo biográfico, o modelo (auto)biográfico e o modelo interativo ou dialógico.

O modelo biográfico compreende a participação do profissional que conduzirá as atividades e do sujeito que narrará sua história de vida. No entanto, o sujeito é considerado mais como um fornecedor de informações ao profissional. A este cabe refletir sobre e analisar esses dados. O modelo (auto)biográfico descarta a presença do profissional e o sujeito passa a ser o ator controlador de todo o processo. O sujeito ativa suas próprias informações e ele mesmo procura chegar a suas conclusões. Finalmente, o modelo interativo ou dialógico equipara a contribuição do profissional e do sujeito no sentido de que há uma troca entre esses no processo de autoconhecimento. Assim, a busca do sentido para o que está em questão não se reduz apenas às informações colocadas pelo sujeito, tampouco às reflexões levantadas pelo profissional. Ao contrário, sujeito e profissional se entrelaçam na busca de significados (PINEAU; LE GRAND, 2002). Para o tipo de pesquisa que foi realizada, o modelo interativo ou dialógico se mostrou o mais adequado a seguir, visto que tanto eu como os professores participantes da pesquisa nos debruçamos na busca de sentido para tudo que foi encontrado. Vale também salientar que esse tipo de enfoque é um dos mais utilizados quando se pretende abordar a formação de adultos, objeto desta pesquisa:

É quase supérfluo mencionar que em formação de adultos, para ligar a aprendizagem ao desenvolvimento, é este o modelo [interativo ou dialógico] que mais desenvolve os processos de formação do sujeito, que emerge pela pesquisa sobre suas ações vividas. E é, portanto, este que é o mais trabalhado, entre outros, pela ASIHVIF (PINEAU, 2006, p. 341).

Além de pensar no modelo de aproximação a ser utilizado (interativo/dialógico), também foi muito importante preparar-me no intuito de conduzir as atividades adequadamente. Na verdade, foi necessário acionar determinadas competências a fim de que todo processo ocorresse de forma construtiva, vez que se tratava de lidar com a vida dos sujeitos. É fato que nesse lidar com vidas, situações inesperadas ocorreram, nas quais precisei estar pronta para tomar as decisões mais adequadas. Górriz mostra sua preocupação em relação ao profissional que conduz a pesquisa, ao afirmar: “[...] Esse modelo envolve diversas dimensões e exige um determinado perfil profissional de

acompanhante/formador/investigador para desenvolvê-lo.” (GÓRRIZ, 2008, p. 307 – grifos nossos).

A fim de poder desempenhar o trabalho que me propunha realizar, procurei estar atenta às dimensões elencadas por Górriz (2008), que assim de apresentavam: a dimensão experiencial (focada na fonte do conhecimento que é a experiência de vida); a dimensão introspectiva (atenta à compreensão e interpretação do mundo interior); a dimensão emocional (voltada para os sentimentos); a dimensão clínico/terapêutica (vigilante quanto à narrativa como forma de melhoria de vida); a dimensão existencial (concernente à descoberta da existencialidade); a dimensão psicossocial (propícia ao conhecimento de si e dos outros a partir de modelos internos); a dimensão relacional/social/cultural/política (ligada aos nossos valores políticos, culturais e sociais); a dimensão investigadora/cognitiva (relacionada à escuta atenta e à observação constante dos fatos); a dimensão comunicativa/narrativa/reflexiva/ética (vinculada ao discurso – oral ou escrito – sobre si); a dimensão auto-avaliativa (relativa ao processo de conhecimento próprio); a dimensão auto-formativa (referente ao processo de formação a partir de uma melhor compreensão de si). As dimensões citadas acima por Górriz abarcam os indivíduos em todos os aspectos humanos, encarando-os assim de forma holística.

Essa compreensão do indivíduo como um todo complexo empreendida pela abordagem História de Vida não é encontrada em outros tipos de metodologia de pesquisa. Essas geralmente apenas categorizam os sujeitos sem ter em consideração suas particularidades. Em relação a esse aspecto segue a crítica de Josso:

[...] como dar conta dessa margem de autonomia e de possibilidades, a partir de metodologias de pesquisa que isolam esta ou aquela característica do humano ou a partir de disciplinas que traduzem esta mesma fragmentação do sujeito, que se desconhecem mutuamente e perpetuam assim **uma visão despedaçada do humano?** (2007, p. 419 – grifos nossos).

Portanto, a autora aponta para a abordagem (auto)biográfica como opção metodológica no sentido de encarar cada indivíduo em sua completude e variabilidade: “[...] Ousáramos dizer que tal enfoque [história de vida] se faz a partir do interior, com pertinência ainda maior, porque abraça a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psico-socioculturais, ao longo de sua vida” (*Ibidem*, p. 419).

Além de considerar os indivíduos em todos os seus aspectos, o enfoque (auto)biográfico também leva em consideração os sujeitos como sujeitos sociais, que

interagem em diferentes ambientes. A partir desse convívio, surgiam características comuns a outros indivíduos e características próprias (individuais) que também precisavam ser ponderadas. Ainda segundo Josso (*Ibidem*, p. 420), “[...] Essa trajetória põe em cena um ser-sujeito às voltas com as pessoas, com os contextos e com ele-mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e as aspirações à diferenciação (singularização).” Assim, nesta interação com o outro, havia uma troca no sentido da partilha de vivências, as quais nos eram conhecidas ou inéditas, vividas ou jamais pensadas, até então. Enfim, acontecimentos próprios do cotidiano de seres humanos que somos.

A existencialidade é abordada por meio de uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada. É por isso que em nossas pesquisas com histórias de formação eu emprego frequentemente a expressão de nossa **existência singular plural** (*Ibidem*, p. 420 – grifos nossos).

Nessa procura pela existência singular plural referida por Josso, havia a necessidade de que os indivíduos compartilhassem suas vidas uns com os outros. Iniciou-se, pois, a busca pelas informações que esses traziam consigo, mas que geralmente estavam obscurecidas pelo tempo ou pela própria consciência. Eram dados que, voluntária ou involuntariamente, ficaram para trás naquelas trajetórias e necessitavam voltar à tona. Trato aqui do que Lani-Bayle (2008, p. 301) denomina de insciente³: “[...] o insciente é um saber que não se sabe (ainda), porque não tem o direito de se conhecer ou, simplesmente, porque não teve ainda a ocasião de se expressar como tal.” Realmente, às vezes apagamos, propositalmente ou não, determinado item de nossa trajetória. Os pertences que cada um vai colocando em sua bagagem ao longo da vida vão se acumulando e se compõem dos mais variados elementos: sensações, vivências, relações, experiências, etc. Trazê-los de volta dá sentido à forma como somos hoje:

[...] há em nós um mundo muito mais importante do que se pode crer, habitado por um amontoado de histórias latentes, implícitas. Desenvolvê-lo dá relevo à existência, diferente da linearidade limitada do aqui e agora, e que nos escapa cada vez que avançamos. Sua expressão manifesta é quando uma narrativa, assim desencadeada, conduz a uma exclamação de surpresa: ‘**eu conto isso e eu nem mesmo sabia que eu sabia!**’ (LANI-BAYLE, 2008, p. 302 – grifos nossos).

Esse mergulho em busca do passado e de seu desenrolar, de toda nossa trajetória como os indivíduos que nos tornamos hoje, configurou-se em um processo de consciência de si mesmo e dos outros que nos cercavam. Encontramos claramente esse olhar em Castro: “[...] A

³ Não conhecido.

meu ver, olhar-se e olhar o outro, escutar-se e escutar o outro, considerar as emoções e os sentimentos vividos durante a formação conduzem a uma consciência mais despertada sobre seu percurso” (CASTRO, 2014, p. 293). Essa volta geralmente apresenta-se também como uma possibilidade de compreensão de fatos até então encobertos.

Certamente, através da narrativa de nós mesmos, nos deparamos também com a oportunidade de nos formarmos. Destarte, a função formadora da narrativa pode ser compreendida em três etapas e tempos de um processo sobre os quais discorrerei a seguir.

Primeiro, foi necessário que os sujeitos envolvidos iniciassem seus relatos. Os dados compartilhados nesta etapa foram a base de tudo que se pretendia realizar nas fases seguintes. No entanto, nesse momento, as informações ainda se constituíam em um emaranhado de fatos ainda por organizar e compreender. Esse primeiro passo foi organizado em um tempo cronológico. Segundo, chegou o tempo de refletir sobre tudo que foi colocado na fase anterior. Havia a necessidade de questionar que impactos os fatos tiveram nas vidas envolvidas (LANI-BAYLE, 2006). Esse momento se organizou de forma temporal. Ou seja, quem narra define que tempos escolhe para focar. No caso desta pesquisa, definimos o tempo que abrangeria os anos 2009 a 2015. Finalmente, veio a fase da conscientização de quem éramos e por que éramos. Esse foi o momento especial de decidir o que fazer com tudo o que veio à tona em todo o processo. Essa última fase aconteceu em uma concepção histórica onde a reflexão se converteu em produção e construção de conhecimento. Lani-Bayle (2008, p. 303) resume essas etapas da seguinte forma:

Informar. É isso que os *fatos* evocados podem nos ensinar, e isso é a base: nós anotamos e registramos. De qualquer modo, temos necessidade disso. Porém, esses fatos nada significam, se estiverem isolados da pessoa que narra, desencarnados. A construção de saberes não pode se satisfazer dessa primeira etapa. De posse dessas bases iniciais, convém buscar o que os fatos evocados *fizeram* ao narrador (ou seja, a ‘narrativa de experiência’ decorre desses fatos evocados e deixa surgir o ‘experienciado’, resultante das provas atravessadas tal como foram relatadas). Em seguida, é necessário tentar tomar consciência do que o narrador fez de tudo isso (ou seja, a ‘narrativa de formação’, que se pode extrair do nível precedente). (grifos da autora).

O trabalho com as narrativas de vida, além de propiciar um momento de formação, configurou-se também como uma possibilidade de real transformação dos indivíduos envolvidos naquele processo. O fato de passar a nos conhecer mais profundamente permitiu um novo olhar sobre a forma como éramos, por que éramos e se assim continuaríamos a ser. A conformação a certos modelos pré-estabelecidos, seja pela família, pela sociedade ou pelos

diferentes grupos de que fazemos parte, geralmente se abala após um período de mergulho em si mesmo. Segundo Górriz (2008, p. 305):

Quando as pessoas começam a se questionar e a desenvolver um processo autobiográfico, **as formas que as configuram começam a se desmontar** (atitudes, comportamentos [...]). Entram, então, em crise e, sob profundos questionamentos, tomam consciência de suas ações e tomam decisões para gerar mudança. [...] Modifica-se não apenas a pessoa em processo de transformação, mas também aquelas às quais se vincula (grifos nossos).

Ou ainda, segundo Josso, ao abordar as transformações ocorridas nos participantes ao refletirem sobre suas experiências: “[...] Se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, **o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações**” (JOSSO, 2004, p. 41 – grifos nossos). A temática das transformações sofridas, ou não, pelos indivíduos relaciona-se fortemente com os conceitos de autonomização/conformação e responsabilidade/dependência abordados por esta autora.

O conceito de conformação refere-se a indivíduos submissos aos sistemas que se lhes apresentam. Ou seja, eles se enquadram, se adéquam, tomam a forma do que lhes é imposto sem qualquer contestação. Geralmente, sua formação se resume apenas ao que seus formadores lhe propuseram como conhecimento validado. Esse indivíduo “conformado” geralmente é indiferente às situações de seu cotidiano. Josso o caracteriza nos seguintes termos: “Por vezes, ele está pouco presente e a narrativa torna-se o relato das influências e dos acasos [...] Quando o *eu* da narrativa é passivo, a relação com o saber universitário traduz-se numa expectativa de novos instrumentos, informações e saberes fornecidos pelo formador” (2004, p. 135 – grifo da autora).

Por outro lado, o conceito de autonomização nos remete a um sujeito engajado em suas atividades, questionador por natureza e que toma as rédeas de sua vida. Sua formação geralmente é decidida de acordo com suas convicções e necessidades. Esse indivíduo se deixa mostrar em sua narrativa de vida onde:

[...] o *eu* está presente no texto, na sua atividade, e narra os acontecimentos da sua existência evidenciando o trabalho que efetuou para lhes fazer frente. [...] Para os autores em que o *eu* é ativo, a relação com o saber universitário é designada como a procura de uma melhor compreensão e autonomização da sua reflexão e a aprendizagem intelectual é definida como uma formação de seu pensamento, implicando um trabalho de integração e de construção das significações das aprendizagens. (JOSSO, 2004, p. 135 – grifo da autora).

Esses dois tipos de postura acima expressados são bastante comuns ao realizar trabalhos com História de Vida e Formação: “A problemática da autonomização/conformação está presente como dominante na dinâmica dos processos de formação dos participantes de nossos seminários” (*Ibidem*, p. 135). Mais ou menos nos mesmos moldes, a autora supracitada ainda trata da problemática da responsabilidade/dependência ao afirmar:

[...] outra problemática presente nas narrativas [...] é a da responsabilidade/dependência. Alguns, quando confrontados com a tomada de responsabilidades refugiam-se na solidão e na tomada de decisão em função dos seus critérios; outros procuram uma autonomização em relação à sua família de origem, à sua região, a uma família de pensamento e encontram-se confrontados com as responsabilidades relacionadas com a sua autonomização (*Ibidem*, p. 135).

Ou seja, certas pessoas são dependentes de seus valores e posturas, geralmente imutáveis. Outras, porém, procuram uma autonomia em relação aos grupos sociais aos quais se vinculam considerando-se responsáveis por suas tomadas de decisão e possíveis consequências. Assim, as posturas acima descritas – autônoma x conformada; dependente x responsável – partem prioritariamente de diferentes níveis de conhecimento próprio. A partir deste é possível uma mudança de atitudes, ou não:

Os processos de autonomização/conformação e de responsabilização/dependência são acompanhados por uma dinâmica da consciência de si e do seu meio, seja sob a forma de uma transformação de pontos de vista, seja sob a forma de alargamento do campo consciencial graças a ligações ou/e sensibilidades novas (*Ibidem*, p. 135).

O que interessa à abordagem biográfica é que os envolvidos no processo tenham, mesmo que em diferentes intensidades, a possibilidade de rever suas vidas por meio de uma ampliação de sua consciência existencial e assim “[...] *Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir*, guiada por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central que oferece a transformação da abordagem Histórias de Vida” (*Ibidem*, p. 58 – grifos da autora). A partir dessas buscas teremos “[...] um sujeito empenhado com lucidez na procura de uma arte de viver, a que nós chamamos de *busca de sabedoria de vida*” (*Ibidem*, p. 103 – grifos da autora). Após discutir pontos importantes sobre a abordagem História de Vida tratarei na seção seguinte sobre as fases do nosso processo quando da elaboração desta pesquisa.

2.2 As etapas do processo

A fim de definir os passos que foram adotados durante a pesquisa, continuo abordando como foi empreendida cada fase do trabalho. Inicialmente, foi necessário estabelecer critérios para a escolha dos participantes da pesquisa. Como já informado, esses eram alguns egressos do Curso de Música/Licenciatura da UFCA. Após sete anos de atuação como docente neste curso, tínhamos já quatro turmas formadas, novos professores de Música que saíam para o início de sua carreira docente. Assim, no intuito de administrar a seleção dentre estes ex-graduandos, estabeleci alguns requisitos. Primeiro, era ideal que os egressos participantes da pesquisa tivessem, antes de qualquer coisa, interesse em colaborar com a mesma. Segundo, para participar da pesquisa era fundamental que esse professor tivesse realizado toda a Licenciatura em Música na UFCA. Terceiro, era essencial que esse sujeito estivesse atuando na Educação Básica, foco precípua deste estudo.

Iniciei, então, uma busca com nossos ex-alunos a fim de encontrar pessoas com o perfil acima estabelecido. Para isso, me vali de contatos via telefone, *whatsapp*, email ou pessoalmente. Nestas ocasiões, os próprios ex-alunos me informavam onde determinado colega estava atuando, se na Escola Básica, ou não. Descobri também que alguns egressos haviam mudado de cidade e ingressado em novos cursos superiores. Outros simplesmente decidiram não prosseguir com a carreira de professor de Música, optando por outras profissões. É o caso de uma de nossas ex-alunas que decidiu ingressar nas Artes Cênicas.

Após esse levantamento, constatei que, dos professores que concluíram o curso no início de 2014, nove atuavam em escolas de Educação Básica – esses eram alunos da primeira turma formada. Da turma que concluiu o curso no início de 2015, não havia representantes docentes neste nível de ensino até aquela época, período em que se deu o início desta pesquisa. A seguir, Josso, dá indicações quanto ao número de participantes da pesquisa, podendo estes se configurarem em “[...] pequenos grupos (com nove/dez pessoas)” (2004, p. 114), “[...] organizados em grupos de três ou quatro, conforme o número total de participantes” (2007, p. 421). Portanto, um grupo de nove é uma quantidade adequada para o tipo de trabalho proposto pela abordagem História de Vida.

Esses nove professores, ao serem consultados quanto ao interesse em participar da pesquisa, mostraram-se bastante empolgados em colaborar. Tínhamos, portanto definido um grupo de trabalho. Por uma questão de organização, foi necessário determinar questões relacionadas à logística dos encontros do grupo. Foi preciso definir o local de encontro, as

datas dos encontros, a duração dos encontros, o período de tempo em que o grupo se reuniria, entre outros. No entanto, dentre esses itens, a questão do tempo parecia ser a mais difícil de se definir. Segundo Josso (2004):

Se a organização das fases ou etapas do cenário são *grosso modo* satisfatórias, a temporalidade, em contrapartida, não parece sê-lo. Parece que a fase de compreensão e de interpretação das dinâmicas apresentadas nas biografias necessitaria de um tempo mais longo [...] É, no entanto, difícil estabelecer a relação, nesta constatação, entre as necessidades de cada um para refletir sobre um material e a mobilização relativa a uma tarefa como essa, realizada no momento em que os participantes estão envolvidos com outros trabalhos, além do seminário (p. 129 – grifos da autora).

Quando se trata da elaboração de História de Vida, há certa complexidade em determinar, com exatidão, o tempo que duraria cada etapa, principalmente porque cada participante tem o seu tempo particular. Há também o fato de que os participantes tinham inúmeros outros afazeres e não se dedicavam exclusivamente a este projeto. Portanto, uma agenda de encontros foi definida, mas essa permitia alguma flexibilidade, de forma a contemplar as necessidades do grupo, especialmente em relação a fatores imponderáveis que, certamente, surgiram (por várias vezes, imprevistos aconteceram, impossibilitando o encontro de determinado dia acontecer, modificando nosso planejamento). Definido o calendário de encontros, iniciamos as atividades, as quais começaram em 2015 e se prolongaram até 2016.

O primeiro encontro do nosso grupo foi um dos mais importantes. Neste, reservei “[...] um período de apresentação do tema da reflexão biográfica” (JOSSO, 2007, p. 421). Nessa ocasião, a fim de clarificar aos participantes os detalhes da abordagem História de Vida, expus ao grupo assuntos sobre os quais venho discorrendo neste capítulo. Naquele momento, buscava nivelar entre os participantes o saber sobre esta forma de pesquisa, seu histórico, características, propostas, etc. Para a maioria desses, a abordagem História de Vida era algo completamente novo. Apenas um dos participantes tinha conhecimento em relação ao assunto, visto que, naquela época, era aluno de um mestrado profissional da Universidade Federal do Ceará, no qual essa temática era bastante abordada. Por isso, busquei esclarecer para os demais, da melhor forma possível, as questões sobre essa abordagem.

Os grupos deveriam se organizar em torno de uma determinada temática. Portanto, para Josso (2004, p. 30), “[...] a maior parte das vezes a história produzida pela narrativa limita-se a uma abertura que visa fornecer **material útil para um projeto específico.**” (grifos nossos). Nesse sentido, já nesse primeiro encontro, foi imprescindível apresentar aos participantes a temática sobre a qual as narrativas versariam. Para isso, informei aos mesmos

o objetivo geral desta pesquisa: Compreender como a formação adquirida no Curso de Licenciatura em Música da UFCA se relaciona com a docência no Ensino Básico observando dois parâmetros fundamentais: a formação musicológica e a formação pedagógica.

Esperava-se, à vista disso, que os componentes do grupo aliassem suas narrativas, aproximando-as do tema em questão, na busca de que “[...] as histórias de vida postas ao serviço de um projeto são necessariamente **adaptadas** à perspectiva definida pelo projeto no qual elas se inserem” (*Ibidem*, p. 31 – grifo nosso). Finalmente, cada membro do grupo fez suas colocações quanto à percepção que tinha sobre o tema que trabalharíamos durante o processo, assim como indica Josso (2007): “[...] os participantes são convidados a expor ao grupo o interesse que tal reflexão tem para eles, a fim de começarem a formular um projeto de conhecimento” (p. 421). Nesse sentido, todos os participantes entendiam como importante e necessária essa reflexão em relação ao curso de Música e a formação lá construída.

Tanto nos primeiros encontros, quanto em todo decorrer do processo, era imprescindível que cada membro tivesse ciência de suas funções e atividades no trabalho. Deveria haver um compromisso por parte de todos no sentido de que os afazeres propostos fossem cumpridos e os objetivos da pesquisa atingidos a contento. Josso (2004, p. 124) compartilha desta ideia ao afirmar:

Constatei igualmente a importância da negociação das tarefas não apenas no princípio do seminário, mas igualmente em cada etapa. Essa maneira de proceder não é apenas o indicador concreto do respeito pelo outro, mas mobiliza, no decorrer do processo, **a responsabilidade de cada um no trabalho em curso.** (grifos nossos).

Como em todo grupo, tínhamos diferentes sujeitos, cada um com suas peculiaridades. Em relação às funções individuais, percebi que alguns sempre cumpriam as atividades acordadas. Outros participantes não eram tão responsáveis. Várias vezes, deixamos de realizar algumas atividades devido ao não cumprimento dos compromissos por alguns participantes do grupo. Enfim, após a definição dessas questões, iniciou-se a fase de narração dos participantes, sobre as quais tratarei na seção seguinte.

2.3 A fase das narrativas

Durante a fase das narrativas, todas elas foram gravadas e posteriormente transcritas por mim. Essas constam anexadas a esse trabalho. Cada participante recebia, via e-mail, o áudio e a transcrição de cada narrativa a fim de que todos os narradores tivessem acesso,

sempre que necessário, tanto a sua narrativa quanto às dos demais. Essas narrativas foram permeadas por informações relevantes ao tema que estávamos abordando – a formação construída no Curso de Música/Licenciatura da UFCA e a docência na Educação Básica. Josso (2007, p. 421) descreve a seguir esse momento:

Vem a seguir uma fase de escuta dos narradores [...] Cada um dispõe de duas horas para apresentar as experiências de seu percurso de vida que ele considera formadoras e fundadoras, explicitando sempre em que exatamente cada uma delas foi formadora ou fundadora.

Nesta etapa do trabalho, no qual há o momento das narrativas orais, é interessante que o profissional que está conduzindo as atividades também disponha de uma ocasião para falar de sua trajetória. No entanto, é importante que esse não seja o primeiro a narrar, com o intuito de não influenciar as narrativas do restante do grupo. Essa compartilha de vida partindo do formador possui vários elementos positivos para o trabalho com as narrativas de vida. Primeiro, ao expor sua história frente aos participantes, o profissional aguça seus sentidos na direção de uma melhor compreensão do outro. Segundo, ao tocar em determinados pontos, digamos assim, mais complexos de sua vida, o narrador autoriza e encoraja os outros participantes a também fazê-lo. Essa percepção encontra suporte na afirmativa a seguir:

A participação do formador na pesquisa-formação por meio do trabalho sobre a sua própria biografia [...] **torna sua sensibilidade mais apurada** para pressentir as dinâmicas dos outros e questionar as suas articulações. Por fim, a verbalização de uma reflexão sobre o seu próprio percurso de vida, em presença dos participantes no seminário de que se é responsável, **facilita a abordagem de certos assuntos considerados ‘pessoais’** e cuja narração se apresenta, para alguns, como uma situação de vulnerabilidade. (JOSSO, 2004, p. 126 – grifos nossos).

Ao permitir a escuta de sua história, o formador demonstra generosidade para com os outros membros do grupo. Por isso, trago, na seção seguinte, meu relato enquanto professora de Música da Educação Básica, fruto da narrativa que compartilhei no grupo. Assim busquei aproximar-me dos participantes desta pesquisa, meus pares, compartilhando um pouco de minha experiência.

2.3.1 Memórias de formação

Tendo em vista que esta pesquisa buscou refletir sobre a formação de professores de Música para a atuação como docentes na Educação Básica, decidi fazer uma incursão pela construção de minha própria formação para, com essa reflexão, adentrar posteriormente nos caminhos de formação de meus ex-alunos, hoje meus colegas de profissão. Acredito que

compartilhar fatos de minha vida é uma forma de me aproximar de meus pares, sendo tocada e me deixando tocar pela história de vida do outro. Rodrigues (2010) ao abordar a narrativa de si como estratégia formativa, afirma que, ao descrever sua própria experiência, o sujeito:

É um ator que se apodera de suas transformações, sendo afetado e afetando o que lhe acontece, produzindo marcas e implicando-se com sua itinerância. Também é o sujeito da experiência um porto ou um ponto de chegada e de partida das suas vivências, dando-lhe abertura, escuta, implicação e modificando-se, a partir da sua constante exposição aos saberes advindos da experiência (p. 175).

Esta parte do trabalho trata, pois, de minha trajetória de vida, abordando os caminhos de formação e docência por mim percorridos. Narrados a partir de uma análise pessoal, esse processo constituiu-se como ponto de partida para o aprofundamento do conhecimento pessoal e profissional. Portanto, essa narrativa buscou refazer meus percursos de formação e atuação como professora de Música.

Para isso, recorri a uma abordagem (auto)biográfica, metodologia eleita para condução deste trabalho. Ou seja, exponho aqui minha história de vida como aluna e como docente. Esse tipo de aproximação consistiu em colocar em suspenso fatos e episódios corriqueiros de minha vida, mas que, na verdade, tiveram grandes impactos em minha formação e personalidade. Recolhi fatos no fundo do baú de minha memória, revivi-os, ainda que em forma de lembranças, no intuito de reinterpretá-los à luz do que hoje sou. Conforme Silva (2010, p. 40): “[...] Os verdadeiros significados de nossas experiências têm de voltar à linguagem para encontrar sua expressão, mas eles têm, antes, de certa forma, de ser recuperados embaixo da linguagem, naquilo que foge à linguagem, no seu substrato”. A partir dessa (auto) biografia creio que foi possível compreender melhor meus caminhos de formação e, conseqüentemente, a identidade docente que hoje possuo.

Importante enfatizar que buscar aprofundar o conhecimento de si mesmo, além de propiciar uma autocompreensão maior, também amplia as possibilidades de mudanças embasadas em descobertas particulares: “[...] O método autobiográfico não se limita a desvelar os momentos e os aspectos formativos de nossa vida, sobretudo de nossa vida educacional e pedagógica: ele próprio tem uma dimensão formativa, autotransformativa” (*Ibidem*, p. 43). É nessa perspectiva de que os caminhos de formação para a docência nunca terminam, posto que estão sempre em processo de transformação e com isso novamente nos formando, que Moraes (2007) afirma: “Oficialmente, então, tornei-me professora [...]. Ser professora com corpo, alma e divindade [...] aí, demorou mais. Aliás, está em processo, até

hoje” (MORAES, 2007, p. 48). Portanto, na busca por essa eterna construção de uma identidade docente, façamos uma volta ao passado.

2.3.2 Trajetórias de formação

Minha formação em nível superior se deu em duas instituições de ensino. Na Universidade Estadual do Ceará (UECE) concluí o curso de Bacharelado em Instrumento/Piano. Na Universidade Regional do Cariri (URCA) concluí o curso de Licenciatura em Letras, com Habilitação em Língua Inglesa. Tive, destarte, a oportunidade de cursar um Bacharelado e uma Licenciatura, dois universos bastante diversos quanto à estrutura e finalidades. Iniciei a primeira formação em 1992 e concluí a segunda em 2001. Foram, portanto, nove anos convivendo, como aluna, dentro do ambiente da graduação.

Em relação à Licenciatura em Letras, essa formação me possibilitou o envolvimento com línguas e literatura o qual considero um grande diferencial em minha carreira, visto que me permite transitar por outros caminhos que não apenas o musical, enriquecendo o leque de oportunidades e leituras. Porém, tendo em vista que o tema deste trabalho refere-se à formação de professores de Música, concentro-me, aqui, nos meus estudos musicais realizados na UECE.

Em 1992, iniciei o Bacharelado em Instrumento/Piano naquela universidade. Como resido em Juazeiro do Norte-CE, tive que mudar-me para Fortaleza, local onde o curso se localizava, permanecendo naquela cidade por cinco anos, tempo de duração da graduação. Para me auxiliar em minhas lembranças desta época, recorro aos meus arquivos, às minhas pastas suspensas, geralmente empoeiradas e ansiosas por uma mão que as tire do esquecimento. Encontro meu diploma, depois meu histórico escolar. Percorro com o olhar cada uma das disciplinas listadas ali e tudo me volta à mente como se fosse hoje: aos dezessete anos, saída do interior para a cidade grande, no afã de aprender música em um curso superior.

Encaro a vivência como aluna da graduação em Música como uma das mais ricas na minha formação. Aliás, a vida universitária é, quase sempre, a maior experiência de todo estudante. O estabelecimento de laços afetivos, a troca de conhecimentos entre alunos e professores, tudo marca para o resto da vida. No meu caso não foi diferente.

É importante, porém, não perdermos de vista que esse trabalho trata da formação de professores de Música construída dentro de uma Licenciatura, e, no entanto, minha formação

se deu dentro de um Bacharelado. Apesar de se tratar de um curso de Bacharelado em Piano e conseqüentemente ser voltado para a performance e não especificamente para a docência, posso afirmar que os conhecimentos lá adquiridos relacionam-se, até hoje, com a minha vida como professora de Música. Sim, isso é fato.

Em primeiro lugar, os saberes especificamente musicais que hoje possuo vêm, em sua maioria, daquela época. Em relação às disciplinas de Música, essas me forneceram um sólido conhecimento musical que entendo seja meu maior alicerce formativo. Os professores daquela instituição eram sempre zelosos em nos encaminhar a bons níveis de compreensão e fluência musical. De minha parte, empenhei-me ao máximo, tentando atender adequadamente às demandas do curso e às solicitações de meus professores.

Destaco as disciplinas específicas de Música como as principais: Treinamento Auditivo, Harmonia, Contraponto, Polifonia, Análise, Canto Coral, Técnica Vocal, Piano e Regência. Como afirmei, nossos professores nos incentivavam a buscar bons resultados no que concerne ao aprendizado musical. Era nosso alvo conseguir uma boa técnica instrumental e vocal, por meio da adequada interpretação do repertório escolhido por nossos mestres. Nós, alunos de piano, tínhamos que, inclusive, ao final do curso apresentar um recital. Sem dúvida, todo esse empenho gerou resultados positivos no que concerne à aprendizagem musical.

Entretanto, apesar de muito proveitosas, as disciplinas especificamente musicais eram totalmente voltadas para a música conhecida como erudita. Ou seja, geralmente cantávamos ou tocávamos músicas de outros povos, sem dúvida músicas que me são muito caras, porém, faltava um pouco mais de experiência com o que é nosso, com a nossa música. Como já citado antes neste trabalho, isso é bastante comum em outras instituições. Por isso, sempre achei que minha formação tinha uma grande lacuna em relação ao repertório popular brasileiro, tão rico e apreciado internacionalmente. Minha memória traz, inclusive, relatos dos próprios professores na época, os quais desejavam trabalhar mais com a música de nosso país, mas não se dispunham a enfrentar a resistência do “sistema”. Penso que até hoje faz falta essa pitada de Música Brasileira em meu currículo. Há muito venho tentando preencher essa lacuna, mas, com certa frequência, as pessoas ainda se referem a mim como “pianista clássica”.

Em segundo lugar, apesar de ser um Bacharelado, tínhamos também disciplinas de cunho pedagógico na integralização curricular do curso. Isso se dava principalmente porque a instituição entendia que, ao saírem da universidade, a maioria dos pianistas ali formados

tornava-se professores de piano, sendo muito poucos os que tinham a oportunidade de seguirem uma carreira completamente dedicada aos palcos.

Em relação a essas disciplinas, havia algumas direcionadas ao ensino do instrumento, no caso, o piano. Lembro que, em relação a esse aspecto, cumríamos as seguintes disciplinas: Prática de Ensino do Instrumento, Técnica de Iniciação Musical e Pedagogia e Didática do Instrumento. Ao cursarmos estas disciplinas, refletíamos sobre como daríamos aula de piano ao sairmos da universidade. Fazíamos a análise de vários métodos para piano, se eram adequados ou não, em vários aspectos. Para mim, foi extremamente rica essa experiência, visto que, naquela época, eu já era professora de piano. Pensar criticamente sobre os métodos de piano que eu já utilizava enriqueceu meus conhecimentos sobre o assunto. Vejo como bastante positivas essas disciplinas.

Cursávamos também as disciplinas Didática Geral e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. Essas eram freqüentadas também por alunos provenientes de vários outros cursos existentes na UECE. Em relação à disciplina Didática, por exemplo, tínhamos a seguinte situação: em uma mesma sala se buscava orientar um professor de Matemática e uma professora de Piano quanto às formas de ensino, avaliação e planejamento de aulas. Por isso, o professor responsável por conduzir essa disciplina obrigava-se a tratar os conteúdos de forma bastante generalizada, na busca por atender público tão diverso. Particularmente, acredito que seria bem mais proveitoso se, nesta disciplina, houvesse um direcionamento quanto ao que cada um ali iria ensinar. No meu caso, o ensino de Música.

Resumindo um pouco esta seção, entendo que minha formação construída na UECE é marcada por um bom embasamento quanto ao conhecimento musical, mas com influência predominante da música chamada erudita. É pertinente afirmar ainda que, apesar de haver cursado um bacharelado, tive, ali, a oportunidade de, por meio de algumas disciplinas oferecidas por aquele curso, refletir um pouco sobre o ensino de Música, especialmente sobre o ensino de piano. Importa registrar também o claro distanciamento que algumas disciplinas mantinham do ensino de Música propriamente dito. A cadeira de Didática é um exemplo disso. A verdade é que foi com essa formação que encarei o ensino de Música na Educação Básica. É sobre essa experiência que discorrerei na seção seguinte.

2.3.3 A experiência na Educação Básica

Trabalhei em duas escolas de Educação Básica. No período de 1995 a 1997, com um contrato temporário, fui professora de Língua Inglesa e Música na Escola de Ensino Estadual

e Profissional Professor Moreira de Sousa. Em 2003, fui aprovada no concurso para servidora estadual para atuar como professora do Ensino Básico no componente curricular Língua Inglesa. Em 2004, assumi a docência na Escola de Ensino Estadual e Profissional Aderson Borges de Carvalho – LICEU, onde permaneci até o ano de 2010. Devido à carência de professor de Arte naquela escola, assumi também as aulas dessa disciplina, com foco no ensino de Música. Nestas duas escolas, tinha sob minha responsabilidade turmas do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio.

Minha vivência como docente, até então, havia sido apenas em escolas especializadas no ensino de Música, ambientes bem diferentes da realidade do Ensino Básico, e, no caso daquelas duas escolas, este ensino era público. Nessas instituições, deparei-me com uma total falta de estrutura para o ensino de Música, além de conviver com alunos em situação de risco, membros de famílias desestruturadas com poucas chances de construírem uma vida equilibrada em sociedade. Várias vezes presenciei, dentro da escola, desentendimentos que descambaram para a violência física entre alunos. Era o exemplo acabado de um sistema corroído e resistente a mudanças.

A partir daquela realidade, comecei a buscar alternativas para minhas aulas de Música naquelas escolas. Como eu era professora de piano, cheguei a cogitar a possibilidade de dar aulas em grupo desse instrumento aos alunos, mas era inviável. Não tínhamos instrumentos para isso, nem salas, além do dificultador que representava a superlotação em cada turma, cerca de quarenta e cinco alunos. No entanto, percebi que minha formação em piano na UECE me possibilitava o uso do piano de outras maneiras na Educação Básica. Foi nesse ponto que decidi começar a formar corais nas escolas. Neste caso, o piano seria utilizado como instrumento para acompanhar os grupos. Não há nada melhor para a formação de um coral do que gente, muita gente. Isso, eu tinha de sobra.

Lembro que cada escola dispunha de um pequenino teclado de cinco oitavas e teclas estreitíssimas nas quais meus dedos, apesar de tão pequenos, tinham dificuldade de tocar apenas as notas desejadas. Porém, com o que tínhamos, começamos o trabalho. Os pequenos teclados eram usados para aquecer as vozes e acompanhar os grupos. Felizmente, na UECE havia cursado oito semestres de Canto Coral e Técnica Vocal o que fazia sentir-me preparada para orientar os alunos nesse sentido.

No entanto, a escolha do repertório era sempre a parte mais difícil para mim. Saída do mundo musical erudito da minha formação, agora me via com o desafio de escolher músicas

que meus alunos pré-adolescentes e adolescentes pudessem cantar e se sentissem felizes cantando.

A partir dessa constatação, fui conhecendo novos mundos musicais relacionados com as vivências de meus alunos, embora para mim, até então, muito distantes. Nesse sentido, creio que aprendi muito mais com toda essa experiência do que qualquer um de meus coristas. Tinha então que sentar-me e fazer os arranjos para os grupos. Foi nessa disposição que cantamos de “Coração de Estudante” (Milton Nascimento) a “Pelados em Santos” (Mamonas Assassinas).

Outro aspecto que preciso comentar em relação à minha formação em Música e minha atuação como professora na Educação Básica é a questão pedagógica. Como afirmei anteriormente, sou advinda de um Bacharelado no qual cumpri algumas disciplinas pedagógicas. Porém, algumas eram voltadas especificamente ao ensino de piano. Outras eram direcionadas a uma visão muito ampla do ensino, não focando em nenhum momento o ensino de Música. Isso me faz considerar esse o ponto mais deficiente de minha atuação naquelas escolas.

Até então, eu era professora de piano. Nessas aulas, atendia apenas um aluno de cada vez. Agora me via tendo que dar conta de quarenta e cinco alunos em uma sala. Quando juntávamos as turmas para ensaios maiores, chegávamos a ter, dentro de um auditório, cerca de cento e oitenta jovens, todos sob minha responsabilidade. Tendo ali, como afirmei, vários alunos que viviam em situação de risco, era comum ter de lidar com frequência com problemas de indisciplina desses alunos nas aulas de Música. Por falta de uma melhor compreensão da parte pedagógica e de como me relacionar com aquele público, decidi, erroneamente, que a única forma de contribuir com algum conhecimento seria por meio da força e da imposição. Hoje percebo que agi exatamente como os alunos daquela época agiam comigo: minha força, minha imposição de condições, meu autoritarismo eram apenas outra forma de violência, tão ou mais danosa quanto a deles. Realmente trabalhar com crianças e adolescentes de forma tão rígida mostrou-se o método mais inadequado que eu pudesse ter escolhido.

Creio que a maior lição que guardei dessa época é esta: a falta de afetividade e o autoritarismo minam a cumplicidade e desestabilizam a relação professor-aluno. Atualmente, acredito que o professor deve encontrar um equilíbrio entre rigor e afetividade com seus discentes, segundo o exemplo que nos dá Moraes: “[...] aos poucos, descobri que com

amorosidade e rigor a gente pode ser não só professora dos jovens, mas líder deles, também” (MORAES, 2007, p. 52).

Tive então que ir aprendendo, a duras penas, como é importante uma boa compreensão dos aspectos pedagógicos em uma sala de aula da Educação Básica. Por mais conhecimentos musicais que tenhamos, sem uma concepção pedagógica bem estruturada, o trabalho é bem mais árduo e sofrido. Apesar de tudo, percebo que os erros cometidos fizeram-me crescer e melhorar gerando bons reflexos na vida da docente de hoje.

Finalizando essa incursão ao passado, lembrando todas as experiências que aqui narrei, coloco-me na posição do outro. Esse outro professor de Música, que, assim como eu, hoje enfrenta a mesma realidade que outrora encarei no ensino de Música na Educação Básica: suas dificuldades, suas lutas, suas alegrias.

2.3.4 As narrativas dos participantes

Durante as narrativas do restante do grupo, os membros ficavam atentos a todos os detalhes do que ouviam. Nessas ocasiões, cada um lembrava com o companheiro sua própria história sendo contada a partir do outro, devido às similaridades que iam surgindo. Esse paralelo foi primorosamente descrito pelo prof. Jacques Therrien a seguir: “O outro no diálogo gera o efeito do espelho que reflete essa personagem eu distinto do imaginado no monólogo” (informação verbal)⁴. Nesse momento, esses podiam solicitar a explicação de pontos que não ficavam claros. De acordo com Josso,

Durante essas duas horas, os participantes interrogam o narrador para lhe pedir esclarecimentos sobre as situações e os acontecimentos narrados, para lhe fazer explicar mais detalhadamente aquilo que deles se extrai em termos de conhecimento de si, conhecimento sobre o meio ambiente humano e natural. (2007, p. 421).

Percebi que o fato de estar se expondo, compartilhando fatos de sua vida com várias pessoas causou, por vezes, certo desconforto em alguns participantes. A presença do outro como alguém que está analisando é algo a ser considerado pelo formador. “O lugar do outro como revelador de mim mesmo e como tendo uma visão redutora do *eu*. Este outro que acolhe a minha diferença e que a ameaça, cuja presença oscila entre o medo de se afirmar e o medo

⁴ Frase proferida pelo Prof. Jacques Therrien em vinte e nove de maio de 2015, por ocasião da primeira qualificação deste trabalho.

de não poder fazê-lo.” (JOSSO, 2004, p. 61 – grifo da autora). A esse respeito, lembro-me claramente de uma das participantes constringendo-se em sua narrativa ao falar sobre como se sentia inibida em uma das disciplinas do curso devido aos diferentes níveis de execução do instrumento⁵, nos quais ela se considerava como apenas uma iniciante. Em ocasiões como esta, foi importante esclarecer aos membros do grupo que apesar de, em alguns pontos, sermos diferentes dos outros, em muitos outros somos semelhantes. Isso ajuda a enriquecer as colocações do grupo frente a essa existência singular-plural:

Todos os grupos biográficos constatam que a apresentação e a escuta de histórias introduz **uma dialética de identificação e de diferenciação** que alimenta o questionamento sobre seu próprio percurso e, conseqüentemente, o questionamento do percurso dos outros. (JOSSO, 2007, p. 421 – grifos nossos).

Durante a fase das narrativas dos participantes, eu precisava estar atenta, pois era provável que emoções e sentimentos aparecessem no meio do processo. Esse era um momento possível de acontecer a todos, pois, como humanos, estávamos sujeitos aos nossos afetos. Por isso, eu deveria ser cautelosa ao tratar estas questões. No dizer de Josso (2004, p. 127),

Ainda que a tarefa na qual estamos envolvidos no seminário exija uma mobilização preponderante do intelecto, **as trocas são também muitas vezes induzidas pelas emoções ou sentimentos** desencadeados por uma idéia ou certas palavras que circulam. Também aqui, não é fácil gerir estes momentos. (grifos nossos).

Realmente, é bastante complexo o trato com as questões afetivas, dada a subjetividade em que essas geralmente se apresentam. O fato é que diversos autores (DAMÁSIO, 2004; SAWAIA, 2000) apontam para a realidade em que razão e afetividade se amalgamam. Pensamos e sentimos ao mesmo tempo. Como afirma Castro: “Não basta estudar as emoções e os sentimentos: é preciso superar a dicotomia razão/afetividade” (2014, p. 33). Desta forma, procurei encarar os sujeitos da pesquisa em sua completude – intelectualmente e emocionalmente entrelaçados – no sentido de que razão e afetos estivessem igualmente contribuindo para o enriquecimento de todo trabalho realizado.

Com o desenrolar das narrativas orais, chegavam então os momentos em que os participantes ativavam o que Josso denomina de recordações-referências:

⁵ O Curso de Licenciatura em Música da UFCA é uma das poucas graduações no Brasil que não submete seus futuros licenciandos ao Teste de Habilidade Específica. Esse fato possibilita o ingresso de alunos com variados níveis de execução instrumental.

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma idéia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro (JOSSO, 2004, p. 40).

Portanto, as recordações-referências são marcos de nossa vida de formação. Essas recordações-referências relacionam-se ao que Josso chama de momentos-charneira. Esse termo é utilizado nas obras portuguesas e francesas a respeito das histórias de vida. Relaciona-se com os acontecimentos que marcam a passagem das diferentes etapas de nossa vida (ingresso na Universidade, ingresso no mundo do trabalho, casamento, nascimento dos filhos, morte de um dos progenitores, etc.): “[...] é a preparação individual para um primeiro desbravar dos períodos significativos do percurso de vida de cada um e dos **momentos-charneira**, bem como a listagem das experiências significativas de cada período.” (*Ibidem*, p. 64 – grifos nossos). Para os participantes, aqueles eram momentos de transição na vida. Primeiro, pelo fato de terem saído do Ensino Médio para o Ensino Superior. Isso por si só é uma grande mudança de vida: a escolha da profissão e tudo que está envolvido com esse aspecto. Segundo, por agora estarem saindo de um curso superior como profissionais para, digamos assim, a vida adulta, para o mundo do trabalho.

Portanto, nesta etapa, era importante que os participantes da pesquisa tivessem ciência da diferença entre vivência e experiência. Nesse sentido, Josso propõe alguns conceitos para elaboração da experiência dos quais tratarei a seguir.

Inicialmente, a autora nos remete às experiências pelas quais passamos, mas que não foram planejadas ou buscadas por nós. Josso as nomeia como experiências construídas *a posteriori* ou ao ato de “ter experiências”. Geralmente, são fatos que chegam a nós por acaso. Há uma quebra do fluxo normal do cotidiano e nos deparamos com o inesperado. Após o espanto com a ocorrência, inicia-se uma reflexão sobre tudo que se passou e conseguimos digerir o acontecido. É comum que durante esse processo haja uma fase de partilha, durante a qual contamos a alguém o que passamos. É o momento em que verbalizarmos a experiência. Por fim, precisamos definir o que vamos fazer com essa experiência. Em que local de minha vida ela se encaixa, ainda que tenha chegado de forma imprevista.

Em segundo lugar, Josso trata das experiências planejadas por nós, onde há uma procura do sujeito na direção das mesmas. São as experiências construídas *a priori* ou ligadas à busca por “fazer experiências”. No entanto, mesmo que estas experiências tenham sido projetadas por nós, há um certo grau de imprevisibilidade também nesse processo, pois nem sempre o que planejamos acontece como imaginávamos fosse acontecer. Portanto, é possível que uma experiência construída *a priori* (planejada) fuja ao esperado controle, vindo a assemelhar-se ao que acontece quando temos experiências construídas *a posteriori* (ocorridas por acaso). Segundo Josso (2004, p. 53),

Ainda que tudo tenha sido imaginado para ser dominado, parece-me importante que estejamos atentos para o fato de o desconhecido ter lugar neste processo [experiências planejadas], e que há, portanto, um cruzamento entre a experiência construída *a priori* e a experiência construída *a posteriori*. (grifos da autora).

Finalmente, Josso propõe uma última etapa na abordagem experiencial. Essa é, segundo ela, a fase de pensar as suas experiências. Nesse momento, pretende-se avaliar o extrato de tudo por que passamos. Geralmente perguntamos: “o que fica comigo depois de tudo que passei?” O resultado deste questionamento é “[...] um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências” (*Ibidem*, p. 54). Portanto, é através das vivências às quais atribuímos significado que vamos construindo nossa bagagem de experiências para a vida que se segue.

Após a reflexão sobre as vivências e experiências dos participantes e a conclusão de todos os relatos, iniciamos uma nova fase do trabalho. Atingimos o momento em que passamos para a escrita das narrativas. “Numa terceira fase, os participantes elaboram individualmente a redação de sua história. Cada participante recebe o conjunto das histórias narradas das quais ele deverá tomar conhecimento antes do início da reflexão sobre cada uma das histórias escritas” (JOSSO, 2007, p. 421). Esta foi uma fase na qual tive bastante dificuldade. Na etapa das narrativas orais, as quais foram gravadas, os participantes contribuíram bastante, gerando boas horas de gravação. Porém, quando solicitados a redigirem suas narrativas, como sentiram dificuldade! Creio que, mesmo entre os graduados, essa pode ser uma tendência natural: preferir falar a colocar uma ideia no papel. Enfim, esse empecilho fez com que a maioria dos participantes protelasse ao máximo a entrega de suas narrativas escritas, motivo pelo qual certo atraso foi gerado em relação ao nosso planejamento. Passado algum tempo, porém, cada membro recebeu as narrativas escritas de todos os outros componentes do grupo.

Estes, ao compararem suas narrativas orais, presentes nas gravações anteriormente disponibilizadas, e suas narrativas escritas, geralmente encontravam diferenças. “Na passagem da narração oral à escrita, os participantes constataam as modificações na informação relatada, eles as questionam e, uma vez explicadas, procuram compreendê-las.” (JOSSO, 2007, p. 421). Isso também é compreensível pelo fato de, ao sairmos do nível da língua falada para o nível da língua escrita, estávamos partindo de uma narrativa feita “ao vivo” para outra elaborada com mais tempo e atenção. Nesta fase,

Cada história é trabalhada visando perceber os momentos de articulação, muitas vezes fundadores, os valores que orientaram as escolhas, os registros das ciências do humano⁶ nos quais as experiências são relatadas, as dialéticas que permitem compreender as orientações gerais de uma vida, as atitudes e aprendizagens do sujeito nas situações, nos acontecimentos, nos encontros e nas atividades impostas ou escolhidas ao longo da vida (*Ibidem*, p. 421).

Concluída esta parte do trabalho, seguimos para a fase da análise, sobre a qual prefiro tratar em separado na seção seguinte.

2.4 A fase da análise

Após a etapa das narrativas escritas, seguiu-se a última – e talvez a mais difícil – parte do trabalho. Tratava-se da análise de todo o processo empreendido até então, nas suas diferentes fases. Em relação a essa etapa da pesquisa Bresler (2000, p. 22) afirma:

Para a maior parte dos projetos qualitativos, a análise de dados é uma tarefa informal, frequentemente grandiosa e de difícil realização. Existem muitas informações a excluir e poucas que sustentem as impressões dominantes. O investigador trabalha com aquelas que lhe parecem promover melhor a compreensão, descrevendo-as em pormenor e, frequentemente, voltando a expor a questão que se está a investigar. **A análise de dados é uma forma de arte** (grifos nossos).

Para darmos esse último passo da caminhada foi necessária a colaboração de todos – participantes e formador – pois, ao contrário do que se pode supor, todos realizariam a análise das narrativas. No entanto, não havia uma receita pronta para ser executada nesse momento de análise. Esta deveria partir das inquietações levantadas em cada relato ali compartilhado. Segundo Josso, “[...] não poderia haver um código construído *a priori* que servisse para interpretar as biografias educativas: é necessário clarificar o questionamento que cada

⁶ Josso utiliza o termo Ciências do Humano para substituir o termo Ciências Humanas. Segundo a autora, o termo Ciências Humanas é inadequado, visto que todas as ciências são humanas.

narrativa tenta responder” (JOSSO, 2004, p. 120). Porém, a falta de normas pré-estabelecidas para a fase de análise da abordagem História de Vida gerou a crítica da comunidade acadêmica em relação à abordagem História de Vida: “**Esta ausência de instrumentos** a priori para decifrar a dinâmica de cada um dos processos de formação e de conhecimento em presença **valeu-nos algumas recriminações** a respeito da fluidez teórica e metodológica da fase de análise” (*Ibidem*, p. 139 – grifos nossos).

No entanto, essa liberdade de reflexão é que propiciaria o aprofundamento dos conhecimentos sobre si e sobre os outros. Josso responde às censuras sofridas: “Assumo plenamente esta fluidez, visto que é a partir dessa fluidez sobre a formação, que os processos de conhecimento e de aprendizagem criam raízes para esta pesquisa” (*Ibidem*, p. 139). Apesar de estar convicta da importância de que cada participante se posicionasse como ator reflexivo de seu processo de formação, Josso declara ainda que esse processo geralmente não é fácil, pelo “[...] fato de muito poucas pessoas terem desenvolvido uma capacidade de análise das suas práticas e experiências tanto profissionais como pessoais.” (*Ibidem*, p. 62). As duas descrições a seguir mostram a prática de Josso e as dificuldades por ela apontadas em relação ao seu grupo quando na fase de análise dos dados:

A maioria dos participantes manifestou a sua inquietação ao sentir-se isolada numa interpretação da sua narrativa pessoal. Muitos ficaram também desiludidos de não terem nenhuma diretiva quanto à análise da sua biografia. Não foi fácil fazê-los compreender que neste caso não poderia haver um código de leitura *a priori*, mas que era preciso que cada um se interrogasse sobre a sua formação e partilhasse as suas interrogações quanto ao processo de formação. (*Ibidem*, p. 139).

A partir dos problemas narrados acima por Josso, convém averiguarmos o porquê de tais posturas. A seguir duas possibilidades de explicação: primeiramente, é necessário constatar que, como seres humanos, estamos acostumados a receber as coisas “mastigadas” prontas apenas para serem deglutidas. Temos medo, talvez preguiça, de sair de nossa zona de conforto e desbravar os desvãos do nosso eu.

Habituaados a trabalhar a partir de saberes constituídos, foi embaraçoso fazê-los entender que era preciso trabalhar com um conceito a ser definido precisamente pela clarificação do que isso significava para cada um dos participantes, mas que sabemos, contudo, que designa **uma dinâmica que é necessário reconstruir**. (*Ibidem*, p. 139 – grifos nossos).

Em segundo lugar, geralmente delegamos a outros o trabalho intelectual que deveríamos fazer. Às vezes agimos assim por nos considerarmos incapazes de realizá-lo. A

respeito disto, segue a interessante descrição de Josso do dia em que os participantes de seu grupo, devido à ausência da capitã, abandonaram o navio:

Como me encontrava ausente da primeira sessão em que se retomaram as atividades em subgrupo, pedi que me gravassem a sessão. No meu regresso pude, efetivamente, ouvir uma gravação que só durou quarenta minutos e que acabou com a expressão ‘a gravação pára aqui’. Uma breve explicação por escrito indicava-me que, a meio caminho, tinham achado a discussão pouco interessante e que, por isso, tinham decidido interromper a gravação. Esse acontecimento foi para mim de grande utilidade, pois permitiu-me chamar a atenção do grupo para o fato de que, **ao atribuírem a mim a detenção da norma e da capacidade crítica, tinham limitado a sua criatividade**. Mas esse acontecimento permitiu-me, sobretudo, tomar conhecimento das grandes dificuldades sentidas pelo grupo, para efetuar a passagem da pluralidade das narrativas e da sua singularidade para uma reflexão mais abstrata sobre a formação. (JOSSO, 2004, p. 121 – grifos nossos).

Apesar de todas as dificuldades apontadas por Josso, não havia como descartar a postura de ator reflexivo e crítico neste processo. Cada ator envolvido, portanto, deveria questionar as informações fornecidas, refletir sobre elas e chegar às conclusões. Era necessário, pois, ter visão crítica e sensibilidade aguçada para ver nas entrelinhas de cada relato ali compartilhado: “[...] **a análise da narrativa só avança se houver questões do seu autor** e se as questões colocadas reenviarem para o pedido de formação em causa.” (*Ibidem*, p. 120 – grifos nossos).

Mesmo árdua, a fase que constitui o momento de análise foi amenizada por meio da minha intercessão no sentido de tentar direcionar as reflexões. Procurei, por meio de perguntas, tocar em pontos capazes de fazer girar a roda dos pensamentos dos professores. Isso facilitou bastante o trabalho. É o que indica a citação de Josso: “[...] O essencial do trabalho do formador nesta pesquisa-formação **reside na formulação das questões** que permitem a cada participante colocar em movimento o seu próprio questionamento” (JOSSO, 2004, p. 132 – grifos nossos). Segue um exemplo de questionamento fornecido pela própria autora: “Na sequência das nossas apresentações sobre os problemas da análise, o trabalho em pequenos grupos foi retomado. Centrou-se, então, na seguinte questão: ‘que podemos dizer da formação e de uma teoria da formação?’” (*Ibidem*, p. 121).

No nosso caso, decidi formular as seguintes perguntas, as quais foram feitas aos professores de quando da época da análise: 1 - Fale um pouco sobre seus conhecimentos a respeito de música antes de sua entrada na Licenciatura em Música da UFCA. 2-Quais razões te levaram a escolher o Curso de Licenciatura em Música? 3- Fale sobre sua formação pedagógico/musical no curso de Licenciatura em Música da UFCA relacionando-a com sua

atuação hoje na Educação Básica. 4- Fale sobre sua formação musical no curso de Licenciatura em Música da UFCA relacionando-a com sua atuação hoje na Educação Básica. 5- Comente sobre experiências que você tenha tido no curso de Licenciatura em Música da UFCA e que você considera fundamentais para a sua docência na Educação Básica hoje. 6- Na sua opinião o currículo(disciplinas) oferecido pelo curso de Licenciatura em Música da UFCA contempla os conhecimentos necessários à sua atuação como docente da Educação Básica? 7- Durante o curso você foi preparado para realizar o trabalho em que hoje atua? 8- Você consegue trazer os conteúdos abordados durante o Curso de Licenciatura em Música da UFCA para a sua prática pedagógica? 9- Que conhecimentos porventura não constam no elenco de disciplinas do currículo do Curso de Licenciatura em Música da UFCA, mas que, em sua opinião, seriam muito importantes para a formação do professor de Música da Educação Básica?

Durante o processo de análise, bem como em todo o trabalho, assegurei aos participantes que suas identidades seriam preservadas. Apesar disso, percebi que algumas pessoas, mesmo desejosas em contribuir tecendo críticas em relação a determinado conteúdo ou disciplina, ou mesmo fazer algum comentário sobre algum professor do curso, pareciam estar bastante inseguros quanto a isso. Creio que tinham receio de falar algo que desgostasse alguém. Foi necessário um tempo para que todos se sentissem confiantes e livres para falar o que achassem conveniente em seus depoimentos. De fato, foram essas observações de caráter, digamos, mais crítico que enriqueceram mais ainda esse trabalho.

Após o término da fase de análise e, por óbvio, de todo o trabalho com as Histórias de Vida, percebi uma mudança nos participantes do grupo, resultado da apropriação que fizeram de suas histórias de vida. Costuma ser esse um momento de redirecionamento quanto ao futuro e de certeza de que o processo de conhecimento de si estava apenas começando,

A tomada de consciência da dimensão formadora desta abordagem foi expressa pelos participantes sob a forma do seu desejo de ir além daquilo que o tempo de duração do seminário havia permitido, o que, em outras palavras, significa a tomada de consciência de ter iniciado um processo de conhecimento de si mesmo. (*Ibidem*, p. 131).

Sabemos que o passado foi construído por nós, ele não veio do acaso. Claro, há coisas que fogem ao nosso controle. No entanto, a maioria das decisões foi tomada por cada um e as consequências, boas ou más, também estão sobre nossas cabeças: “[...] a narrativa de formação obriga também a um balanço contábil do que é que se fez nos dias, meses e anos relatados, ela **nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da**

inconstância dos nossos desejos” (*Ibidem*, p. 45 – grifos nossos). Porém, não é o fato de termos erigido o passado que precisemos estar atrelados a ele infinitamente.

Segundo Lani-Bayle (2008, p. 310): “[...] **o amanhã ainda não está escrito**, se ele mantém ligação com o ontem, não se trata de um inelutável condicionamento, ainda menos de uma fatalidade” (grifos nossos). Assim, o trabalho com as histórias de vida, apesar de tratar bastante dos fatos do passado, conecta-se ao presente e se projeta também para o porvir. É como a analogia do carro, proposta pela autora acima, onde devemos: manter os olhos fitos nos retrovisores (o passado), no próprio carro, espaço em que estamos agora (o presente) e finalmente para a estrada que se projeta à nossa frente (o futuro). Castro (2014) narra poeticamente esta ideia ao descrever um passeio de carro com a própria Lani-Bayle:

Recordo Martine [primeiro nome de LANI-BAYLE] fazendo essa analogia enquanto dirigia pelas estradas mais bucólicas da França, entre Nantes e Angoulême, para uma pausa de repouso – ou teria sido entre Nantes e Poitiers, para um congresso? O lugar me escapa e minhas palavras não traduzirão o que vivi, mas me lembro claramente dela brincando com a imagem, me fazendo comparar o espaço do presente percebido dentro do automóvel, em nossa conversa, pouco perceptível em seus detalhes por ela, que dirigia, à amplitude do pára-brisa frontal aberto para o que havia de vir, e à diminuta dimensão dos espelhos retrovisores, se aos dois outros comparados. **Grande mesmo é o futuro**. Rememoro que, além do espaço, Martine comentava o tempo que a cada um se dedicava, enquanto conduzia o veículo pelas curvas repletas de flores que ela colhia no início da primavera. O que vem pela frente mais ocupava a motorista, que tinha de consultar brevemente os espelhos. E ao presente permanecia conectada. Os dias com ela compartilhados me ensinaram muito mais do que tudo que li. (p. 301 – grifos nossos).

Portanto, a busca pelo futuro, a partir do conhecimento de si e do que se passou, configurou-se como momento de conquista individual, onde os sujeitos tomaram as rédeas de suas vidas. Nas palavras de Dominicé (2006, p. 347), “Em vez de rejeitar um futuro que outros quisessem construir por eles, **estes [os jovens] têm de encontrar por si mesmos o que lhes corresponde**, num mundo cheio de surpresas, sacudido entre o sucesso dos heróis e a marginalidade dos excluídos.” (grifos nossos).

Tendo seu início na década de 1980, a abordagem (auto)biográfica, aqui exposta, já vai chegando há quase quarenta anos de atividades. As discussões sobre as Histórias de Vida continuam ainda em franco processo de desenvolvimento, como nos afirma Josso (2004, p. 34):

A reflexão sobre as relações entre histórias de vida e metodologias de projeto **está longe de ser assunto esgotado**, visto que o nosso colega, J. P. Boutinet nos sugeria, ainda recentemente, que participássemos de um encontro centrado na comparação sistemática das metodologias das histórias de vida. (grifos nossos).

Cito ainda, para finalizar, o pensamento de Dominicé quanto ao futuro das narrativas de vida:

A atividade biográfica consistiu ontem em elucidar como nos tornamos o que somos ou como aprendemos o que sabemos. Importa, sem dúvida, que no futuro o trabalho reflexivo sobre a história de nossa vida se centre, sobretudo, sobre o que nos vai permitir aprender a crescer, a ganhar em lucidez sobre a sorte do **mundo** e a desenhar o que é verdadeiramente, para **nossas sociedades**, questão de vida ou de morte (2006, p. 356 – grifos nossos).

Acredito que, como afirma o autor, a possibilidade de conhecer a si mesmo possa transcender a esfera do pessoal (individual), transbordando para o coletivo (social), configurando-se como chance de transformação de mundo.

3 FORMAÇÃO DOCENTE

“E quem forma o formador? [...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação).”

(Antônio Nóvoa)

O tema formação de professores e os saberes por eles mobilizados em sua prática mostrou-se ponto cardeal para o referencial teórico desta pesquisa. Acredito que, para o tipo de estudo que pretendia realizar, esse era um tema imprescindível a ser abordado.

Para tanto, busquei estabelecer um diálogo entre as discussões propostas por diferentes autores que abordavam o assunto, a saber: Tardif – renomado internacionalmente por suas pesquisas no campo dos saberes docentes; Pimenta – professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), autora de vasta pesquisa na área educacional; Therrien – pesquisador na mesma área, reconhecido internacionalmente, com foco predominante nas questões sobre os saberes docentes; Josso – socióloga e antropóloga, professora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, doutora em Ciências da Educação, especializada nas questões sobre educação de adultos e formação profissional.

Esses autores concentram suas investigações nas temáticas: formação de professores; saberes docentes; educação de adultos. Acredito que esses eram temas convergentes para o que desejava pesquisar: a formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música da UFCA e suas relações com os saberes necessários à docência na Educação Básica. Em seguida, trago um breve histórico do desenvolvimento dessa temática tanto no Brasil quanto no âmbito internacional.

3.1 A mobilização do saber e a formação de professores – breve histórico

Por volta dos anos oitenta, iniciou-se nos Estados Unidos e Canadá um intenso movimento em relação à formação de professores da Educação Básica. Essa moção visava principalmente a efetuar mudanças no modelo de formação até então proposto pelas instituições de ensino superior.

Uma das principais metas dessa reforma era compreender que saberes se encontravam na base da atuação docente e como esses poderiam ser institucionalizados pelas Universidades a fim de que os futuros docentes pudessem com isso obter uma melhor formação e, por consequência, apresentar um melhor desempenho em suas atividades. Para tanto, seus idealizadores estabeleceram os seguintes objetivos:

[...] conceber o ensino como uma atividade profissional que se apóia num sólido repertório de conhecimentos; considerar os professores como práticos reflexivos; ver a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 283).

Estabelecida essa concepção, vários autores voltaram seus olhares para a pesquisa junto aos professores no sentido de apreender os saberes de base de sua *práxis* docente. Firma-se, a partir daí, o termo *knowledge base* para esse tipo de enfoque de pesquisa, o qual se propagaria em uma acentuada espiral evolutiva, usando inclusive diferentes enfoques e abordagens. Segundo Tardif e Borges (2001, p. 12):

[...] o crescimento substancial da pesquisa sobre o conhecimento dos professores vem acompanhado também de uma grande diversificação qualitativa, tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência.

No Brasil, essa temática de pesquisa sobre a formação de professores e o saber docente começou a ganhar um aumento de visibilidade. De acordo com Nunes (2001), a publicação do texto “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente” dos autores Tardif, Lessard e Lahaye, pela Revista Teoria & Educação, em 1991, foi a mola propulsora das discussões sobre o assunto, as quais se intensificariam com o passar do tempo. Ainda conforme a autora:

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto ‘tímida’, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido (NUNES, 2001, p. 28).

De modo geral, no Brasil, as pesquisas em relação à formação de professores e os saberes docentes, bem como os resultados delas, demonstrados através de uma efetivação de mudanças, seguem os caminhos propostos pela iniciativa internacional surgida nos Estados Unidos e Canadá e difundida em vários outros países.

Como fruto das pesquisas de vários autores envolvidos no movimento por uma nova perspectiva em relação à formação docente, emergem dois conceitos fundamentais e complementares entre si: a epistemologia da prática profissional e a profissionalização do ensino. Sobre eles prefiro tratar em separado, como segue.

3.2 A epistemologia da prática profissional e a profissionalização do ensino

Primeiramente, para compreendermos o que propõe a profissionalização do ensino, é necessário refletir sobre que concepções temos de profissão. Ora, quando pensamos em um profissional, seja ele quem for, logo nos vem em mente o indivíduo que possui determinadas competências e habilidades para realização de certas tarefas próprias a sua atividade: construir um prédio, cortar um cabelo, conduzir uma aeronave, ensaiar uma peça com um grupo vocal.

Entenda-se, portanto, que, indiferente de qual seja a profissão, lida-se com saberes, com conhecimentos, conforme sustenta Tardif (2013, p. 561): “[...] uma atividade, para que seja declarada de natureza profissional, deve ser baseada em conhecimentos [...] esses conhecimentos devem ter, para os profissionais, uma eficácia prática”.

Boa parte das profissões depende de uma formação de nível superior para serem, de fato, reconhecidas. Portanto, é principalmente – não exclusivamente – nas universidades que se buscam os saberes para as mais diversas profissões existentes. O surgimento das Universidades é um marco para a profissionalização de indivíduos em diferentes ramos de atuação.

Sua existência [profissionalização] é em grande parte devida ao desenvolvimento das universidades modernas que, a partir do século XIX, têm cada vez mais a missão de formar profissionais cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica. **A profissionalização está, portanto, intimamente ligada à universitarização**, inclusive para o ensino. (*Ibidem*, p. 559 – grifos nossos).

Em relação à profissionalização do ensino, um dos objetivos principais deste movimento é que a profissão docente tenha seus saberes conhecidos e reconhecidos, tal como a profissão de médico, de engenheiro, de advogado, etc. A apreensão desses conhecimentos favorecerá a formação de novas gerações de professores que poderão se beneficiar com a experiência de seus antecessores, ao utilizarem os saberes que realmente contam na vida real, como enfatiza Tardif (2013, p. 562):

[...] desde o lançamento do movimento de profissionalização na década de 1980, desenvolveu-se um vasto campo internacional de pesquisa visando definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar, bem como promover aqueles que são úteis e eficazes para a prática do ensino.

Partindo dessa perspectiva, Tardif propõe uma Epistemologia da Prática Profissional. Segundo o autor, “[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados **realmente** pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (2000, p. 10 – grifo nosso). Ou seja, o que conta de verdade são os conhecimentos mobilizados pelos professores no dia a dia de sua vida docente. O autor ainda reforça que:

[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. (TARDIF, 2012, p. 228).

Então, quais são esses saberes? Que características possuem? Para Tardif, são saberes essencialmente construídos ao longo do tempo, ou seja, de toda uma trajetória (inclusive a vida de cada professor quando era estudante); dotados de uma infindável gama de matizes e variáveis; próprios de cada professor como indivíduo; adequados aos mais diferentes momentos e situações e, principalmente, saberes que olham para o outro como igual, como gente. Para o autor, “Os trabalhos realizados [...] mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano.” (TARDIF, 2000, p. 18).

Neste sentido, percebi que apenas consultando os professores de profissão poderíamos elencar os conhecimentos por eles usados, pois como afirma Josso (2004, p. 127): “[...] são aqueles que se formam que estão melhor posicionados para explicitarem como tudo isto se passa.”

Com essa visão, Tardif e Pimenta conclamam os pesquisadores a realizarem pesquisas junto aos professores, buscando fazer um levantamento dos saberes realmente utilizados pelos mesmos em sua prática docente: “É preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores” (TARDIF, 2000, p. 12). Explicando mais detalhadamente esse contexto, o autor afirma ainda que: “[...] consiste na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano” (*Ibidem*, p. 20). Pimenta (1999, p. 25) conclui:

O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.

A escuta atenta do que os professores tem a dizer é deveras importante. Todavia, é indispensável questionar que nível de conhecimento cada professor tem de seu processo de formação. Ou seja, o que cada um responde quando questionado: como se deu sua formação? Josso (2004) faz o seguinte alerta sobre esse fato ao narrar seu trabalho com profissionais que estavam nos anos finais de cursos universitários:

As dificuldades dos participantes, quase todos em fim de formação, para explicitar a dinâmica das aprendizagens realizadas na universidade **apontavam para um desconhecimento do seu processo de aprendizagem** [...] que necessitava ser reintegrado ao seu processo de formação (p. 138 – grifos nossos).

Esse desconhecimento apontado pela autora não pode ser relegado ao descaso. Há que ser investigado e sanado, sob pena de a Universidade continuar formando desinformados. O fato de os discentes passarem vários anos de suas vidas dentro dos muros das Universidades e após sua saída não terem clareza do que resultou tamanho esforço é alarmante. A impressão que passa é que estão ali apenas “cumprindo tabela”, ou, quem sabe, somente almejando um título em curso superior. Na verdade, falta reflexão por parte dos estudantes, mas também de docentes e gestores no sentido de termos clareza quanto ao que se pretende construir em cada curso e a que determinado conhecimento se destina. Com esta busca, a realização desta pesquisa procurou levar os egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFCA a refletirem sobre sua formação e a implicação dessa em suas vidas.

Após tratar sobre a epistemologia da prática profissional e a profissionalização do ensino neste tópico, creio que faz-se necessário abordar os diferentes saberes que compõe essa epistemologia da prática profissional. Na seção seguinte tratarei um pouco sobre essa questão.

3.3 Tipologias dos saberes docentes

Com o surgimento das discussões sobre os saberes docentes, alguns pesquisadores se debruçaram sobre o estudo dos mesmos, o que resultou em diferentes propostas de tipologias referentes ao saber dos professores. É o caso das tipologias propostas pelos autores Shulman (1986), Gauthier (1998) e Tardif (2000).

Quando se cogita categorizar os conhecimentos dos professores, o que se busca é compreendê-los em sua inteireza, ou seja, captar quais são os variados matizes dos saberes presentes nas mentes de nossos docentes, conforme nos dizem Tardif e Raymond (2000, p. 212): “[...] atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.”

Portanto, ao lidar com as tipologias de saberes docentes, vamos encontrar os mais diferentes tipos de conhecimentos, adquiridos de formas diversas e que, não raro, precisam se metamorfosear de acordo com as situações às quais esses se aplicam. A citação de Therrien bem descreve o malabarismo do docente ao lidar com seus conhecimentos no palco-sala-de-aula. Segundo o autor, o professor

[...] de um lado, atua com uma pluralidade de saberes já definidos e produzidos por outros, e que constituem parte insubstituível do repertório de informações que deve dispor para o exercício de sua profissão. Por outro lado, o desafio da transposição em situações reais da prática pedagógica o obriga a gerar e produzir saberes quando articula adequadamente e criativamente seu **reservatório de saberes** num determinado contexto de interação com outros sujeitos alunos. (2002, p. 4 – grifos nossos).

Realmente, como bem afirma Therrien, nós professores possuímos um reservatório de saberes ao qual recorreremos nas diversas situações enfrentadas no “chão da sala de aula”. Apropriar-se destes conhecimentos e promover uma aproximação destes com os cursos de formação de professores deverá aplainar os caminhos para a melhor formação dos futuros docentes. De acordo com Tardif, envolver-se com os conhecimentos realmente mobilizados pelos professores,

[...] expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas. (TARDIF, 2012, p. 23 – grifos do autor).

Portanto, é com essa diretriz que diferentes autores empreendem pesquisas no sentido de verificar os vários saberes articulados pelos docentes em sua prática. Eis, a seguir, o que dizem alguns autores em relação a esses conhecimentos. Therrien e Souza (2000, p. 3) afirmam:

[...] classificamos os saberes docentes em **saberes curriculares, disciplinares e de formação**, associados à cultura escolar (mundo sistêmico), além dos **saberes de experiência** e da prática social relacionados à cultura da experiência vivida (mundo vivido). Identificados na observação da prática docente, estes saberes compõem o universo de referência do professor. (grifos nossos).

Interessante o enfoque proposto pelos autores ao confrontarem o que chamam de mundo sistêmico – o mundo institucionalizado da academia – e mundo vivido – o mundo da vida real. Acredito que isso é patente em toda a obra de Therrien, visto que o foco no mundo vivido é muito forte em suas reflexões. De fato, em se tratando de saber docente, o saber da experiência adquirida na vida real é um dos assuntos mais tocados por este autor.

Conforme Tardif (2012, p. 36), “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos corrente, de **saberes** oriundos da **formação profissional** e de **saberes disciplinares, curriculares e experienciais**” (grifos nossos). Finalmente, as autoras Pimenta e Anastasiou (2008, p. 166) afirmam que a formação docente deve ser estabelecida a partir dos seguintes conteúdos:

1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Percebemos claramente um diálogo entre o que propõe esses autores em relação aos vários saberes presentes no cotidiano docente. Verifiquemos separadamente na seção seguinte os diferentes tipos de saberes propostos pelos mesmos, *grosso modo*: os saberes da formação; os saberes disciplinares/curriculares; os saberes experienciais.

3.3.1 Os saberes da formação profissional

Os saberes da formação profissional configuram-se como os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Podemos pensar aqui também em aproximá-los dos conhecimentos didáticos. Relacionam-se com a competência de conduzir atividades pedagógicas de forma organizada, adequada e clara, não importando o conteúdo que se está abordando. Segundo Tardif (2012):

[...] os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (p. 37).

Esses conhecimentos, ao serem abordados nos Cursos de Licenciatura, geralmente são provenientes das Ciências da Educação. Estas possuem diferentes enfoques de abordagem: comportamental, cognitivo, humano, etc.

3.3.2 Os saberes disciplinares/curriculares

Os saberes disciplinares são aqueles referentes aos diferentes conteúdos abordados nas matérias. Aqui se aglomeram um sem fim de conhecimentos de todas as áreas imagináveis. Vão da habilidade de realizar um cálculo matemático nos cursos de engenharia, passando pela capacidade de preparar um *consommé* nos cursos de gastronomia, chegando à competência para executar um samba em $\frac{3}{4}$ nos cursos de música e indo infinitamente além: “São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos” (*Ibidem*, p. 38).

Os saberes disciplinares se organizam a fim de, juntos, formarem um currículo. Importante salientar que o currículo, na maioria das escolas, geralmente é imposto. Ou seja, ele é previamente definido por sistemas de controle, sem qualquer consulta aos sujeitos que serão afetados por ele. Esclarecendo, em várias instituições de ensino não são os professores que escolhem o que vão ensinar, mas sim, instâncias superiores aos mesmos: “[...] o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem” (*Ibidem*, p. 40).

Nesse sentido, vários trabalhos vêm sendo realizados em relação a uma revitalização do currículo. A busca maior é para aproximá-lo o mais possível da realidade enfrentada pelo professor em sala de aula. De acordo com Pimenta e Libâneo (1999, p. 267), essa iniciativa “[...] Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular.”

3.3.3 Os saberes experienciais

Também chamados de saberes da prática, os saberes experienciais são aqueles construídos ao longo da caminhada de cada professor. Esses conhecimentos surgem dentro da escola e são para ela alicerçados. São absorvidos e consolidados nos erros e acertos vividos pelos docentes em seu cotidiano. Conforme Therrien (1997a, p. 1): “Esse conjunto de saberes produzidos na práxis docente permitindo-lhe compreender e orientar sua profissão no cotidiano da escola pode ser abordado como saber de experiência e observado sob o prisma do saber da prática.” Portanto, os saberes da experiência não são desenvolvidos nas Licenciaturas. Ao contrário, eles são adquiridos individualmente, cada um a seu modo, posto que cada professor passa por experiências diversas. Desse fato decorre seu caráter subjetivo e particular, assumindo uma posição de cientificidade própria como bem afirma Therrien (1997b, p. 3):

Construídos em situações bem contextualizadas, estes saberes de experiência são submetidos quotidianamente a critérios de eficiência e de qualidade na sala de aula. Isto permite de (*sic*) considerá-los como tendo um status de **cientificidade própria** por ocasião da análise dos saberes à base da profissão e da formação. (grifos nossos).

Percebe-se então que os saberes da prática se apresentam não apenas como um tipo de saber, mas também como uma mescla de todos os outros saberes antes referidos: “[...] **os saberes experienciais não são** saberes como os demais; são, ao contrário, **formados de todos os demais**, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2012, p. 54 – grifos nossos). Logo, essa adequação de determinado conhecimento a determinada situação em sala de aula acontecerá de forma diferente na vida profissional de cada professor.

Ao tratar sobre os tipos de conhecimento e suas variáveis, percebe-se as diferenças entre os mesmos, bem assim seu grau de importância. Ainda conforme Tardif (2012, p. 51):

[...] Os saberes docentes obedecem, portanto, a uma **hierarquia**: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática. Ora, no discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validadas, em última instância, sua competência e seus saberes. (grifos nossos).

Ouso afirmar que é o saber da experiência que está na base de confiança da maioria dos professores, visto que o mesmo é um amálgama de todos os outros saberes.

3.4 Currículo e formação docente

Os saberes curriculares e, por associação, a formação docente apresentaram-se como assuntos obrigatórios para esta pesquisa, visto que a mesma se debruçou sobre a formação proposta pelo curso de Licenciatura em Música da UFCA. Em razão disso, nesta seção tentarei apreciar o assunto de forma mais detida.

Vários autores fixam o olhar sobre esta temática. Tardif (2000, p. 9), por exemplo, preocupado com a real efetividade das instituições de ensino e de seus currículos, alerta para o fato de que:

Em vários países, muitos se perguntam se as universidades, **dominadas por culturas disciplinares** (que são, além disso, e acima de tudo, culturas ‘monodisciplinares’) e por imperativos de produção de conhecimentos, ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional. (grifos nossos).

Trazendo a discussão para o particular dos cursos de formação de professores, as licenciaturas, Tardif traz à tona um já tradicional discurso de que nem sempre o que se aprende na Universidade são os saberes necessários para o real mundo da docência:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a **aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais**. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática **e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana**. (*Ibidem*, p. 18 – grifos nossos).

Tardif e Pimenta apontam o tipo de currículo dos cursos de formação docente como motivo para tais realidades, por ser alheio ao fazer docente. Para esses autores, a proposta de currículo ofertada deixa lacunas e termina por não satisfazer as carências da prática diária a ser enfrentada pelo novo profissional. De acordo com Tardif (2000, p. 19): “[...] ele [o currículo] é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores”. Pimenta (1999, p. 16) reforça:

[...] pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um **currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas**, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. (grifos nossos).

Partindo da questão currículo, esses autores afunilam suas discussões em relação ao conhecimento proposto por determinados currículos. Por um lado, Tardif estabelece conceitos e diferenças entre os conhecimentos científicos e técnicos e os conhecimentos profissionais. Para esse autor, os primeiros são aqueles que adquirimos na academia, geralmente em cursos organizados. Os segundos fazem parte da vida real, possuindo um alto grau de indeterminação e imprevisibilidade, dependendo da situação em que são empregados. Citando Tardif (2000, p. 11):

[...] não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária [...] trinta anos de pesquisa mostram que há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários.

Por outro lado, Pimenta (1999, p. 21) aponta o conhecimento como algo que deve ter utilidade:

Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de **vincular conhecimento de maneira útil e pertinente**, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. (grifos nossos).

Portanto, é desejável que o conhecimento presente no currículo seja de fato algo a ser realmente utilizado na vida real, no “chão da escola”. Em busca de sanar as questões acima descritas, há bastante tempo se fala na flexibilização dos currículos. Essa forma de ver o

currículo propicia uma pluralidade de escolhas para os estudantes que são considerados únicos em suas particularidades. Nesse caso, o formador deve também desacostumar-se da antiga padronização de ensino e pensar em uma formação quase que personalizada.

Para Josso (2004), esse novo tipo de visão curricular pode incomodar alguns formadores: “[...] A tomada de consciência da unicidade de cada um só pode perturbar os formadores que trabalham em função da **standardização da formação.**” (p. 132 – grifos nossos). E arremata a autora: “Que vantagens têm a *alma mater*⁷ ao não dar conta da **heterogeneidade** das demandas de formação, da **multidimensionalidade** da formação universitária, da **pluralidade** de pedagogias a utilizar segundo o objeto de aprendizagem e/ou seus desafios?” (p. 144 – grifos nossos). Com a emergência de currículos mais flexíveis, acredita-se ser possível reformular novas propostas de formação de professores, partindo para uma educação mais realista, bem como afirmam Therrien e Loiola (2000, p. 1): “[...] repensar os currículos dos sistemas educacionais em direção a sustentabilidade de uma política cultural de natureza emancipatória – crítica e cidadã.” Ou seja, uma educação para além da sala de aula, uma educação para a vida.

⁷ A autora se refere à Universidade.

4 OS PROFESSORES DE MÚSICA E SUA FORMAÇÃO: A QUESTÃO CURRICULAR

No capítulo anterior abordei questões sobre os saberes dos professores, sua formação e o currículo dos cursos de formação docente. Como aporte teórico utilizado para essas discussões, servi-me das reflexões propostas por Tardif (2000, 2001, 2012, 2013), Pimenta (1999, 2008) e Therrien (1997a, 1997b, 2000, 2002). Assim, de forma geral, vimos como esses temas se apresentam na atualidade.

Neste capítulo, gostaria, inicialmente, de retomar essa temática. Desejo, porém, fazê-lo afinando as reflexões para o campo da Educação Musical, área a que se destina a feitura do presente trabalho. Creio ser imprescindível investigar como se apresentam esses assuntos, focando especificamente a formação de professores de música para a Educação Básica.

Quando pensamos em formação inicial de professores de quaisquer áreas, nestas incluídos, é claro, os professores de música, de imediato vem-nos à mente os cursos de Licenciatura. De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instrumento regulador e orientador da educação nacional, apresenta as Licenciaturas como local instituído para a formação de professores da Educação Básica: “TÍTULO IV. Dos Profissionais da Educação. Art. 62. **A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura**, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1999, p. 52 – grifos nossos). Quanto à carga horária e à duração, estes foram definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de Licenciatura:

CAPÍTULO V DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO

Art. 13 [...]

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. (BRASIL, 2015c, p. 11)

Portanto, com essas características de organização determinadas pelas normativas acima, as Licenciaturas se apresentam como *locus* instituído e destinado à formação dos futuros professores de Música. Reflito agora sobre certos aspectos referentes a esses mundos de formação musical, acompanhada por vários autores, outros docentes de outras

Licenciaturas em Música que, tais como eu, escrevem buscando compartilhar suas inquietações.

Ao pensarmos nas Licenciaturas em Música no Brasil, país de proporções continentais, veremos que estamos nos referindo a uma comunidade gigantesca, com características próprias, povoada por docentes e discentes, regida por diferentes Projetos Pedagógicos, banhada pelas mais diversas sonoridades. Apesar disso, há, e é forçoso que haja, certa regularidade no que tange ao tipo de currículo e ao perfil do egresso das várias Licenciaturas em Música brasileiras. Mateiro (2009), ao realizar pesquisa sobre quinze Projetos Pedagógicos de Licenciaturas em Música em nosso país, afirma: “[...] pondero que existe uma identidade das licenciaturas em música a(*sic*) nível nacional, tanto no que se refere à estrutura curricular quanto ao modelo de professor de educação musical.” (p. 65). Realmente é impressionante a conclusão a que essa autora chega, dada a diversidade sempre tão peculiar de nosso país. Importante frisar que, apesar da simetria apontada por ela, não podemos cair no chão rasteiro e escorregadio da generalização. Com certeza, características relacionadas a particularidades regionais ou de cunho cultural presentes nos quatro cantos do Brasil precisam ser levadas em consideração, dada a vastidão do solo pátrio. Situados quanto ao assunto do presente capítulo, vejamos então nas seções seguintes algumas discussões sobre a formação de professores de Música no Brasil.

4.1 O desencontro entre a formação e a atuação do professor de Música

No capítulo 2, abordei o fato de que, na maioria dos cursos de formação de professores nas mais diferentes áreas, há um descompasso entre o que esses cursos propõem como conhecimento necessário para o exercício da docência e aquilo que realmente os futuros professores precisam saber (TARDIF, 2000, 2001, 2012, 2013; PIMENTA 1999, 2008; THERRIEN 1997a, 1997b, 2000, 2002). Todos os autores consultados teciam críticas quanto ao grande abismo existente entre a formação de professores e a docência da vida real, e sugeriam

[...] por em questão as abordagens de **formação docente** que partem de concepções acadêmicas tecnicistas ou instrumentais de natureza positivista e **que não levam em consideração as necessidades, os pontos de vista, ou as leituras do real que desenvolvem os docentes no exercício da profissão.** (THERRIEN, 1997b, p. 17 – grifos nossos).

Mutatis mutandis, a realidade é a mesma no universo dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil. Fazendo um levantamento do início deste século (BEINEKE, 2000, 2001; CERESER, 2003, 2004; DEL BEN, 2001, 2003; MACHADO, 2003, 2004) até anos mais recentes (ESPERIDIÃO, 2011; PEREIRA e SUBTIL, 2012; FIGUEIREDO; SOARES; SCHAMBECK, 2014), vários autores afirmam haver uma distância muito grande entre a formação proposta pelas instituições de ensino e o que, de fato, é necessário aprender para se enfrentar a realidade do ensino de música nas escolas. Sendo necessária, portanto, uma atenção maior das instituições de ensino no sentido de adequar a formação oferecida com as necessidades da docência nas escolas.

Por exemplo, a professora do curso de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Luciana Del Ben, afirmava em 2003:

[...] já há algum tempo, estamos ouvindo e dizendo que há um descompasso entre os cursos de formação inicial e o futuro trabalho do professor, pois **os cursos de licenciatura não estão preparando os professores de música de maneira adequada para atuarem nas diferentes realidades de ensino e aprendizagem, principalmente nos contextos escolares.** (DEL BEN, 2003, p. 29 – grifos nossos).

Passados alguns anos, como afirmei acima, temo que a situação descrita não tenha se modificado bastante. Afirmo isto baseada em resultados de pesquisas mais recentes concernentes à formação de professores de Música para a Educação Básica. Esperidião (2011), professora de ensino superior de Educação Musical, alega:

Como docente de cursos Licenciatura em Pedagogia e Educação Musical há alguns anos, ministrando disciplinas relacionadas à formação pedagógico-musical **venho observando que os egressos do Curso de Educação Musical ao serem inseridos em contextos escolares, não se sentem preparados para enfrentar certas questões e situações didático-pedagógicas que se apresentam na escola.** (p. 18 – grifos nossos).

Outra pesquisa, de porte bem mais significativo, foi realizada por Figueiredo, Soares e Schambeck e publicada no ano de 2014. Esta pode ser considerada um dos estudos mais recentes no que se refere à formação de professores de Música no Brasil. Com financiamento público e contando com uma grande equipe de pesquisadores, este trabalho, ocorrido no período de 2008 a 2013, buscou mapear, em todo o território nacional, variados aspectos da formação docente em Música. Participaram do estudo vinte e nove Licenciaturas em Música de diferentes recantos do país.

Apesar de apontar avanços em alguns aspectos, os autores afirmam que o quesito formação docente para atuação nas escolas de ensino regular ainda se apresenta como

principal meta a ser atingida pelas Licenciaturas em Música brasileiras: “Entre os maiores desafios que se apresentam para as universidades estaria, sem dúvida, **uma maior ênfase no compromisso da formação em curso de licenciatura para suprir as demandas dos sistemas educacionais brasileiros**” (FIGUEIREDO; SOARES; SCHAMBECK, 2014, p. 60 – grifos nossos).

Portanto, as afirmativas apresentadas, baseadas em pesquisas realizadas em diferentes cursos de Licenciatura em Música, em localidades diversas no país, não se mostram como fatos isolados, mas presentes em várias regiões brasileiras. São textos de muitos autores/professores de Educação Musical de diferentes estados brasileiros, os quais, apesar de terem sido escritos em épocas diferentes, refletem a mesma opinião: as Licenciaturas em Música precisam contemplar, de forma mais significativa, a formação de seus graduandos no que tange a uma provável atuação destes nas escolas de Educação Básica.

Essa compreensão é robustecida nos textos que refletem resultados de pesquisas realizadas especificamente com estudantes dos cursos de Licenciatura em Música e suas perspectivas. Esses trabalhos espelhavam certo pessimismo entre o que se esperava realizar no ensino superior e o que, de fato, aconteceu. Talvez essa seja uma das razões para o baixo número de egressos das Licenciaturas em Música dispostos a atuar em escolas de Educação Básica: “Do total de participantes da pesquisa, apenas 28% pretende ensinar música na escola pública” (*Ibidem*, p. 58).

Claro que, após constatar esse fato, vem o questionamento em relação aos motivos que colaboraram para a instalação dessa realidade. Suponho que uma das razões para a defasagem entre formação e atuação docente repouse em questões referentes ao currículo dessas instituições de ensino. Com vistas a pensar a respeito desse ponto específico, tratarei, na seção seguinte, sobre os estudos relacionados ao currículo e como esses contribuíram para o enriquecimento das reflexões deste trabalho.

4.2 Currículo em foco

Os estudos sobre currículo, ou as teorias do currículo, ofertam-nos importantes reflexões sobre essa temática com a contribuição de vários autores, em diferentes épocas. Primeiramente, o que seria, então, uma teoria do currículo? Se concordarmos que a teoria é algo que sempre vem cronologicamente depois de uma realidade já existente, então podemos

pensar em uma teoria do currículo como algo que procurará descobrir e explicar um determinado currículo. Por outro lado, a partir do momento em que a teoria descreve o currículo, passa a, de certa forma, inventá-lo. Portanto, podemos pensar nas teorias do currículo mais como um discurso, o qual, enquanto descreve, segue, ao mesmo tempo, descobrindo e inventando. Destarte, “[...] ela [teoria] primeiro cria e depois descobre, mas por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta.” (SILVA, 2010, p. 12). Deste modo, levemos em consideração a teoria enquanto discurso do currículo, ou seja, o discurso criando e descobrindo o currículo.

Com o início dos estudos sobre currículo, surgem as questões sobre o que ensinar aos jovens e crianças. Conhecimentos científicos, técnicos? Habilidades que lhes permitam trabalhar em fábricas, ou o conhecimento intelectual para atuar na academia? Portanto, o currículo se envolve sempre em processos de seleção do que se vai ensinar, ou não. Desta forma, o importante é descobrir o porquê de determinado currículo ter optado por ensinar isto e não aquilo. Assim, após a seleção de determinados conteúdos e a rejeição de outros cabe ao estudo sobre currículo explicar porque aqueles indivíduos escolheram certos conteúdos e não outros.

Cabe, aqui, ainda outra pergunta: que tipo de indivíduo se pretende formar a partir de determinado currículo? Ora, cada tipo de currículo visa à formação de diferentes perfis. Enfim, a identidade deste sujeito estará sempre ligada ao tipo de currículo por ele seguido.

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui **o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.** (*Ibidem*, p. 15 – grifos nossos).

Essa identidade sublinhada pelo autor e que cada um de nós possui, com certeza tem marcas dos diferentes currículos que seguimos ao longo de nossas vidas, ao longo de nossa caminhada. Isso reforça, portanto, a importância de pensarmos o currículo.

Foi nessa busca que nos anos 60 do século XX, época conturbada, marcada por vários processos revolucionários em diferentes pontos do planeta, a educação tradicional e conseqüentemente seu currículo começaram a ser contestados. Segundo Silva (2010): “[...] Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais.” (p. 29). Em meio a

esse burburinho, diversos autores, em diferentes pontos do planeta, iniciam um movimento de vanguarda pondo em xeque a educação da época. É o caso da Nova Sociologia da Educação (NSE) de Michael Young na Inglaterra; no Brasil, Paulo Freire, com a sua Pedagogia do Oprimido; na França, Pierre Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot e Establet com seus escritos. Esses autores eram profundamente desconfiados quanto ao currículo vigente na época e quanto aos interesses de quem ele atendia. Para eles, não era tão importante entender como se faz um currículo, mas, sobremaneira, o que o currículo faz com seus seguidores.

Dentre tantos autores e inúmeras proposições, gostaria de fechar o foco de minhas lentes nas contribuições de Pierre Bourdieu em relação às questões sobre o currículo e, conseqüentemente, sobre educação. Para tanto, tratarei desta temática na seção seguinte.

4.2.1 O currículo em Pierre Bourdieu – Algumas reflexões

Como citei, essa parte do trabalho trata das reflexões de Pierre Bourdieu sobre o currículo. Especialmente para este estudo, que tratou da formação de professores de Música para a Educação Básica, era mister pensar sobre esse assunto. Portanto, apesar de esse autor não se apresentar como principal aporte teórico desta pesquisa, acredito que suas reflexões sobre o tema podem enriquecer as discussões. Principalmente considerando que, em seguida, tratarei do currículo nas Licenciaturas em Música brasileiras e o paradigma conservatorial, temática em sintonia com as propostas de Pierre Bourdieu sobre currículo. Eis a razão por que inicio por esse autor.

Proponho trazer à tona alguns termos e conceitos propostos por Bourdieu que se relacionam com o tema currículo, a saber: arbitrário cultural, legitimação, dominação, exclusão. Inicialmente, para compreendermos o pensamento de Pierre Bourdieu sobre o que vem a ser um arbitrário cultural, é importante considerarmos cada grupo social no que diz respeito à sua cultura. De fato, o que falamos, vestimos, comemos, sabemos, cremos, possuímos, constitui-se marca do grupo social ao qual pertencemos. Portanto, se as pessoas com quem convivo fazem determinada coisa, provavelmente também a farei, sem questionar exatamente o porquê daquela ação. Ou seja, é imperativo que eu me comporte em sintonia com a minha tribo, apesar de não conhecer os motivos para tanto. Por isso, esse modo de agir, essa cultura, é, segundo Pierre Bourdieu, arbitrária. Dessa constatação emerge o termo arbitrário cultural.

O ponto de partida do raciocínio bourdieusiano talvez se encontre na noção de arbitrário cultural. Bourdieu se aproxima aqui de uma concepção antropológica de cultura. De acordo com essa concepção, nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. **Os valores que orientariam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal.** Apesar de arbitrários, esses valores – ou seja, a cultura de cada grupo – seriam vividos pelos indivíduos como os únicos possíveis, ou seja, como naturais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 83 – grifos nossos).

Em assim sendo, através da cultura de cada grupo podemos perceber as mais variadas características. É possível saber – pela forma de falar, de se vestir, de se alimentar, de se portar – se determinado indivíduo faz parte de nosso arbitrário cultural – de nossa tribo – ou não.

Para Pierre Bourdieu, essas relações estão pautadas, principalmente, nas questões referentes às diferentes classes sociais, envolvendo principalmente questões de cunho financeiro, as quais dividem, e sempre dividiram, nossa sociedade em camadas bem diferentes umas das outras. Portanto, cada classe social detém um arbitrário cultural próprio.

Apesar da diversidade de culturas nos diferentes arbitrários culturais e, conseqüentemente, da grande riqueza de matizes, há uma busca por afirmação das diferentes culturas, principalmente como forma de imposição de determinado arbitrário cultural em detrimento dos outros. Isso repousa no desejo guardado pelos diferentes grupos de ter a sua cultura considerada como a única e verdadeira cultura.

Na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera **a relação entre os vários arbitrários em disputa em determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade.** (*Ibidem*, p. 84 – grifos nossos).

Na queda de braços entre os diferentes arbitrários culturais, geralmente é a cultura das classes chamadas dominantes que se sobrepõe às demais. Impondo seus gostos, seus saberes, seu linguajar, seu porte como cultura legítima, a cultura da classe dominante exclui, desse modo, todas as demais.

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é **aquele que exprime o mais completamente**, ainda que sempre de maneira mediata, **os interesses objetivos** (materiais e simbólicos) **dos grupos ou classes dominantes.** (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 23 – grifos nossos).

Nesse ponto, pode-se levantar o questionamento em relação ao que tem a ver essas discussões com o ensino nas universidades, foco desta pesquisa. Segundo Bourdieu, as instituições de ensino funcionariam como reprodutoras da realidade presente na sociedade. Ou seja, da mesma forma que nos mais variados ambientes o que se sobrepõe é a cultura da classe dominante, nas escolas e universidades o que se ensina e se aprende são conteúdos provenientes de uma cultura dominante. Portanto, apesar de esses conhecimentos não serem necessariamente melhores que os outros, são eles que se configuram como a fonte do que se deve abordar nos locais de ensino. Em assim sendo, o que predomina no ambiente escolar “É uma cultura aristocrática e, especialmente, uma relação aristocrática transmitida e exigida pelo sistema de ensino”⁸ (BOURDIEU, 1966, p. 338, tradução nossa). Ou ainda, “[...] É todo o significado que as classes dominantes dão ao saber erudito e à instituição que irá perpetuá-lo e transmiti-lo”⁹ (*Ibidem*, p. 339, tradução nossa).

Desta forma, contando com um currículo permeado por sua cultura nas instituições de ensino, a classe dominante busca se perpetuar como tal: detentora dos verdadeiros saberes, da cultura chamada “erudita”. Portanto, o que interessa a esse grupo é “[...] manter a hierarquia dos objetos e, ao mesmo tempo, a hierarquia de grupos que por meio deles atraem os seus lucros materiais e simbólicos.”¹⁰ (BOURDIEU, 1975, p. 5, tradução nossa). Neste sentido, o que se objetiva eternizar não seria apenas o poderio econômico – lucros materiais – mas também a forma de tratamento reverencial exigida por esta classe, geralmente conseguida através dos seus lucros simbólicos¹¹.

⁸C’est une culture aristocratique et surtout un rapport aristocratique à cette culture que transmet et qu’exige le système d’enseignement. (BOURDIEU, p. 338, 1966)

⁹[...]C’est toute la signification que les classes cultivées conferent à la culture savante et à l’institution chargée de la perpétuer et de la transmettre. (BOURDIEU, p. 339, 1966)

¹⁰[...] maintenir la hiérarchie des objets et, du même coup, la hiérarchie des groupes qui en tirent leur profits matériels et symboliques. (BOURDIEU, p. 5, 1975)

¹¹Os lucros simbólicos relacionam-se com a ideia de capital simbólico cunhada por Bourdieu. O termo refere-se principalmente às vantagens que determinado sujeito tem a partir de seu capital simbólico. Em seguida, o próprio Bourdieu exemplifica essa situação com a figura do Rei Sol. “[...] O capital simbólico que faz com que reverenciemos Luís XIV, que lhe façamos a corte, com que ele possa dar ordens e que essas ordens sejam obedecidas, com que ele possa desclassificar, rebaixar, consagrar, etc.” (BOURDIEU, 1996, p. 149).

Partindo das reflexões acima propostas, há, então, que se reconhecer que as instituições de ensino não são imparciais quanto à escolha de seus currículos. Na verdade, elas tomam partido, sim: o partido da cultura erudita, hegemônica, dita superior.

Porém o fato de ter conteúdos curriculares provenientes exclusivamente de uma cultura dominante nem sempre é revelado pelas instituições de ensino (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). Na verdade, na rotina dos locais de ensino, esses conteúdos apresentam-se como neutros, ou seja, não pertencentes a qualquer classe social. Na realidade, esses conhecimentos encontram-se disfarçados sob o cunho de uma suposta “cultura universal”. Sem dúvida, essa dita cultura universal não é de todos mas, de fato, de alguns poucos.

As relações de força determinam o modo de imposição característico de uma AP¹², como sistema dos meios necessários para **a imposição de um arbitrário cultural e para a dissimulação do duplo arbitrário dessa imposição**, isto é, como combinação histórica dos instrumentos de violência simbólica e dos instrumentos de **dissimulação** (isto é, de legitimação) **dessa violência**. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 29 – grifos nossos).

O duplo arbitrário mencionado acima por Bourdieu, ou ainda o termo dupla violência utilizado em outros textos (SILVA, 2010), refere-se a dois momentos de abuso da autoridade pedagógica. Em primeiro lugar ela impõe os conteúdos da classe dominante como os ideais para os ambientes de ensino, e, em segundo lugar, essa autoridade pedagógica omite esse fato, considerando os conhecimentos propagados na escola como neutros, imparciais, naturais. Segundo Nogueira e Nogueira,

Ao sublinhar que **a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada**, Bourdieu abre caminho para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar. Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores, e dos interesses das classes dominantes. O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural (2002, p.32 – grifos nossos).

Consequentemente, através dessa dupla violência, as instituições de ensino fecham suas portas à riqueza presente em outras culturas, pois essas se enquadram no time dos conteúdos menos valorizados, indignos de se configurarem como tema de ensino.

A definição dominante das coisas boas a se dizer e dos temas que merecem interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas muito boas a se dizer nunca sejam mencionadas, e que assuntos também bastante merecedores de atenção

¹²Bourdieu e Passeron fazem uso de algumas abreviaturas para facilitar a leitura do livro “A Reprodução”. Quando traduzidas do francês para o português essas ficaram assim: AP: ação pedagógica; AuP: autoridade pedagógica; TP: trabalho pedagógico; AuE: autoridade escolar; SE: sistema de ensino; TE: trabalho escolar.

não obtenham o interesse de ninguém ou sejam tratados de forma vergonhosa ou viciosa. (BOURDIEU, 1975, p. 4, tradução nossa)¹³.

De fato, como menciona Bourdieu, há assuntos intocados nas instituições de ensino. Nesse caso, todos perdem: perde o local de ensino, perdem os estudantes, perde a sociedade.¹⁴ Desta forma, ao definir os conteúdos escolares provenientes de uma cultura erudita como tema obrigatório nos locais de ensino, a escola impõe aos educandos não pertencentes à classe dominante um desafio do tamanho de um Golias¹⁵. Ou seja, terão que fazer um esforço hercúleo para conseguir apreender, em tempo recorde, todo o capital cultural¹⁶ (BOURDIEU, 1979) construído durante longos anos, pertencente aos demais alunos, herdeiros de uma cultura considerada superior¹⁷.

[...] a cultura de elite é tão próxima da cultura da escola que as crianças de um ambiente de classe média (ou, que dirá um camponês ou empregado) não podem adquirir, ou adquirem laboriosamente, o que é dado ao filho das classes educadas, o estilo, o gosto, o talento, resumindo, essas atitudes e habilidades que parecem naturais e, naturalmente próprias dos membros da classe educada, porque elas são a "cultura" [...] desta classe. (BOURDIEU, 1966, p. 338 – tradução nossa)¹⁸.

Referindo-se especificamente ao ensino superior, foco deste trabalho, Bourdieu ainda afirma “Assim, **no ensino superior, o estudante das classes populares e médias serão julgados na escala de valores da classe dominante**, nas quais, muitos professores têm sua

¹³[...] La définition dominante des choses bonnes à dire et des sujets dignes d'intérêt est un des mécanismes idéologiques qui font que des choses tout aussi bonnes à dire ne sont pas dites et que des sujets non moins dignes d'intérêt n'intéressent personne ou ne peuvent être traités que de façon honteuse ou vicieuse. (BOURDIEU, 1975, p. 4)

¹⁴ Rememoro agora meu curso de Bacharelado em Piano. Anos e anos dedicados a tocar J. S. Bach, W. A. Mozart, L. V. Beethoven, F. Liszt, F. Chopin etc. Claro, compositores muito importantes. Mas que falta me fazia aprender a rítmica pianística apropriada para tocar um samba ou uma bossa-nova, temas silenciados na integralização curricular daquele curso.

¹⁵Guerreiro filisteu com estatura de gigante – dois metros e noventa centímetros – enfrentado pelo Rei Davi, ainda garoto.

¹⁶Termo usado por Bourdieu para se referir à bagagem intelectual que cada indivíduo possui e, por conseguinte, aos bens materiais e imateriais provenientes deste conhecimento.

¹⁷A esse respeito, consultar a obra “Os Herdeiros: os estudantes e a cultura” de Pierre Bourdieu e Passeron (2014).

¹⁸[...] la culture de l'élite est si proche de la culture de l'école que les enfants originaires d'un milieu petit-bourgeois (ou, *a fortiori* paysan et ouvrier) ne peuvent acquérir que laborieusement ce qui est donné aux fils de la classe cultivée, le style, le goût, l'esprit, bref, ces attitudes et ces aptitudes qui ne semblent naturelles et naturellement exigibles aux membres de la classe cultivée que parce qu'elles constituent la “culture” [...] de cette classe. (BOURDIEU, 1966, p. 338)

origem social”¹⁹ (BOURDIEU, 1966, p. 337, tradução nossa – grifos nossos). Nesse sentido, um estudante que não pertence à classe superior sentir-se-á um alienígena em sala de aula. Ora, a linguagem falada naquele ambiente não é a sua, o vestuário é diferente do seu, os assuntos de que se fala são totalmente distantes de seu mundo, de suas vivências. Em outras palavras, a ele não foi dado o conhecimento para atuar naquele espaço. Usando as palavras de Bourdieu, ele não domina aquele código: “[...] o deciframento de uma obra da cultura erudita supõe o conhecimento do código segundo o qual ela está codificada” (BOURDIEU, 1999, p. 63). Essa situação provoca um distanciamento daquele indivíduo do restante do grupo, mantendo-o, geralmente, inerte nas atividades propostas.

Desta forma, comumente o que acontece é que esse estudante não obterá sucesso em seus estudos, ou até mesmo desistirá antes, por se sentir incapaz de prosseguir, pois o próprio sistema escolar se encarrega de orquestrar esse fracasso por meio de suas escolhas. Almeida (2007) enriquece essas reflexões ao expor a seguinte situação nos cursos de Licenciatura em Música, neste depoimento:

Isso se evidenciou no episódio mencionado por Joaquim. Ele conta que um colega vindo do interior, com uma “formação musical bem popular”, nos semestres iniciais do curso, estava “numa crise absoluta, dizendo que ia largar a música, não só o [curso]”, porque “tudo que [ele] fazia não tem valor”. Ao concluir a narração, Joaquim comenta: “**Não é um preconceito direcionado ao indivíduo mas tem uma aura assim de que existe o jeito certo e os outros são inferiores**” (p. 7 – grifos nossos).

O mais cruel de tudo isso é que esse insucesso é visto de forma distorcida. Tudo é tratado como uma questão de aptidão ou talento (BOURDIEU, 1999). Ou seja, aquele estudante que não conseguia estar no mesmo patamar de seus colegas é considerado como que possuidor de uma incompetência natural para os estudos. Enquanto que dos outros estudantes é dito que possuem um conhecimento nato, é algo natural, nasceram com ele.

Por meio de tais mecanismos, este indivíduo vai sentindo, cada vez mais claramente, que não deve aspirar a altas pretensões na vida. Vai acomodando-se ao que passa a considerar como seu devido lugar na sociedade:

¹⁹[...] Ainsi, dans l’enseignement supérieur, l’étudiant originaire des classes populaires et moyennes sera jugé selon l’échelle de valeurs de la classe cultivée que de nombreux enseignants doivent à leur origine sociale. (BOURDIEU, 1966, p. 337)

[...] Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. **Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social. A formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo.** (SILVA, 2010, p. 148 – grifos nossos).

Fecha-se, então, mais um ciclo de perpetuação das relações desiguais entre dominantes e dominados na escola e conseqüentemente na sociedade. Após essas reflexões, é impossível encarar o currículo com a mesma ingenuidade de sempre. De fato, por trás do currículo há relações de poder e de interesse. Para que aquele currículo estivesse ali, diferentes forças se mobilizaram.

[...] O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. (Ibidem, p. 148 – grifo do autor)

Na era pós moderna em que vivemos, é crucial que se busquem novas perspectivas para a questão curricular. Sem dúvida, a escolha dos conteúdos presentes nos currículos dos diferentes estabelecimentos de ensino deve ser pautada principalmente nos conhecimentos necessários à vida real de cada estudante partícipe daquela instituição. Na certeza de que: “[...] os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de **conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos** e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (MOREIRA, 2007, p. 9 – grifos nossos). Portanto, quando pensamos nesses contextos concretos citados pelo autor, podemos imaginar a vida de cada estudante: as influências familiares, o convívio com os amigos, os gostos passados por diferentes gerações, os saberes construídos ao longo da vida. Enfim, toda a gama de conhecimentos que cada um traz consigo e que se configura como o currículo de todo indivíduo. Não restam dúvidas de que as instituições de ensino, ao definirem seus currículos, devem levar em consideração toda essa bagagem presente na vida de cada discente.

[...] sugerimos que se expandam os conteúdos curriculares usuais, de modo a neles incluir alguns dos artefatos culturais que circundam o(a) aluno(a). A ideia é *tornar o currículo um espaço de crítica cultural*. Como fazê-lo? Um dos caminhos é abrir as portas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, além das que compõem a chamada cultura erudita. (Ibidem, p. 41 – grifos do autor)

Levando em consideração o que propõe Moreira, bem como as reflexões sobre currículo trazidas pelos demais autores citados nesta seção, gostaria de trazer essas discussões mais gerais sobre currículo para o campo específico da Educação Musical. Com isso em vista, a seção seguinte versará sobre como essas reflexões se apresentam na atualidade ao analisarmos o currículo nas Licenciaturas em Música brasileiras.

4.2.2 O currículo das Licenciaturas em música brasileiras: o paradigma conservatorial

O currículo em um curso superior é peça chave para se conhecer o retrato da formação que se propõe. Na Licenciatura em Música não é diferente. Partindo de como se organiza o currículo, pode-se perceber a configuração, ou seja, “o DNA” de cada instituição. No currículo encontramos todas as disciplinas que os estudantes cursarão, as atividades que os estudantes desenvolverão, a carga horária de cada componente, as ementas com a descrição do que será feito em cada uma das proposições, a bibliografia que será utilizada, enfim, um detalhamento do que podemos chamar de a espinha dorsal do curso, ou seja, onde o todo se sustera.

Dada a importância do tema currículo, vários autores consultados optaram por focar especificamente esse assunto em suas pesquisas. Ou seja, decidiram investigar como se apresentavam os currículos das Licenciaturas em Música hoje em nosso país. Para isso analisaram os Projetos Pedagógicos de vários cursos.

Dentre essas contribuições, resalto as seguintes: o monumental trabalho realizado por Mateiro (2009) ao debruçar-se sobre o currículo de quinze diferentes cursos de Licenciatura em Música brasileiros²⁰; Pereira (2012, 2013, 2014) ao dedicar-se à análise do currículo de

²⁰ Faculdade de Música Carlos Gomes (FMCG); Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

quatro universidades brasileiras²¹; a contribuição de Queiroz e Marinho (2005)²²; o estudo realizado por Pereira e Subtil (2012)²³; a pesquisa de Barbeitas (2002)²⁴.

Observando toda a produção detalhada acima, percebe-se, de fato, que nos últimos anos grande atenção tem sido dada ao que as instituições formadoras de professores de Música consideram como conhecimento válido e indispensável para seus futuros docentes. Com certeza, essa discussão foi bastante proveitosa para as reflexões que serão feitas nos próximos capítulos referentes à formação dos licenciados em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e sua docência na Educação Básica.

Analisando os trabalhos desses autores, bem como de outras obras não citadas acima, dada a grande quantidade, é possível perceber uma opinião recorrente: os currículos da maioria dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil são fortemente marcados por um paradigma conservatorial.

Para compreendermos o que vem a ser esse modelo (conservatorial) é necessário voltarmos no tempo, mais precisamente ao período colonial no Brasil. Com a chegada da corte portuguesa nas terras brasileiras em 1808, instaura-se no país, mais fortemente em cidades como o Rio de Janeiro, um jeito diferente de se levar a vida.

Os novos costumes trazidos por Dom João VI e sua comitiva modificariam a cultura brasileira com grande intensidade. O povo que aqui vivia começou a ter o ideal de portar-se como os recém chegados portugueses. O custo de tudo isso é que a cultura local ia tornando-se marginal e desprivilegiada. Referindo-se a essa época, Oliven afirma: “[...] Assim, em certos momentos, a cultura brasileira é profundamente desvalorizada pelas elites, tomando-se em seu lugar **a cultura europeia [...] como modelo de modernidade a ser alcançada**” (2001, p. 3 – grifos nossos). A música, componente importante da cultura brasileira, não ficou fora dessa tendência. De fato, foi a partir da época colonial que se formou o hábito de se considerar de boa qualidade apenas as músicas vindas de outras paragens.

O Brasil sempre teve sua atenção voltada para a música europeia, desde a época da colônia. **A música europeia, erudita, era sinal de civilização, tão buscada pelos brasileiros em sua afirmação enquanto nação.** Há, em determinados períodos da

²¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ).

²² Sobre o currículo da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

²³ Referente ao currículo da Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no estado do Paraná.

²⁴ Relacionada ao curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e seu currículo.

história, uma luta para a nacionalização da música erudita no Brasil, que vai buscar temas populares (folclóricos) para conferir um tratamento erudito. (PEREIRA, 2012, p. 176 – grifos nossos)

Como afirma o autor, é sabido que alguns compositores brasileiros buscavam na música erudita europeia inspiração para suas obras. Para tanto, procuravam seguir os moldes daquele estilo musical, seja em relação à instrumentação, à rítmica, ou à forma composicional. Dentre esses compositores, Carlos Gomes foi um dos que mais sofreu críticas quanto a esse aspecto. Em relação à questão, Travassos (1997) afirma:

Os brasileiros podiam orgulhar-se do sucesso de Carlos Gomes na Europa, mas alguns achavam que sua música repetia a lição de Verdi num “italianismo de realejo” e que seu Peri era a pitada de exótico numa ópera italiana, um índio de palco “cheio de bons sentimentos portugueses”²⁵ (p. 10).

Apesar da realidade acima datar do século XIX, é impressionante que hoje, em pleno século XXI, ainda encontremos depoimentos como dos pesquisadores a seguir: “A partir das análises dos quatro projetos pedagógicos, **foi possível observar a centralidade ocupada pela música erudita, com grande ênfase na música europeia**” (PEREIRA, 2012, p.161 – grifos nossos). Ou ainda,

[...] a formação da grande maioria dos profissionais que atuam como professores de música nas escolas foi realizada nos moldes do ensino *conservatorial*, *eurocêntrico* e *técnico-racional*, ocasionando profundas consequências na ação pedagógica desses docentes de música. (ESPERIDIÃO, 2011, p. 64 – grifos da autora).

Portanto, o modelo conservatorial ainda perdura em nossos cursos de Licenciatura em Música, arraigado profundamente em seus currículos. Constata-se a força dessa tendência por sua perpetuação durante esses dois longos séculos. Talvez presenciemos sua continuidade ainda por bastante tempo.

O fato é que, para a maioria de nós – professores de Música, músicos, intérpretes, compositores, regentes, enfim os profissionais da área musical – a tradição conservatorial foi o modelo no qual fomos formados. Somos sim “cria” deste jeito de ensinar e aprender música. Estamos adaptados ao fato de ter que ver a música como que pelos olhos dos portugueses, italianos, franceses, alemães, russos, entre outros. Fomos acostumados com esse paradigma e por isso, ainda que de forma irrefletida, em geral esperamos encontrar marcas características do que se apresenta em um modelo conservatorial. Segundo Pereira,

²⁵Os dizeres entre aspas são, respectivamente, de publicações de Paulo Prado e Oswald de Andrade.

Em reuniões para a reestruturação do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música onde trabalhamos, foi possível perceber que **havia um bloco de disciplinas que não era passível de discussão, era “natural” que compusessem a grade curricular de um curso de música.** Assim, passamos a nos questionar sobre esta “natureza” dos cursos de música, encontrando sua origem nas instituições conservatoriais (PEREIRA, 2013, p. 2 – grifos nossos).

Ou ainda, “[...] o conhecimento apontado pelos licenciandos ainda aparece de uma forma hierárquica. **O conhecimento monocultural – europeu, ocidental, erudito, branco – tem seu espaço natural na academia, amparado pela neutralidade proposta na justificativa desse repertório [erudito]**” (ALMEIDA, 2009, p. 203 – grifos nossos).

Realmente, a bitola da tradição conservatorial define o modelo do que deve constar em nossos currículos e isso é, normalmente, considerado o que se espera de um curso de formação em Música. Mas o que vem a ser de fato esse paradigma conservatorial presente nos cursos de Licenciatura em Música? Relatamos acima que ele se baseia especificamente nos padrões da música erudita europeia. Entretanto, no que isso implica de fato? Qual o desdobrar desta constatação na prática? A característica mais marcante do ensino de música baseado na tradição conservatorial é que este é ancorado única e exclusivamente da música notada. Para melhor compreensão, entende-se por notação musical,

O método ou métodos usados para escrever música. Um sistema bem desenvolvido de notação deve ser capaz de indicar as duas principais propriedades de um som musical: sua altura e sua duração. Atualmente o método em uso é baseado na nota, um símbolo que indica sua altura por sua posição na pauta orientada por uma clave e sua duração por uma variedade de formas, como cabeças de notas cheias ou vazias, com ou sem hastes, bandeirolas, etc. (RANDEL, 1978, p. 338, tradução nossa²⁶).

A forma de escrever música descrita acima data do início do século XVII. Com a chegada do século XX, vários compositores buscaram outras formas de trazer para o papel suas composições. Tratava-se de outros sistemas de escrita musical. Porém, apesar de existirem diferentes formas de se escrever música na atualidade, o sistema criado em 1600 ainda é considerado o código de simbologia universal quando se trata de leitura e escrita em música. Esse tipo de realidade exclui vários outros tipos de possibilidades no ensino e execução musical. O uso de cifras²⁷, por exemplo, tão comum entre músicos populares em

²⁶The method or methods used for writing down music. A fully developed system of notation must be designed so as to indicate the two main properties of a musical sound: its pitch and its duration. The method now in general use is based on the note, a sign that indicates pitch by its position on a staff provided with a clef, and duration by a variety of shapes, such as hollow or black heads with or without stems, flags etc. (RANDEL, 1978, p. 338)

²⁷ Sistema de notação musical usado para indicar, através de letras ou símbolos gráficos, os acordes a serem executados por um instrumento musical.

várias partes do mundo, geralmente não encontra lugar no mundo acadêmico quando se trata de formação de professores de música.

O domínio do código música notada é condição *sine qua non* para a adequação dos graduandos de música dentro dos cursos de Licenciatura. O conhecimento deste é exigido inclusive para ingressar em várias licenciaturas em música. No Brasil, a maioria dos cursos superiores de música, sejam eles de bacharelado ou de licenciatura, adotam uma prova de habilidade específica em música para ingresso. Geralmente esses exames buscam aferir o conhecimento dos candidatos quanto ao manejo da partitura (música notada). Assim, um concorrente que seja excepcional no traquejo musical, mas não seja versado nesse tipo de simbologia, com certeza será desclassificado. Assim, a situação descrita,

[...] faz com que **a notação musical ocupe um lugar central no currículo** [...] A partir daí, os princípios de organização formal (como as regras do tonalismo, o contraponto, harmonia, etc.) tornam-se um jogo de regras “matemáticas” que movimentam as notas no papel, e não no manejo consciente de relações sonoras. O aprendizado musical torna-se mais visual do que auditivo, por mais paradoxal que isso possa parecer (PEREIRA, 2014, p. 95 – grifos nossos).

De fato, o autor citado refere-se a uma Educação Musical presa ao papel. Ou seja, tudo gira em torno da partitura, onde na verdade não reside a música. Geralmente, isto gera uma situação na qual a relação com a música torna-se mecânica e superficial. Nesses casos, torna-se ausente a habilidade de imaginar a música combinada à capacidade de tocar um instrumento ou cantar, afastando desse intérprete a real fluência em música.

Autores como Swanwick (2003) reforçam essa ideia ao afirmar: “[...] não acho que a capacidade de ler e escrever seja o objetivo final da educação musical; é, simplesmente, um meio para um fim, quando estamos trabalhando com *algumas* músicas. Muitas vezes essa capacidade é desnecessária” (p. 69 – grifo do autor). Realmente, como reforça o autor em seu grifo, a notação musical não se adequa a todos os tipos de músicas, mas apenas a algumas. A questão precípua aqui é que o paradigma conservatorial destina-se apenas a um tipo de música. Excluem-se, nesse tipo de Educação Musical, qualquer outro tipo de sonoridade que pertença a outros mundos musicais (ARROYO, 2002).

Isto posto, encontramos as marcas do modelo conservatorial refletido nas disciplinas dos currículos das principais Licenciaturas em Música brasileiras. Tudo gira em torno da música erudita notada, fazendo com que dela dependam exclusivamente as proposições a serem executadas.

[...] Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical. (PEREIRA, 2014, p. 95).

Apesar de a música erudita ser a estrela dos currículos nas Licenciaturas em Música, geralmente ela não faz parte da realidade da maioria dos estudantes. O Brasil é reconhecido internacionalmente como celeiro de grande produção musical, porém, a música erudita, não obstante sua importância, não é a que mais se destaca por aqui. Portanto, o cotidiano do nosso povo é marcado por outros tipos de sonoridades. Sobre esse aspecto Pereira (2012) afirma:

Ora, a música aprendida nos cursos de licenciatura, que já não fazia parte da vida da maioria dos alunos do curso superior, também não integra o cotidiano da grande massa que adentra os portões da escola. É necessário, pois, perguntar, de que música estamos tratando? Que música queremos trabalhar nas escolas? (p. 185)

É fato que a realidade descrita acima vai na direção contrária ao que vários autores têm apontado como práticas significativas para a Educação Musical. De acordo com esses, a aula de música deveria partir primeiramente do discurso musical dos educandos. Ou seja, cada indivíduo, ao adentrar os muros da escola, já traz consigo uma bagagem musical considerável. Simplesmente desconsiderar esse conhecimento e partir para proposições baseadas apenas em um tipo de música, diga-se de passagem, alienígena à nossa cultura, desestimula os estudantes (ALMEIDA, 2006). Não há a sedução para que se interessem pelo estudo de música.

Importante aqui reforçar que a música erudita em si não possui nenhum malefício. Ao contrário, é muito rica em sua essência. Porém, ela poderia ser enfocada no momento de ampliação dos mundos musicais desses discentes. Ou seja, é indispensável valorizar o que o estudante traz em sua bagagem musical, mas também é de suma importância que o professor alargue as experiências musicais de seus educandos, expondo-os a diferentes propostas musicais, entre elas, a música erudita.

Portanto, nossos currículos, com suas bússolas apontando preponderantemente para a música erudita, deixam de privilegiar outros horizontes de sonoridades, mesmo em um país de geografia musical tão variada. Sobre isto Barbeitas (2002) alerta: “Era inconcebível, por exemplo, que **a música popular**, um dado cultural de absoluta relevância no Brasil, **permanecesse afastada da Escola de Música**” (p. 77 – grifos nossos).

É fato que a música popular ou mesmo outros tipos de músicas estejam ausentes nos currículos da maioria dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil. Diversos autores enfatizam que alguns cursos procuraram reverter essa situação. Porém, o que se percebe,

apesar das ótimas intenções, é uma busca por abordar os diferentes tipos de música utilizando-se dos mesmos modelos de estudo da música erudita. Segundo Pereira (2013): “[...] Quando as “outras músicas” são abordadas no currículo, ou o são por meio de sua excentricidade, ou **esta abordagem se dá a partir da lógica erudita**, ou seja, como conteúdo a ser trabalhado a partir do instrumental erudito” (p. 6 – grifos nossos). Realmente, os padrões da música erudita nem sempre se adequam ao estudo de outros tipos de música. A exemplo disso, podemos citar a dependência da notação musical tradicional na música erudita que nem sempre é necessária em diferentes propostas musicais, podendo essas utilizarem-se de leitura de cifras, de notações musicais alternativas, entre outras possibilidades.

É sabido também que alguns cursos de Licenciatura em Música, percebendo a realidade acima exposta, têm buscado modificar seus currículos a fim de sanar essas lacunas. Apesar da iniciativa, o que se percebe são mudanças que não tocam de fato no cerne da questão. Sobre esse aspecto, Pereira (2013) afirma: “[...] em geral, as alterações percebidas após estas reformas eram sempre periféricas, recaindo apenas sobre os nomes de disciplinas, alterações de cargas horárias e ementas. Assim, **a essência da concepção curricular permanecia sempre a mesma.**” (p. 3 – grifos nossos).

Na verdade, uma formação baseada exclusivamente em padrões eruditos prejudicará o trabalho dos futuros docentes. Se entendermos que um Curso de Licenciatura em Música destina-se principalmente a preparar professores para atuação da Educação Básica, que tipo de ferramentas esse modelo poderá fornecer a esses professores para fazerem face às demandas de seus futuros ambientes de ensino? Que compreensão esse docente terá das músicas trazidas por seus estudantes para dentro da escola? Sobre isso, Pereira (2013) demonstra sua angústia:

[...] numa inquietação com relação aos cursos de licenciatura em Música, que deveriam formar professores para atuação, em especial, nas escolas de educação básica; mas que **pareciam desconsiderar, em seus currículos, a realidade musical dessas escolas – e, principalmente, de seus alunos.** (p. 2 – grifos nossos).

Portanto, é necessário que se estabeleça amplo debate em relação a que música estamos nos referindo quando pensarmos no ensino para a Educação Básica. É ponto pacífico que isso se refletirá fortemente no tipo de formação esperada em um professor de Música que atuará nesses locais de ensino. Creio também ser opinião corrente que “[...] não é mais concebível pensar em cursos que promovam uma formação restritiva e unilateral, **formando profissionais com uma visão limitada e elitista do fenômeno musical.**” (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 91 – grifos nossos). Ou como afirma Almeida (2010), “[...] a formação

de professores de música não corresponde a uma única concepção de formação, pois necessita ser pensada a partir da diversidade que lhe é inerente.” (ALMEIDA, 2010, p. 51).

A partir do diálogo entre universidade, docentes, discentes e escolas de Educação Básica será possível reestruturar os currículos das Licenciaturas em Música possibilitando que a riqueza musical das diferentes regiões brasileiras possa povoar as propostas curriculares, como ressalta Barbeitas (2002) a seguir:

Caso se consiga estabelecer um sério e propositivo debate em torno do tema, poderemos assistir, em breve, ao surgimento de **currículos criativos e abertos que possibilitem a vigência das especificidades regionais e estimulem as competências características de cada instituição.** (p. 81 – grifos nossos).

Por meio dessas proposições, talvez seja possível presenciar, em breve, um ensino adequado de música. Focado em seu contexto, atento ao discurso musical de seus estudantes, com um professor capaz de intermediar o conhecimento dos variados tipos de músicas com o conhecimento musical trazido por seus educandos, possibilitando a escolha do tipo de música que se quer ouvir ou executar não por uma imposição, mas pela oportunidade de estar exposto às mais variadas manifestações musicais, sejam elas eruditas ou não.

5 O PARÂMETRO MUSICOLÓGICO E O PARÂMETRO PEDAGÓGICO: A INTERFACE MÚSICA E EDUCAÇÃO NAS LICENCIATURAS EM MÚSICA

Em primeiro de julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão deliberativo do Ministério da Educação, definiu 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 continuada de professores (BRASIL, 2015c). Ao longo de seus vinte e cinco artigos, essa normativa versa sobre os mais variados aspectos da formação docente, indo desde os estágios, passando pela organização curricular dos cursos e chegando às instituições formadoras de professores.

Dentre as prescrições estabelecidas por esse documento, uma delas tem bastante relevância para as reflexões que pretendo suscitar neste capítulo. Trata-se da dicotomia – encontrada especificamente na formação de professores – entre os conhecimentos específicos de determinada área e os conhecimentos de cunho pedagógico. Para tanto, transcrevo abaixo um dos artigos dessas diretrizes que aborda exatamente esta questão: “Art. 3º [...] § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...]IV - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, **fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos**” (BRASIL, 2015c, p. 3 – grifos nossos).

Deve haver, portanto, na formação de professores, a simbiose entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos da área. Como indica a orientação das Diretrizes Curriculares, compete às instituições formadoras de professores contemplarem em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) essas duas vertentes do conhecimento.

Grosso modo, o conhecimento pedagógico relaciona-se às competências do bem ensinar. Por outro lado, os conhecimentos específicos de cada disciplina englobam inumeráveis conteúdos, nas mais diferentes áreas do conhecimento: sejam os logaritmos, em matemática, os oceanos, em geografia, as conjugações verbais, em português, e assim infinitamente.

Na formação de professores de Música, tema do presente trabalho, não acontece diferente. Sem dúvida, nesta área há os conhecimentos referentes à Música que o professor deve dominar, como também, no rol de competências do futuro docente, devem estar inclusos os conhecimentos pedagógicos.

Com relação aos conhecimentos específicos da área de Música, os tais encontram-se elencados nas várias formas pelas quais o indivíduo pode envolver-se com esta linguagem artística. Seja como intérprete, compositor, ouvinte, cada uma dessas vertentes relaciona-se com as diferentes habilidades que o professor de música deve possuir.

Na área de música, muitas vezes a expressão “prática” é entendida como prática musical, isto é, as práticas de **cantar, tocar, compor, analisar, reger**, etc. Sendo indiscutível a necessidade dessas atividades na formação do educador musical, o que precisa ficar claro é que essas práticas **fazem parte do corpo de conhecimentos específicos da matéria**, isto é, dos conhecimentos musicais indispensáveis à formação do professor de música. (BEINEKE, 2004, p. 36 – grifos nossos)

Nos cursos de Licenciatura em Música, geralmente esses conhecimentos específicos, aos quais a autora se refere, estão distribuídos em disciplinas como Prática Instrumental, Canto Coral, Percepção e Solfejo, Técnica Vocal, História da Música, Regência, Harmonia, Contraponto, Análise Musical, entre outras. Essas se configuram como o embasamento de toda compreensão musical construída ao longo do curso.

No lado oposto da moeda, mas fazendo parte do mesmo conjunto, encontram-se os conhecimentos pedagógicos: “[...] Outro corpo de conhecimentos, que consiste no objeto central das discussões sobre a formação de professores, são **os conhecimentos específicos da docência, cujo âmbito prático são as práticas educacionais**” (Ibidem, p. 36 – grifos nossos). Mormente, esses conhecimentos apresentam-se nos cursos de Licenciatura em Música em componentes curriculares como Didática, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência, Estudos Sócio Históricos e Culturais da Educação, Estrutura, Política e Gestão Educacional, Educação Musical Brasileira, Metodologia e Prática do Ensino de Música no Ensino Fundamental e Médio.

Observando o elenco de disciplinas acima, percebemos, portanto, que o ensino abrange conhecimentos de áreas científicas diversas como a pedagogia, a psicologia, a sociologia, a filosofia e a antropologia. Esses saberes relacionam-se a perguntas do tipo: como ensinar adequadamente a uma pessoa, ou a um grupo de pessoas a música que eu sei? Questões como essa envolvem temas bastante difíceis. Dada a complexidade do contexto, ousaria dizer que se torna mais árduo ensinar do que aprender música. Na verdade, o que deve existir, de fato, é um equilíbrio entre a formação musicológica e a formação pedagógica do docente de Música, na convicção de que “[...] fica evidente que a capacitação do profissional atuante na educação musical exige **uma preparação ampla, em que os conteúdos musicais**

sejam somados a competências pedagógicas fundamentais para a atuação docente.” (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84 – grifos nossos).

Partindo das questões levantadas acima, busca-se evitar as duas situações seguintes: o professor tem vasto conhecimento musical, é um exímio intérprete de seu instrumento, porém não sabe dar boas aulas. Como dizem os estudantes, “aquele que sabe apenas para si”; ou, um professor que tem bastante domínio metodológico e didático, possui uma boa condução de sala de aula, administra bem o tempo pedagógico em sua prática, entretanto, tem poucos conhecimentos musicais, não toca nenhum instrumento ou não canta, e quando o faz, apresenta uma execução medíocre. Penna (2007) reforça esse posicionamento ao afirmar “[...] resulta como fundamental a articulação, ao longo da licenciatura em música, da perspectiva pedagógica com o domínio da linguagem musical, pois **apenas um desses elementos não é capaz de sustentar a competência de um educador musical.**” (p. 53 – grifos nossos). De fato, a balança que pesa os conhecimentos específicos e pedagógicos de um professor de Música deve manter o equilíbrio. A obtenção da simetria entre seus pratos é o anseio a ser perseguido.

5.1 Parâmetro musicológico: o currículo de Música para a Educação Básica

Em relação aos conhecimentos musicológicos, é imprescindível que os futuros professores tenham ciência dos conteúdos de música que irão ministrar nas escolas. Com isso, poderão, antes de tudo, refletir sobre o modo como abordarão aquela temática em sala de aula. A formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura traz orientações quanto a isso. Em seu décimo primeiro artigo, essa normativa afirma que as instituições de ensino superior devem possuir: “V - projeto formativo que assegure aos estudantes **o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação**” (BRASIL, 2015c, p. 9).

Diante do exposto, há que se perguntar: dos conteúdos musicológicos apreendidos nos cursos de formação em Música quais deverão ser ensinados nas escolas de Educação Básica? Trocando em miúdos, quais serão os eleitos para comporem o conjunto de conteúdos a serem abordados? Há um direcionamento quanto a isso?

A questão currículo na área de Música ainda é bastante complexa, ou talvez dúbia, principalmente se estamos nos referindo ao espaço destinado as escolas de Ensino Básico.

Vejam os então, em uma linha do tempo, como as legislações e as políticas públicas tocaram, diretamente ou indiretamente, o elemento currículo na área de Música e, conseqüentemente, a questão dos conteúdos desta linguagem artística no interior das escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, n.º 5.692, gestada em plena época da Ditadura Militar, previa a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística onde a Música possivelmente seria abordada: “Art. 7º **Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus**” (BRASIL, 1971a, p. 03). Diante disso, há que se esclarecer que tipo de conteúdos eram abordados em Educação Artística. Observando os currículos dos cursos superiores de Educação Artística, encontramos foco no estudo de Artes Cênicas, Artes Plásticas, Música e Dança. Ora, a polivalência era claramente a marca desses cursos. O professor habilitado nesse tipo de currículo lidaria, simultaneamente, com essas quatro vertentes da Arte, cada uma englobando considerável gama de conhecimentos. Conseqüentemente, havia clara diluição dos conteúdos de cada área, ocasionando visível falta de aprofundamento.

Disso resultou, no contexto escolar característico da época, que predominavam aulas de diferentes linguagens artísticas, onde, segundo Fonterrada (2008), a experimentação era o elemento a ser valorizado, levando isso a crer que o planejamento era deixado em segundo plano:

Nesse modelo, o interesse momentâneo determina os conteúdos a serem trabalhados. Não há ordenação ou sequências que rejam a escolha de procedimentos ou repertório. Os professores operam com um mínimo de regras e têm, como preocupação maior, não tolher a expressão de seus alunos. Livre expressão é a palavra de ordem. (p. 219).

Importante frisar que dentre as quatro linguagens artísticas citadas acima, geralmente havia uma predominância das Artes Plásticas em relação às outras. Aliás, por um bom tempo, Educação Artística se confundiu, e talvez ainda se confunda, com Artes Plásticas. Conforme afirma Penna (2008), esse fato acontece devido a um maior número de profissionais habilitados nesta área: “É essa a área em que a maior parte dos cursos – e conseqüentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, **Arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de Artes Plásticas ou Visuais. E isso persiste até os dias de hoje**” (p. 125 – grifos nossos).

Em 1971, o Conselho Federal de Educação (CFE), através da Resolução n.º 8, estabeleceu um núcleo comum de matérias obrigatórias a serem abordadas em todo o País:

§ 1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas: a) em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa; b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas. (BRASIL, 1971b, p. 01).

Portanto, como se percebe, a Educação Artística não estava entre as matérias do núcleo comum. Na verdade, era considerada uma atividade e não uma matéria, dando azo a que a prática se realizasse ao sabor das preferências de quem conduzisse o processo, ou, até, como um momento de recreação. O Parecer n.º 540 do CFE deixa esse fato bem claro: “[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1977, p. 6). De antemão, ao classificar a Educação Artística como atividade e não como matéria, o legislador, de pronto, impõe uma desvalorização daquela, se comparada ao tratamento dispensado ao ensino de disciplinas como Português, Matemática, História e outras. Ou seja, à atividade não competia práticas próprias da matéria, tais como a realização de avaliações, por exemplo. Percebemos claramente esse aspecto no depoimento de Moraes (2007), ao relatar sua experiência como docente de escolas públicas no Ceará, no início dos anos 1970, década de implantação da Lei n.º 5.692/71: “[...] fui aprendendo a ser professora. Professora de Educação Artística! Disciplina nova que não reprovava e que nenhum professor da escola, fora eu, dava a menor importância. Era de doar!” (MORAES, 2007, p. 51).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, o ensino de Arte foi contemplado, sendo considerado como uma disciplina e não mais apenas como uma atividade, como ocorreu com a Educação Artística. O Artigo 26, § 2º estabeleceu: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1999, p. 45). Questiono: o que de fato mudou em relação à lei anterior? O simples fato de ser considerada uma disciplina e não mais uma atividade fez com que o ensino de Arte e, conseqüentemente, de Música, se desse de forma consistente e adequada? Tentando aprofundar a resposta ao questionamento levantado, observemos alguns pontos marcantes em relação à Lei n.º 9.394/96 e o ensino de Arte, mais especificamente de Música.

A primeira observação que faço ao teor da Lei n.º 9.394/96 é que ela dá autonomia às escolas para que essas definissem suas propostas pedagógicas. Observando essa lei no que tange a esse aspecto, lê-se no Artigo 12: “**Os estabelecimentos de ensino**, respeitando as

normas comuns e as do seu sistema de ensino, **terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica**” (BRASIL, 1999, p. 42 – grifos nossos). Ficava, portanto, a escola autorizada a definir e organizar carga horária e currículos. Em relação ao componente curricular Arte, as áreas artísticas a serem trabalhadas também eram definidas pela instituição. Desse modo, entre a Música, o Teatro, as Artes Visuais e a Dança, qualquer ou quaisquer delas poderiam ficar fora do planejamento. Isso era, em regra, o que geralmente acontecia, sendo que as Artes Visuais eram uma das mais abordadas nas aulas de Arte (PENNA, 2008).

Em relação à carga horária das disciplinas, as escolas também têm alto poder de definição. Resulta, na prática, que, em geral, as aulas de Arte acontecem apenas uma vez por semana, em uma aula com duração de cinquenta minutos. No Ceará, é comum que se ofereçam essas aulas apenas no primeiro ano do Ensino Médio, ficando o segundo e o terceiro anos sem qualquer contato com as atividades da referida disciplina²⁸.

A segunda observação diz respeito à formação dos professores. Nesse quesito, a lei afirma que essa deve acontecer em Nível Superior na modalidade Licenciatura:

TÍTULO IV. Dos Profissionais da Educação. Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos 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, e oferecida em Nível Médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1999, p. 52).

Importante observar que a lei não restringia a atuação ao campo de formação do docente. Impunha que o docente possuísse Licenciatura Plena. Resultava disso que, corriqueiramente, encontrava-se nas escolas de Ensino Básico considerável contingente de professores atuando em áreas que não são de suas formações acadêmicas, nas mais diferentes áreas. A de Arte era a que mais sofria com esse fator. Por geralmente ser uma disciplina com carga horária reduzida, como citado acima, era comum que a carga horária dos professores fosse complementada com aulas de Arte. Consequência é que professores com formação em Filosofia, Matemática, Física e outros, sem formação específica, ocupavam espaço nas aulas de Arte (PENNA, 2008).

²⁸ A Medida Provisória (MP) nº - 746, que visa a reformular os currículos do Ensino Médio, foi aprovada no Congresso Nacional no dia 08 de fevereiro de 2017 com 567 emendas. Felizmente, a retirada da obrigatoriedade da disciplina Arte, proposta na redação original daquela MP, foi revertida na tramitação do texto no Congresso.

Terceiro, uma característica marcante – desde o advento da Lei n.º 5.692/71 – era a falta de esclarecimento quanto ao que deveria ser realizado em cada componente curricular em relação a abordagens, práticas, direcionamentos, atividades e até mesmo a conteúdos. Numa tentativa de solucionar essa questão, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Embora não sendo um documento de força normativa, o mesmo dava direcionamentos a serem aplicados a cada componente curricular, inclusive no de Arte. Importante salientar que, desde o início, o MEC deixou claro a não obrigatoriedade de as escolas seguirem esses parâmetros, posto que os mesmos consistiam apenas em sugestões de trabalho. Ficava, portanto, a efetivação de sua aplicação a ser decidida pelas instituições de ensino.

Ao se apreender a amplitude do que propunham os PCNs relativos à disciplina Arte, há que se reconhecer que o propósito dos mesmos era bastante louvável. Nota-se isso claramente no que se refere às competências a serem alcançadas em Arte:

Neste âmbito, dentre as competências gerais em Arte [...] propomos que os alunos aprendam, de modo sensível-cognitivo e predominantemente, as competências arroladas neste texto: realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural (BRASIL, 1999, p. 173).

Torna-se visível, pela leitura da citação acima, um foco importante em atividades relacionadas à Música: executar, apreciar, analisar, conhecer e compreender. No entanto, os PCNs pecavam por não oferecerem ao professor de Arte ferramentas claras de como proceder em seu trabalho a fim de trazer a Arte e, por consequência, a Música para dentro da escola. Isto é, sugeriam que se faça, porém, não esclareciam como se devia fazer. Sobre esse aspecto, Penna, em 2003, afirmava: “[...] a proposição [dos PCNs] de várias linguagens, caracterizando a multiplicidade interna de Arte, não é acompanhada de indicações claras acerca de como viabilizá-las na escola.” (p. 19).

Ainda em relação aos PCNs para a linguagem Música, é importante alertar que este documento se pautava muito em atividades onde os estudantes deveriam discorrer sobre o assunto Música. Penna, ao analisar os PCNs referentes à Música, naquela época afirmava:

Não negamos, em absoluto, a validade - e mesmo a necessidade - de um trabalho que envolva discussão e reflexão. [...] No entanto, a profusão de conteúdos voltados para a discussão e habilidades correlatas pode vir a favorecer uma prática pedagógica centrada no **falar sobre música**, sem a presença concreta do sonoro musical em sala de aula. (PENNA, 2001, p. 129 – grifos da autora).

Ou seja, o fazer musical, o expressar-se musicalmente por meio de instrumentos ou do canto ficavam em segundo plano.

Considerando o que discutimos acima, nota-se que, naquela época, sem um direcionamento quanto a conteúdos e atividades a serem tratados em sala, tornava-se muito difícil a concretização de uma Educação Musical efetiva nas escolas brasileiras:

A legislação aprovada em dezembro de 1996 (LDBEN n.9.394/96) aponta para uma nova maneira de encarar o ensino das artes e é a respeito disso que é preciso refletir, pois, ao mesmo tempo em que acena para novas possibilidades e reacende entre os músicos a esperança de poder contar, novamente, com o ensino musical nas escolas, **é grande a distância que separa a lei e os documentos governamentais a respeito de educação da efetiva implantação da Música na escola.** (FONTERRADA, 2008, p. 222 – grifos nossos).

No limiar do século XXI, a luta pelo ensino de Música nas escolas de Ensino Básico ganhou novo impulso nos mais variados recantos do Brasil. Professores, gestores, poder público, formadores de opinião e universidades começaram a promover ações na busca desse objetivo. Segundo Penna,

Há [...] um movimento que reivindica a obrigatoriedade da Educação Musical, em sua especificidade, nas escolas de Educação Básica. Em maio de 2008, esse movimento alcançou uma conquista importante, com a aprovação, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, do *Projeto de Lei nº 2.732/2008*, que altera o Artigo 26 da Lei nº 9.394/96, acrescentando-lhe novos parágrafos que estabelecem a Música como conteúdo obrigatório [...]. No momento, acompanhado por intensa mobilização, o projeto segue sua tramitação na Câmara dos Deputados, tendo sido encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. (2008, p. 133 – grifos da autora).

Após muito esforço e longa espera, em 18 de agosto de 2008, o então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei n.º 11.769/08, que assim se expressava:

O Presidente da República – Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

Art. 26 [...].

§ 6º A Música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (NR).

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei. (BRASIL, 2008a, p. 01 – grifos nossos).

Vê-se, então, que o artigo 26 da LDB, Lei n.º 9.394/96, já citado, foi alterado, para tornar a Música conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, embora não de forma

exclusiva. Ou seja, o professor poderia abordar também as outras três linguagens artísticas: Artes Cênicas, Artes Visuais e Dança.

O art. 2º, que exigia formação específica na área de Música para os profissionais que fossem ministrar a disciplina Arte, havia sido vetado²⁹. O MEC justificou essa decisão baseando-se em dois motivos principais. Em primeiro lugar, afirmou que a LDB de 1996, ainda em vigor, exige que o professor de Ensino Básico tenha formação em Curso de Licenciatura, não necessariamente na área de sua atuação. Aplica-se esse entendimento a quaisquer das disciplinas do currículo. No entanto, como já citado, as Diretrizes Curriculares referentes à formação de professores (BRASIL, 2015c) orientam que o professor atue em sua área de formação.

Em segundo lugar, apontou para o fato de que o país dispõe de vários músicos notadamente profissionais, mas que, por não possuírem a Licenciatura em Música, estariam impedidos de atuarem nas escolas³⁰ (BRASIL, 2008b). Essa visão fortalecia a ideia de que para ensinar música, basta tocar (PENNA, 2007). Ou seja, a formação docente aqui foi relegada a segundo plano.

Enfim, com ou sem o professor habilitado em uma Licenciatura em Música, o prazo estabelecido para adequação das escolas à nova lei era de três anos letivos a partir de sua publicação. Por se tratar de “ano letivo” e ao considerarmos que a lei foi sancionada em agosto de 2008, entende-se que esse prazo encerrava-se no final do ano letivo 2011, esperando-se que, a partir de 2012, a Música já estivesse presente nas aulas de Arte de todas as escolas de Ensino Básico do País.

²⁹ Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1o do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei no 2.732, de 2008 (no 330/06 no Senado Federal), que “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”. Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

Art. 2o

“Art. 2o O art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

‘Art. 62.....’

Parágrafo único. “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 2008b, p. 1).

³⁰ **Razões do veto**

“No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.” (BRASIL, 2008b, p. 1 – grifos do autor).

Há que se reconhecer que, sem dúvida, a publicação dessa lei havia sido, até então, a maior conquista já alcançada na área de Educação Musical no Brasil. Porém, sabendo-se da típica leniência da administração pública brasileira em cumprir e fazer cumprir os dispositivos legais, as pessoas punham-se a perguntar: agora que temos a situação regulamentada será que o sistema educacional estará sendo instado a cumprir o que estabelece a lei?

As demandas envolvidas na implantação da Lei n.º 11.769/08 eram cruciais, portanto, urgentes. Passou-se ao questionamento a respeito dos conteúdos de Música a serem ministrados nas escolas, da adequação dos espaços físicos e da aquisição de aparelhagem necessária ao ensino de Música. Essas, certamente, eram apenas algumas das dúvidas que se somavam a outras tantas indagações.

Em meio a tantas perguntas, em todo o País formou-se uma força tarefa a fim de que essa não fosse apenas mais uma lei a não sair do papel. Entidades como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), universidades, gestores públicos e professores mobilizaram-se em debates e outras ações com vistas a garantir a presença efetiva da Música em todas as escolas de Ensino Básico de nosso País, de forma a cumprir o que estabelecia a Lei n.º 11.769/08.

Entre essas iniciativas, pensando principalmente em um currículo de Música para a Educação Básica, é importante mencionar a Lei n.º 13.005 que, em 25 de junho de 2014, regulamentou o PNE – Plano Nacional de Educação. Essa normativa traçou objetivos para a área de Educação no Brasil pelos próximos dez anos (2014 – 2024), englobando todos os níveis de ensino – infantil, básico (fundamental e médio) e superior. Entre as vinte metas propostas naquele documento para o aprimoramento da Educação, a de número sete trata das questões referentes ao currículo, apontando para a seguinte estratégia:

Estratégia 7.1: **estabelecer e implantar**, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e **a base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) **para cada ano do ensino fundamental e médio**, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61 – grifos nossos).

Percebe-se, portanto, que o interesse aqui é definir conteúdos comuns para as escolas de Educação Básica em todo território brasileiro, nas mais diversas disciplinas, inclusive na disciplina Arte, onde o conteúdo Música se insere.

Inicia-se então, em 2015, a empreitada de construir uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a ser aplicada em todo o país. Para tanto, o então ministro da Educação

Renato Janine Ribeiro³¹, designou um grupo de peritos nas diferentes áreas do currículo para a elaboração deste documento.

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL, 2015a, p. 16 – grifos nossos).

O direcionamento era que a comissão³² elaborasse uma proposta inicial a ser, posteriormente, submetida à consulta pública. Em consequência disso, em dezesseis de setembro de 2015, foi lançada a proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular. O documento, com trezentas e duas páginas, englobava objetivos de aprendizagem referentes às quatro áreas do conhecimento e seus respectivos componentes: Ciências da Natureza (Ciências, Biologia, Física e Química); Ciências Humanas (História, Geografia, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia); Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); Matemática. Em sua parte introdutória o texto trazia a seguinte afirmativa: “A BNCC é constituída pelos **conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso** para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados” (BRASIL, 2015b, p. 15 – grifos nossos).

A seguir, aponto apenas algumas indicações desse documento preliminar concernentes ao ensino de Arte/Música: as orientações quanto à Educação Infantil, abordada em separado no início do documento, traziam enfoque em relação à Música ao tratar dos conhecimentos da área de Linguagem: “Em todos os campos de experiência da Educação Infantil, os vários tipos de linguagem estão presentes: a verbal, a corporal, **a musical**, a visual, etc.” (*Ibidem*, p. 21 – grifos nossos).

No componente Arte, em particular, o direcionamento mais geral é que as atividades sejam pautadas em seis dimensões principais, independente do subcomponente (Música, Artes

³¹Atualmente há um rodízio considerável de ministros na pasta da Educação. Creio que isso deriva do fato de que o país passa por séria instabilidade política. Basta apenas citar que, no período de 2011 a 2016, tivemos seis ministros da Educação. Média de 0,8 ministros ao ano. Com certeza, a constante troca de gestores desfavorece a continuidade de projetos e ações na área da Educação.

³²A comissão para tratar sobre a disciplina Arte se compunha dos seguintes professores: Ensino Fundamental (anos iniciais): Ana Paula Gomes (MA), Leila Cristina Mattei Cirino (PR), Gilberto Icle (RS) e Carla Andrea Silva Lima (MG); Ensino Fundamental (anos finais): Henrique Lima Assis (GO), Gerson da Silva Rodrigues (SP) e Andrea Penteado de Menezes (RJ); Ensino Médio: Carlos Eduardo Povinha (SP), Cláudia Cavalcante Cedraz Caribé de Oliveira (BA) e Andreia Veber (PR).

Visuais, Dança ou Teatro), a saber: estesia (sensibilidade e percepção), fruição (apreciação), expressão (formas de manifestação), criação (inventividade), reflexão (pensamento) e crítica (análise). Neste sentido, a BNCC traz uma proposta bem mais ampla do que as apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de noventa. Comparadas as duas proposições, percebe-se que a da BNCC é mais rica por incluir em seu rol de dimensões atividades como criação (em Música, composição) e a importância dada ao desenvolvimento da estesia, elementos esses não tocados pelos PCNs.

A proposta inicial da BNCC apresentava também objetivos específicos para cada subcomponente da Arte, referindo-se separadamente às distintas etapas de escolarização: anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). No caso da Música, são propostos sete objetivos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, seis objetivos para os anos finais do Ensino Fundamental e nove objetivos para o Ensino Médio. Esses versavam sobre quatro tipos de direcionamentos quanto às atividades a serem desenvolvidas no ensino de Música nas escolas, a saber: criação, interpretação e apreciação musical; construção de instrumentos musicais; formas de grafia musical; análise das produções musicais.³³ Como informei acima, este documento se configurava em uma proposta inicial que deveria ser submetida à consulta pública, a fim de que, posteriormente, seja redigido o texto final.

Com a abertura da consulta pública, não posso deixar de mencionar a importante contribuição oferecida pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) para o texto

³³A seguir, relaciono os objetivos referentes a cada nível de escolarização, agrupados por tipo de atividade: **Criação, interpretação e apreciação musical** 1º ao 5º ano Conhecer os elementos constitutivos da música em experiências de criação, interpretação e apreciação musical, contextualizando-os. 6º ao 9º ano Conhecer aspectos técnicos, estilísticos, históricos e interpretativos na prática instrumental (convencional e alternativa) e vocal em propostas de criação, interpretação e apreciação musical, individuais e coletivas. 1º, 2º e 3º anos/Ensino Médio Mobilizar conhecimentos musicais específicos em propostas de criação, interpretação e apreciação musical coletivas e individuais. **Construção de instrumentos musicais** 1º ao 5º ano Experimentar sonoridades, materiais e técnicas diversas para a construção de instrumentos musicais. 6º ao 9º ano Experimentar sonoridades, materiais e técnicas diversas para a construção de instrumentos musicais, aperfeiçoando-os em nível de complexidade crescente. 1º, 2º e 3º anos/Ensino Médio Experimentar sonoridades, materiais e técnicas diversas, para a construção de instrumentos musicais, aperfeiçoando-os em nível de complexidade crescente. **Formas de grafia musical** 1º ao 5º ano Criar e apropriar-se de diferentes formas e técnicas de grafia musical (convencionais e alternativas). 6º ao 9º ano Reconhecer e utilizar diferentes formas de grafia musical (convencionais e alternativas) em propostas de criação, interpretação e apreciação. 1º, 2º e 3º anos/Ensino Médio Investigar e utilizar diferentes formas de grafia musical (convencionais e alternativas) aprofundando seu uso e compreensão em repertórios diversos. **Análise das produções musicais** 1º ao 5º ano Exercitar a análise das produções musicais já consolidadas e próprias, individual e coletivamente. 6º ao 9º ano Exercitar a análise e a crítica musical de repertório cotidiano, de outros repertórios da cultura musical brasileira e estrangeira, e de produções próprias, buscando a identificação de técnicas, formas, estilos e elementos musicais específicos. 1º, 2º e 3º anos/Ensino Médio Problematizar a produção musical na contemporaneidade, por meio da análise e reflexão crítica das diferentes manifestações musicais nacionais e estrangeiras. (BRASIL, 2015b, p. 88 – grifos nossos)

definitivo da BNCC. Nos dias quatro e cinco de dezembro de 2015, essa instituição promoveu um fórum para discussão, análise e elaboração de sugestões da área de Música para o aprimoramento da proposta da Base Nacional Comum Curricular. Realizado na Universidade de Brasília (UnB), o evento foi direcionado a professores de Música e profissionais em geral que atuassem no ensino de Música nas escolas de Educação Básica. Com transmissão ao vivo pela internet e oferecendo a possibilidade de interação em tempo real, este encontro contou com a participação de vários professores de Música do país (inclusive professores de Música do Ceará, egressos da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará – UFC) ³⁴.

Como fruto desse intenso trabalho, a ABEM redigiu um documento com suas propostas de aperfeiçoamento ao texto da BNCC. Em primeiro de março de 2016, o documento foi enviado pelo presidente da ABEM, Prof. Dr. Luiz Ricardo Silva Queiroz, assim se apresentando: “Este documento apresenta as proposições da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando o documento oficial apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) para consulta pública” (ABEM, 2016a, p. 1). Dentre as proposições colocadas pela ABEM em seu relatório saliento algumas. Inicialmente é proposto que o letramento dos estudantes abarque não só a linguagem escrita e falada, mas também a linguagem artística. Há, também, a proposta de considerar as quatro linguagens artísticas como componentes curriculares e não subcomponentes curriculares como previa o texto inicial da BNCC:

[...] fica evidente que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro têm características de componentes curriculares e não de subcomponentes, considerando que cada uma dessas áreas possui especificidades distintas e necessitam de professores com formação específica para atendê-las adequadamente. Há uma luta histórica das áreas de artes para legitimar, de fato, a inclusão das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro como componentes curriculares específicos da educação básica. Componentes que não podem mais estar presentes nos currículos de forma fragilizada, agrupados em uma “disciplina” genericamente definida como “Arte”, ministrada por um professor polivalente. Apesar de o texto da BNCC não tratar de disciplinas e sim de “componentes” e “subcomponentes”, entendemos que considerar Arte como componente e Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro como subcomponentes legitima uma distorção historicamente construída na trajetória do ensino das diferentes linguagens artísticas no Brasil (ABEM, 2016a, p. 4).

Portanto, o que a ABEM sugere é que essas linguagens artísticas saiam do domínio da disciplina Arte e sejam consideradas, cada uma delas, uma disciplina autônoma. Isso envolve várias outras questões relacionadas. É o caso, por exemplo, da briga por distribuição de carga

³⁴É possível assistir às gravações das plenárias em: www.abemeducacaomusical.com.br/foruns/forum_video.asp. Acesso em: 12 abr. 2016.

horária entre as várias disciplinas existentes no currículo, diga-se de passagem, já bastante carregada. Também há que se pensar na contratação de professores, visto que o número atual teria que ser multiplicado por quatro, considerando um professor para cada linguagem artística. Enfim, essas são apenas algumas reflexões entre tantas que poderiam ser feitas sobre essa proposta.

Finalizando o documento, a ABEM, assim como o fez a BNCC, lista vários objetivos em relação ao ensino de Música nas escolas. Entre esses, os que mais saltam à vista são os que propõem considerar o repertório trazido pelos estudantes para dentro da escola como algo de grande relevância: “4) Reconhecer, respeitar e interagir com práticas e **repertórios musicais presentes nos diferentes contextos que permeiam a vida social do estudante:** familiar, escolar, comunitário, midiático, entre outros” (ABEM, 2016a, p. 7 – grifos nossos). Apesar de esse ser um objetivo destinado ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) ele é recorrente no documento em todas as outras etapas de escolarização, coadunando-se com a opinião de vários autores, reconhecendo que a Educação Musical deve partir da música que os educandos trazem consigo, para, somente depois, alargar esses horizontes sonoros na direção de outros mundos musicais.

Após a conclusão da consulta pública, iniciou-se a fase de redação final do texto. É fato que a BNCC ainda se encontra em fase de elaboração. Portanto, ao tempo em que escrevo este texto, é provável, alterações estão sendo feitas na redação da proposta da BNCC, impossibilitando, no momento, uma análise mais segura e completa do que virá a ser esse documento. Há, inclusive, a possibilidade de atraso na entrega da versão definitiva que seria postergada de 2016 para 2018. Em três de maio de 2016, o presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Eduardo Deschamps afirmou que acredita que as propostas só cheguem às escolas daqui a dois anos³⁵. Espera-se que as orientações que venham a ser trazidas pela BNCC sejam proveitosas para o ensino de Música nas escolas de Educação Básica, principalmente em relação ao que se espera da prática dentro das aulas que enfocam o conteúdo música.

É fato que a questão dos conteúdos de Música será cada vez mais solidificada nas escolas quando tivermos a presença do professor especialista ocupando o posto de docente destas instituições de forma mais ampla. Em relação a esse aspecto, posso citar dois grandes avanços. Primeiro, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial

³⁵Informação obtida em <http://g1.globo.com/>. Acesso em 09 mai. 2016.

em nível superior dos cursos de licenciatura, de 2015. O Art. 9º, § 2º, deste documento pontifica: “A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a **formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação**” (BRASIL, 2015c, p. 8 – grifos nossos). Portanto, essas diretrizes dão orientação no sentido de garantir a presença do professor atuando em sua área específica, aqui incluídos os professores de Arte, conseqüentemente os de Música.

Segundo, a publicação da Lei 13.278/16 (BRASIL, 2016b), a qual dá nova redação ao § 6º do Art. 26 da LDBEN, instituindo os conteúdos Música, Teatro, Artes Visuais e Dança como obrigatórios para a disciplina Arte, tratando, inclusive, da formação adequada dos docentes que atuarão ministrando esta disciplina.

Essas iniciativas vão, aos poucos, alterando o *modus operandi* do sistema exposto no início desta seção, no qual a presença do professor com formação específica era algo raro de se encontrar. Com essa nova perspectiva, provavelmente, será possível garantir um amadurecimento maior em relação aos conteúdos de Música para as aulas da Educação Básica, visto que temos a perspectiva de contar com a atuação de professores com formação específica na área.

Sabemos que o ensino de Música nas escolas de Educação Básica é algo que está em construção e isso, é óbvio, envolve também o currículo. O conteúdo Música, quando comparado a conteúdos como Língua Portuguesa ou Matemática, por exemplo, é como o filho caçula em uma família, o qual ainda tem muito que se desenvolver. Para exemplificar, é necessário apenas pensarmos na quantidade de material didático disponível no mercado para o ensino de conteúdos como Biologia, Matemática e outros. Os assuntos já estão todos organizados por série, distribuídos em todas as etapas de escolarização. É um componente com anos e anos de produção de material didático, como acontece com a maior parte dos outros conteúdos.³⁶ Em relação a esse aspecto, é certo que, felizmente, alguns pedagogos musicais têm despendido muito esforço na preparação material didático adequado para o ensino de Música nas escolas de Educação Básica.

É realidade que, em algumas escolas de Educação Básica, o ensino de Música já acontece. Nestes casos, há uma grande dose de esforço e criatividade dos professores de Música no planejamento e execução de suas aulas. Na verdade, estas questões devem ter grande influência nos cursos de Licenciatura em Música, foco desta pesquisa. Dessa influência deve resultar um

³⁶Rememoro aqui a época em que era docente de Arte/Música, na Educação Básica. Todos os anos, remessas e remessas de livros didáticos chegavam à escola para uso dos alunos e dos professores. Todas as disciplinas eram contempladas com material didático, exceto as englobadas pela Arte.

necessário direcionamento a que sejam levantadas discussões quanto à formação musicológica construída nos cursos especificamente destinados a isso e sua relação com os conteúdos a serem transpostos para a realidade das salas de aula da Educação Básica.

5.2 Parâmetro pedagógico: a priorização do musicológico em detrimento do pedagógico

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos Cursos de Licenciatura, citadas acima tratam, entre tantos outros elementos, a respeito de como devem apresentar-se os currículos dos cursos de formação de professores.

Em relação aos conhecimentos específicos da área e os conhecimentos pedagógicos, a orientação é clara. Deve haver a presença dessas duas vertentes do conhecimento nos currículos. Segundo este dispositivo legal, “Art. 13º [...] § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos **conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento** ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como **conteúdos relacionados aos fundamentos da educação**” (BRASIL, 2015c, p. 11). Desta forma, dada essa orientação, bem como venho afirmando, em uma Licenciatura em Música, o equilíbrio entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos musicológicos é o que se espera nas propostas de formação de professores de Música. Isso norteia, inclusive, como devem apresentar-se os currículos destes cursos, os quais deverão proporcionar um balanceamento e uma articulação no que tange às disciplinas de cunho pedagógico e às de cunho musicológico na formação de seus discentes. Para tanto, as Instituições de Ensino Superior (IES) que lidam com formação docente devem estar atentas a essa determinação.

Até o momento, ao longo deste texto, venho discorrendo sobre a grande importância da valorização dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos específicos da área de Música, apontando para o fato de que os mesmos devem ser tratados de forma igualitária em um curso de formação de professores. Contudo, quando comparadas às disciplinas ligadas à formação pedagógica dos professores, percebe-se que, nos currículos das Licenciaturas em Música, há um peso maior dado ao que consideramos disciplinas referentes ao ensino dos conhecimentos específicos em Música. Vários autores têm apontado para essa realidade:

Por regra geral, **o conhecimento científico básico (música), nesses currículos, desfruta de uma posição privilegiada**, seguido do conhecimento aplicado (pedagogia) e, por fim, do desenvolvimento das habilidades técnicas da prática

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

Portanto, segundo a autora, é visível que o foco dos cursos de Licenciatura em Música é a formação musicológica, em detrimento da formação pedagógica. Contudo, há que se indagar o que se espera desses cursos. Óbvio que a resposta ao questionamento deveria ser que se almeja a formação não apenas de um músico mas, principalmente, de um professor de música.

Devido a esse equívoco, geralmente, nesses ambientes de ensino, os graduandos passam por sérias crises de identidade. Afinal, são músicos? São educadores? São músicos educadores? São professores de Música? Ora, a cada uma dessas posições competem habilidades diversas! Há que se concordar que os objetos de estudo de um músico serão prioritariamente elementos musicais, sendo a performance, por meio de seu instrumento ou voz, o produto final de seu trabalho. O educador, por seu lado, direciona suas lentes para as questões pedagógicas, na compreensão de como seu educando aprende, em como a cognição desenvolve-se nas diferentes situações em sala de aula. Enfim, a aprendizagem de seus discentes é o que esse profissional almeja alcançar. Por fim, o professor de Música traz em si uma mescla de conhecimentos musicais e pedagógicos. Esses se entrelaçam de tal forma que terminam por esmaecer as fronteiras por certo existentes entre os mesmos. Impossível, a partir desse fato, definir com precisão onde começa e onde termina a atuação do professor, bem como onde inicia e onde finda a atuação do músico.

Dada a situação exposta, é imperativo que nós, formadores de formadores, indagemo-nos: será que estamos formando músicos, quando deveríamos estar formando professores de Música?

A verdade é que, em nosso país, geralmente o professor de música é prioritariamente um músico. Tornou-se professor por dominar um instrumento, por saber teoria musical, técnica vocal, enfim, por dominar conhecimentos na área de música. Segundo Esperidião (2011): “[...] a formação do professor de música iniciou-se a partir dessa concepção de educação musical – o ensino de música vinculado ao aprendizado de um instrumento ou do canto, ou seja, ao aprendizado técnico-instrumental, à habilidade prática, ao saber-fazer.” (p. 99). A partir disso, criou-se a noção de que para ensinar música fazia-se necessário apenas saber música e isso, diga-se de passagem, já pressupõe muita dedicação e trabalho, porém não

garante, ao final, o esperado resultado de termos ali, de fato, um professor de música. Desse modo de entender decorre o desejo de jovens estudantes de se tornarem alunos de grandes instrumentistas ou cantores – sejam eles violonistas, trompistas, sopranos, violoncelistas etc. – com a expectativa-quase-certeza de os mesmos serem excelentes professores.

Maura Penna, em texto publicado em 2007, evidencia sua grande preocupação com as questões acima. De início, desperta atenção parte do título do texto, em forma de questionamento: “Não basta tocar?”. Esse título, tão sabiamente escolhido pela autora, tem o condão de despertar o leitor e, em certo sentido, resume a problemática aqui exposta. Eis o motivo pelo qual fiz questão de trazê-lo à tona. Ali, a autora reforça a ideia de que o fato de tocar um instrumento, cantar, conhecer a teoria musical, ler partitura, não é garantia de que aquele indivíduo será professor de Música. O desconhecimento dos fundamentos pedagógicos poderá acarretar sérias dificuldades, em prejuízo dos estudantes que virão a estudar com determinado professor. As colocações a seguir, propostas por Beineke (2001), vão ao encontro dessas reflexões “No caso da música, a formação do professor prioriza o ensino musical como as habilidades de execução e história da música, **entendendo-se que o bom músico será um bom professor, desconsiderando-se os conhecimentos pedagógicos teóricos e práticos**” (p. 65 – grifos nossos). Destarte, a tendência de valorizar os conhecimentos musicológicos em detrimento dos pedagógicos, equívoco bastante presente nos cursos de Licenciatura em Música, representa um perigo à formação de nossos futuros professores de Música. Sem muito esforço, pode-se admitir que, para bem ensinar música, é forçoso que o professor, além dos conhecimentos específicos dessa área, tenha sólido embasamento pedagógico.

5.2.1 Formadores de formadores: a supervalorização do parâmetro musicológico

Constatamos na seção anterior o fato de que a formação construída nos cursos de Licenciatura em Música em nosso país tem seus alicerces mais fundamentados em bases musicais do que, propriamente, em suportes pedagógicos. Isso é um contrassenso, visto que estamos tratando de licenciaturas e, por consequência, de formação de professores. Esses cursos precisam, sim, ter um forte embasamento pedagógico.

Isto posto, surgem os questionamentos em relação aos porquês para esse cenário. Por mais paradoxal que isso possa parecer, ousou afirmar que esse problema, presente nas instituições formadoras de professores de Música, tenha sua gênese na composição dos corpos

docentes dos cursos. Esclareço: sob vários aspectos, notória é a influência do professor na escola, seja ela qual for. Convém esclarecer que, antes da criação de um curso de graduação, faz-se necessária a elaboração e submissão ao Ministério da Educação da proposta didático-pedagógica que o curso pretende seguir. Essa proposta é denominada Projeto Pedagógico de curso (PPC)³⁷. Para a elaboração desse documento, em geral, reúne-se um grupo de docentes da área, os quais discutirão os vários aspectos referentes ao curso que se pretende iniciar. Nessa ocasião, os professores reunidos determinam quais serão as disciplinas presentes no currículo e o que se abordará em cada uma delas, metodologias a serem seguidas, bibliografia a ser consultada, formas de avaliação, repertório que será executado, quantidade de docentes necessária para compor o grupo de professores que atuarão naquela instituição. Enfim, deliberam sobre todos os detalhes referentes ao funcionamento do futuro curso.

Após autorização e início daquele curso, é o corpo docente o responsável por executar, ou seja, dar vida à proposta apresentada. Importante ressaltar que, se necessário, o PPC poderá ser modificado mediante decisão consensual entre os pares do corpo docente. Isso se dá por ocasião das frequentes revisões feitas nesses projetos ao longo dos anos. Portanto, é o colegiado de cada curso, que escolhe o tipo de formação que se pretende desenvolver³⁸.

Ora, após a constatação de que são os professores das Instituições de Ensino Superior (IES) que definem o perfil da proposta didático-pedagógica de cada curso, não há como negar a grande influência e, claro, responsabilidade envolvida nesta ação. Ora, com certeza as escolhas por eles feitas partirão do que esses docentes têm como fundamento em suas próprias trajetórias. Estas estarão embasadas em suas identidades, em suas formações e principalmente em suas concepções em relação à formação de professores de Música.

Partindo da relevância apontada na figura do professor e buscando responder às questões acima levantadas, sigo refletindo sobre o assunto. Primeiramente, precisamos pensar a respeito do seguinte fato: constata-se a realidade de que, nos cursos de Licenciatura em Música, locais específicos para a formação de professores, nem sempre os docentes são da área de licenciatura. Esses possuem outro perfil: “[...] os cursos de licenciatura **não** são ministrados exclusivamente por “educadores musicais” (*stricto sensu*), mas por músicos

³⁷Documento que define objetivos, direcionamentos e ações do processo educacional a ser desenvolvido nas instituições de ensino.

³⁸ Em 17 de junho de 2010, o Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES instituiu o Núcleo Docente Estruturante – NDE nos cursos de graduação (BRASIL, 2010). Trata-se de um grupo de docentes responsáveis pela concepção, acompanhamento, e consolidação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação. Importante frisar que todas as proposições feitas por este grupo são apreciadas e submetidas à aprovação pelos órgãos colegiados dos cursos.

instrumentistas, regentes, compositores” (HENTSCHKE, 2003, p. 54 – grifo nosso). Os profissionais apontados pela autora – músicos instrumentistas, regentes, compositores – provavelmente obtiveram suas titulações em cursos de Bacharelado, incluindo-se aqui uma gama diversa de variáveis como Bacharelado em Canto, em Instrumento, em Composição, em Regência, etc. Pensando na composição do corpo docente do curso de Licenciatura em Música da UFCA, foco desta pesquisa, é possível constatar a reflexão levantada pela autora. No ano de 2017, esta instituição de ensino conta com a atuação de doze professores efetivos. Deste total, seis são provenientes de cursos de Bacharelado em Música, portanto, metade dos professores que atuam nesta Licenciatura, não possui licenciatura³⁹.

Os cursos de Bacharelado em Música, independente da habilitação, têm como foco principal a performance. Ou seja, o ensino é voltado para a preparação de intérpretes de alto nível. A técnica de execução de peças é alçada a padrões elevados na busca pelo virtuosismo musical. O reconhecimento internacional é um dos objetivos finais desse tipo de formação. O resultado almejado é o preparo de grandes pianistas, violinistas, cantores, que têm o palco como seu principal local de trabalho (não raro, é possível encontrar, nesses ambientes de ensino, velada competição entre alunos na busca desmedida pela interpretação perfeita). Deste modo, não se espera que em um Curso de Bacharelado em Música se abordem disciplinas de cunho pedagógico. Nesses locais de ensino toda atenção é dada exclusivamente à formação musicológica de seus alunos, pois o ensino não é o objetivo deste tipo de formação.

Assim sendo, um egresso do Bacharelado em Música que atua como docente em um curso de Licenciatura em Música não obteve, quando de sua formação, um direcionamento concernente às disciplinas pedagógicas: “Músicos instrumentistas, regentes, compositores e musicólogos que atuam na docência no ensino superior, por vezes, têm, na sua formação de músico profissional, **uma lacuna no tocante às questões sobre educação.**” (SANTOS, 2003, p. 64 – grifos nossos). Seguindo a mesma linha, Hentschke afirma que esses professores “[...] na sua maioria, não possuem uma formação pedagógica. **É inegável que existe uma disparidade de formação pedagógica entre o que denominamos de “educador musical” e o músico instrumentista ou musicólogo que atua como docente nos cursos de graduação**” (HENTSCHKE, 2003, p. 54 – grifos nossos).

Imaginemos, então, quais seriam, na prática, os desdobramentos destas questões. Um professor que cursou um Bacharelado em Música, no qual não teve contato com as disciplinas

³⁹ Importante informar que muitos destes professores têm realizado seus cursos de mestrado e doutorado na área de Educação, buscando, por meio da formação continuada, aprofundamento das questões pedagógicas.

pedagógicas, onde todo o seu esforço foi voltado para a primazia em execução instrumental ou vocal. O ensino passa longe de suas vivências mais profundas. O contato que possui com a docência é a forma como seu professor o ensinou. Suponhamos agora que esse professor passe a ensinar em uma Licenciatura em Música. Qual será o reflexo mais provável dessa experiência de vida em eventual participação sua na elaboração de um PPC? Entendo que o mais natural é que a contribuição desse professor venha repleta de elementos que lhe são próximos, que lhe são caros e, portanto, lhe parecem dignos de constar na proposta. Sua ênfase será, primordialmente, de natureza musicológica, com pouca ou quase nenhuma preocupação com a formação pedagógica de seus graduandos. Acontece, com isso, uma proposição invertida, na qual o que define o currículo é a formação musicológica dos docentes que atuarão em determinada instituição. No entanto, o currículo a ser seguido deveria ser o fator determinante na definição do perfil do profissional contratado para compor o corpo docente daquele curso superior. Isso não é novidade.

Na prática, o que temos assistido mais comumente é **a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário**, também, porque ela própria tem papel formador. Isso certamente ocorre, como acima mencionado, nos cursos de licenciatura que funcionam como anexos do curso de bacharelado, o que impede a construção de um curso com identidade própria. (BRASIL, 2001, p. 18 – grifos nossos).

Destarte, mesmo cursando uma Licenciatura em Música, é possível que os futuros professores estejam trilhando caminhos de formação próximos do que poderíamos encontrar em um Bacharelado em Música. Fato, por certo, induzido, principalmente, pelo tipo de formação do corpo docente do curso. Lembremos o que foi afirmado anteriormente: são os professores que definem como se apresentará a proposta didático-pedagógica dos cursos, inclusive das Licenciaturas em Música.

Creio seja inquestionável que nos cursos de Licenciatura em Música a meta deveria ser o ensino. Tudo precisaria girar em torno da formação de professores. A busca deveria ser pela formação musical, com ênfase nos conteúdos de habilitação pedagógica. Parece-me óbvio que, se o objetivo é formar professores (de música), esses aspectos devem ser abordados. Os propósitos nesses cursos seriam: investigar sobre metodologias de ensino de música adequadas; conhecer profundamente o tipo de público com que se iria trabalhar (crianças, adolescentes, jovens, estudantes com deficiências etc.); buscar repertórios adequados às mais diferentes faixas etárias como tarefa constante. Enfim, o “chão da escola” deveria ser o palco da Licenciatura em Música. Resta claro, portanto, o papel de cada tipo de

curso aqui discutido e o distanciamento que deve impor-se entre a proposta político-pedagógica de um curso de Licenciatura em Música e a de um curso de Bacharelado em Música.

Partindo dessa perspectiva, faz-se necessária uma reflexão a respeito de como os futuros professores enfrentarão o ensino de música nas escolas de Educação Básica, principal campo de trabalho dos egressos de uma Licenciatura em Música. Vimos que o fato de tocar bem um instrumento não capacita plenamente o docente a encarar a realidade desses locais de ensino que, verdade seja dita, em muito diferem das salas de um conservatório de música. Segundo Penna (2007) “Quem toca – tendo se formado pelo modelo tradicional de ensino – provavelmente vai ensinar como foi ensinado, o que **pode funcionar bem em uma escola especializada, mas não em uma sala de aula da educação básica, com seus desafios próprios**” (p. 51 – grifos nossos). Tendo sido formados em ambientes que privilegiam os conhecimentos musicais, esses professores podem considerar-se órfãos de conhecimentos pedagógicos que não foram supridos adequadamente por uma Licenciatura em Música com alma de Bacharelado em Música. Destaco, a propósito, que, por vezes, em um ambiente de ensino como a Educação Básica, o conhecimento pedagógico pode ser decisivo na atuação do professor de Música. Na verdade, em alguns momentos, pode até ser mais relevante que um esmerado conhecimento musical. Tenho absoluta convicção de que os conhecimentos pedagógicos serão imprescindíveis aos futuros docentes e, por certo, muito os auxiliarão a solucionar os questionamentos como os levantados a seguir:

- Como lidar com condições de trabalho tão diversas daquelas da escola de música, com seu piano, quadro pautado e poucos alunos por turma?
- Como lidar com diferentes vivências musicais e, por conseguinte, com as distintas músicas que os alunos podem levar para a sala de aula?
- Como lidar com as diferentes expectativas com relação à aula de música? (*Ibidem*, p.51)

De fato, a escola de Educação Básica possui suas especificidades e posso atestar isso por experiência pessoal, posto que, por oito anos, fui professora de música nesse ambiente. Na Educação Básica, os estudantes possuem “diferentes expectativas” concernentes à aula de Música. É possível até encontrarmos educandos que não desejam aulas de Música. Não raro, nos deparamos com estudantes que rejeitam a aula de Música e se recusam a delas participar. Saliente-se, entretanto, que, como afirmou Penna (2007) acima, esse contexto difere muitíssimo do encontrado em escolas particulares, onde os educandos não somente querem as aulas de Música como até se dispõem a pagar por elas. Acredito que essas discussões

repousam nas questões relacionadas com a obtenção tanto de conhecimentos pedagógicos como musicológicos. No entanto, como venho apontando, o conhecimento pedagógico mostra-se muito fragilizado nas Licenciaturas em Música. Arrisco a indicar como motivo, se não o principal, mas, por certo, um dos mais relevantes, o fato de a composição de grande parte dos corpos docentes desses cursos ser composta de professores oriundos dos Bacharelados em Música.

5.2.2 Disciplinas pedagógicas nos Cursos de Licenciatura em Música: o distanciamento da práxis

Nessa parte do trabalho, gostaria de refletir sobre algumas questões, focando especificamente as disciplinas pedagógicas nas Licenciaturas em Música brasileiras e tecendo algumas considerações sobre as mesmas. É necessário pensar sobre a especificidade dos conhecimentos pedagógicos e imprescindível compreender quais as características, finalidades e, conseqüentemente, a importância destes em um ambiente de ensino.

Em primeiro lugar, afirmo que é por meio dos saberes pedagógicos que transformamos determinados conhecimentos em conteúdos ensináveis. Aqui se cogita em como os diferentes assuntos tratados na educação superior serão explorados no ambiente escolar. Neste momento, o professor procurará adequar conteúdos a fatores inerentes a sua sala de aula. O elemento faixa etária é um dos primeiros a serem considerados. Por exemplo, como dar aulas de História da Música a crianças de três anos? Com certeza não as remeteremos às características musicais quando da transição do período clássico para o período romântico europeu! É preciso, então, interagir com cada tipo de turma de acordo com suas potencialidades, adequando, inclusive, o vocabulário. Por outras palavras, é necessário haver a: **“decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes**, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica.” (BRASIL, 2015c, p. 9 – grifos nossos).

Os termos “trabalho didático sobre conteúdos” mencionado na citação, ou mesmo a expressão “transposição didática” utilizada por outros autores, consiste, então, em transformar saberes científicos em saberes escolares. Em um trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, encontramos também a expressão “mediação didática dos conteúdos”:

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades [...] de modo a lhe permitir:
[...] VII – o cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a **mediação didática dos conteúdos**. (BRASIL, 2015c, p. 7 – grifos nossos).

Relaciona-se a esses termos, portanto, a capacidade que o professor de Música deve ter de dar aos conteúdos o devido tratamento para que esses se adéquem à situação de ensino no contexto das escolas de Educação Básica. Neste mesmo sentido, é certo que o professor deve saber bem mais do que terá que ensinar. Ou seja, nem tudo que o docente aprende em um curso de formação se configura em conteúdo escolar. Há saberes que são necessários para o mestre, mas suas finalidades são embasar a práxis, enriquecer o repertório de saberes, ampliar o raio de ação. Porém, não são, necessariamente, conhecimentos a serem transpostos para o ensino em uma escola onde os estudantes provavelmente serão crianças ou jovens. É imprescindível que esteja bastante clara a diferenciação entre essas duas vertentes: os conhecimentos que embasam a atuação do professor e os conteúdos escolares propriamente ditos. Desta forma, é com sólido embasamento pedagógico que o professor de Música administrará bem a transposição dos conhecimentos que adquiriu na Licenciatura para a sua sala de aula.

Porém, como venho apontando nas seções anteriores, há uma lacuna no que tange aos conhecimentos pedagógicos dos professores egressos das Licenciaturas em Música no Brasil. A seguir, discorro um pouco sobre esse assunto, apontando algumas evidências, na tentativa de compreender essa situação.

Primeiramente, pensemos no tempo dedicado aos conhecimentos pedagógicos nos cursos de formação de professores. Ou seja, quanto tempo, nas Licenciaturas em Música, é destinado ao estudo das competências pedagógicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura dão a seguinte orientação quanto a esse aspecto:

Art. 13 [...] § 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e **nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total**. (BRASIL, 2015c, p. 11 – grifos nossos).

Essa normativa deixa claro qual deve ser a carga horária mínima dedicada ao conhecimento pedagógico nos Cursos de Licenciatura. Ou seja, as Instituições de Ensino podem, e eu afirmaria devem, expandir esse tempo. Porém, devido à situação apresentada nas seções acima – o corpo docente da maioria das Licenciaturas em Música prioriza o conhecimento musical em detrimento do conhecimento pedagógico – não creio que seja de interesse dos formadores ampliarem o tempo dedicado às disciplinas de cunho pedagógico nos cursos de formação de professores de Música. Provavelmente a opção seja destinar apenas um quinto da carga horária para esses conhecimentos, portanto, o tempo mínimo.

Imaginemos então quantas horas os discentes se dedicariam ao estudo das disciplinas pedagógicas. Digamos que o curso opte pela carga horária total mínima. Como afirmei em capítulo anterior, a carga horária mínima para os cursos de Licenciatura é de três mil e duzentas horas. Um quinto desse total será, portanto, seiscentas e quarenta horas. Se pensarmos em um sistema onde um crédito equivale a dezesseis horas, bastarão dez disciplinas de quatro créditos para que os graduandos cumpram todo o tempo previsto para as disciplinas pedagógicas. Ou seja, durante o período dedicado ao curso de formação de professores, dez disciplinas são relacionadas às reflexões pedagógicas, enquanto que quarenta disciplinas serão direcionadas à aprendizagem musical. Como estamos tratando de Licenciatura, formação de professores, creio que esse tempo é insuficiente. Destarte, acredito que um dos aspectos que levam ao distanciamento dos conhecimentos pedagógicos nos Cursos de Licenciatura em Música repousa na reduzida carga horária dedicada a essas disciplinas.

Outro aspecto, creio, que pode dificultar a inserção das disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura em Música é a forma como os currículos são organizados, principalmente quanto à sequência escolhida para as disciplinas. Geralmente, as disciplinas pedagógicas são colocadas bem no final do curso. Vieira e Martins (2009), ao analisar esse tipo de componente em algumas Licenciaturas brasileiras, afirmam:

Podemos constatar que apenas um curso de Licenciatura com exceção de Pedagogia, entre as três Universidades iniciam no 1º período em seu programa com disciplinas pertinentes a Prática de Ensino. Os demais iniciam posteriormente apenas no terceiro ou quarto período [...] O que significa que **o aluno terá contato com a realidade que permeia a educação a partir da segunda metade do curso.** (p. 11308 – grifos nossos).

Realmente, adquirir primeiro uma bagagem considerável de conhecimentos musicais no início do curso para apenas posteriormente cogitar como esses conhecimentos serão

abordados na vida real da escola pode ser um elemento dificultador. Na verdade, o fato de as disciplinas pedagógicas (e por correlação, aqui também incluo os estágios supervisionados) aparecerem apenas nos anos finais das Licenciaturas em Música pode acarretar alguns prejuízos para a futura atuação dos docentes.

Primeiro, em virtude de terem tido contato com as reflexões sobre o ensino apenas no final do curso, os licenciandos contarão com menos tempo para pensarem suas práticas pedagógicas. Segundo, pelo mesmo motivo, terão menos oportunidade de aprender fazendo, errando, corrigindo, tentando... quando ainda vivem o papel de licenciandos. Logo, logo, serão professores de fato e de direito, momento em que não lhes cabe mais tão naturalmente o jaleco de aprendizes, com livre acesso ao método de tentativa e erro. Além disso, os futuros docentes terão menos chances de intercambiar ideias e impressões sobre o ensino de Música nas escolas com seus professores e colegas de curso. Dispensa informar que esse diálogo entre as partes é muito rico pela troca de experiências. Finalmente, os últimos anos de curso são aqueles em que os estudantes, geralmente, estão mais sobrecarregados. É nessa época que eles iniciam o preparo de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) (monografias, recitais), levando-os à exaustão. Sem falar que, a essa altura, muitos já estão ingressando no mercado de trabalho. Todos esses fatores atrapalham o foco nas disciplinas pedagógicas.

A questão é que, no final do curso, a realidade da docência nas escolas se avizinha. Como em um passe de mágica, os estudantes se vêem dentro das salas de aula, como professores de Música de fato, tendo cursado as disciplinas pedagógicas em um período tão conturbado de sua formação.

Finalmente, creio que outro fator que leva ao distanciamento das disciplinas relativas ao ensino nas Licenciaturas em Música repousa na falta de conexão entre as disciplinas pedagógicas e o ensino de Música propriamente dito. Segundo Esperidião (2011),

[...] Em diversos cursos de licenciatura na área de música verifica-se **um currículo fragmentado e desarticulado entre o rol de disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas**, sem haver quaisquer preocupações de integração interdisciplinar entre os respectivos docentes e conteúdos. (p. 127 – grifos nossos).

Em geral, disciplinas pedagógicas como Didática, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência, entre outras, versam sobre os autores clássicos da educação, propiciando uma visão global sobre o assunto. Não obstante as importantes contribuições desses escritos para o futuro professor, seria interessante que essas disciplinas se relacionassem também com o ensino de Música nas escolas, evitando a realidade descrita por

Beineke (2000) a seguir: “Os conhecimentos pedagógicos ensinados nos cursos de formação também são questionados pelos professores em serviço, porque **muitos não conseguem ver uma aplicação prática desses conhecimentos em sala de aula**” (p. 7 – grifos nossos). Creio que a Educação Musical já conta com vários autores que poderiam povoar as aulas referentes às disciplinas didáticas, enriquecendo a futura atuação dos docentes. Desta forma, os conhecimentos pedagógicos passariam a ser considerados pertencentes, sim, ao mundo da Educação Musical:

Se necessitamos dos saberes pedagógicos para a docência de música, eles se tornam saberes específicos da educação musical. Isso nos impõe a necessidade de não mais concebê-los como externos ao nosso campo ou somente tomá-los por empréstimo. Ao se tornarem específicos, talvez assumam especificidades próprias da área de música. Nesse sentido, para avançarmos na definição e no entendimento dos saberes necessários à docência de música, parece ser relevante investigar como se configuram os saberes pedagógicos em diferentes situações de ensino e aprendizagem de música, partindo de práticas reais e diversificadas, adotando uma perspectiva de “dentro para fora” e **assumindo os saberes pedagógicos como saberes específicos da educação musical**. (ALMEIDA *et al.*, 2006, p. 657 – grifos nossos)

A partir das proposições apresentadas pelas autoras, preencheríamos a lacuna entre conhecimentos específicos e pedagógicos em Educação Musical, melhorando, com certeza, a interface Música x Educação nas Licenciaturas.

Buscando concluir este capítulo que tratou dos parâmetros musicológico e pedagógico e a interface música e educação nas licenciaturas em música, cabe aqui colocarmos o dado trazido por Figueiredo, Soares e Schambeck: “[...] é preocupante e desafiador o fato da grande maioria dos estudantes participantes desta pesquisa pretenderem atuar como professores, mas não na escola pública” (FIGUEIREDO; SOARES; SCHAMBECK, 2014, p. 60). O que nos mostram os autores tem fundamento no fato de a maioria dos egressos das Licenciaturas em Música estarem atuando ou em escolas de música especializadas (conservatórios, etc.) ou na vida artística como intérpretes, compositores, regentes, solistas, etc. Raro encontrar licenciados em Música atuando nas escolas de Educação Básica, um dos enfoques do presente trabalho.

Acredito que tudo o que foi exposto neste capítulo pode ajudar a clarificar essa situação. A falta de definição quanto aos conteúdos a serem abordados nas aulas de Música nas Escolas Básicas, a supremacia dos conhecimentos musicológicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos nas Licenciaturas em Música, a composição do corpo docente das Licenciaturas em Música tão marcada pela ênfase na performance e não no ensino, o

distanciamento das disciplinas pedagógicas da vida real dos futuros professores são alguns fatores que afastam nossos egressos das salas de aula da Educação Básica. Portanto, é crucial repensar o modelo de formação constituído atualmente nos cursos de Licenciatura em Música, com vistas a aproximá-lo das escolas de Ensino Básico, munido de conhecimento adequado para tanto.

6 SABERES DO PROFESSOR DE MÚSICA: QUAIS SÃO? DE ONDE VÊM?

Em 2009, iniciou-se em Fortaleza e em Juazeiro do Norte, no estado do Ceará, uma movimentação por parte de alguns professores de Música da Universidade Federal do Ceará (UFC) com o propósito de criar um Curso de Licenciatura em Música no Campus UFC Cariri, localizado em Juazeiro do Norte. Com a publicação da Resolução nº. 18/CONSUNI, de 17 de julho de 2009 (BRASIL, 2009), o curso foi finalmente aprovado, trazendo à realidade um antigo sonho da comunidade musical do Cariri, a qual passou a ter minimizadas suas necessidades de se deslocar para outros centros em busca de formação superior em Música. Foi assim que, após bastante trabalho e empenho daquela equipe, foi criado, em 2010, um curso superior de Música/Licenciatura naquele município. O surgimento deste foi uma ação que, a médio e longo prazos, poderá contribuir substancialmente para sanar a escassez de formação de professores de Arte no Cariri cearense e seu entorno, transformando a realidade percebida por Franco (2012):

No tocante à formação de professores em cursos de licenciatura para o ensino de artes no estado do Ceará, inferimos que o número apresentado se mostra insuficiente [...] Acreditamos que nos próximos anos essa realidade tenderá a ser superada ainda que de forma incipiente haja vista que a maioria destes cursos foram criados nos últimos 5 anos [...] **apenas recentemente, é que se constata o surgimento de novos cursos oferecidos em universidades públicas situadas na região sul do Estado** [Municípios do Cariri]. (p.76 – grifos nossos).

A chegada do curso de Música ao Cariri bem como de outros cursos superiores se deu devido à criação do Campus avançado da UFC no Cariri, em 2008. Isso foi um grande avanço para essa região que passava a andar com suas próprias pernas, tendo, conseqüentemente, mais autonomia para produzir intelectualmente: “É nesse quadro que se coloca a ideia de Universidade no Nordeste. No caso, a criação da Universidade me parece uma destas primeiras e indispensáveis medidas práticas de superação do quadro de atitudes de subordinação e dependências culturais” (ALBUQUERQUE, s/d, p. 05). Essa independência, a cada dia, aumentava suas proporções. Atualmente, o campus já conta com treze cursos em pleno funcionamento. Na seção seguinte, discorrerei um pouco mais sobre um destes cursos especificamente: o curso de Música.

6.1 O Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri e suas relações com a Educação Básica

Em 18 de fevereiro de 2010, aconteceu a primeira aula do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, no campus avançado Cariri, com uma turma de quarenta alunos. Estávamos começando e aquela era a nossa primeira turma. Que privilégio! Que responsabilidade! Nós, professores, tínhamos consciência de que estávamos construindo a história do curso e também influenciando fortemente a vida dos alunos que recebemos.

Para mim, foi um prazer e um privilégio pertencer ao corpo docente desse curso desde aqueles momentos iniciais. Acompanhei as conquistas alcançadas, muitas delas a custo de muito trabalho, boa dose de improvisação e expressiva dedicação da equipe de professores, servidores técnico-administrativos e discentes.

Como se tratava da implantação de um curso novo, tudo estava por ser feito. Demandas surgiam a todo instante e careciam de soluções urgentes. Assim é que, naquela época, apenas cinco professores, quase todos recém-contratados, tivemos (e ainda temos) que nos dar as mãos solidariamente na busca da superação dos desafios que se nos impunham diuturnamente, vários deles de caráter puramente administrativos, sem qualquer relação direta com o exercício da docência. Durante um bom período, trouxemos de nossas casas para o campus: instrumentos, bancos, cabos, fontes, extensões elétricas, estantes de partitura, livros e outros equipamentos próprios dos estudantes e dos professores, pois o curso não tinha ainda nenhum destes itens.

Em virtude de o Campus não dispor, ainda, de instalações próprias para o novo curso, as atividades acadêmicas eram realizadas em espaços cedidos por outros cursos. Assim, dávamos aulas em galpões, em gabinetes de professores, no pátio ou em qualquer outro espaço que pudéssemos ocupar para dar aula, a despeito das reclamações que às vezes recebíamos por conta do som que produzíamos. Entretanto, aos poucos, fomos conquistando salas próprias e adequadas ao ensino de música, instrumentos e outros equipamentos de qualidade.

Em 05 de junho de 2013, a Lei nº 12.826 (BRASIL, 2013a), criou a Universidade Federal do Cariri (UFCA), promovendo o desmembramento do Campus Cariri da Universidade Federal do Ceará (UFC). Desta forma, o Curso de Música, do qual tenho a imensa satisfação de ser docente, migrou para a UFCA. Também em 2013, pela primeira vez,

o curso foi avaliado pela comissão do Ministério da Educação (MEC). Nessa aferição, obtivemos nota quatro, sem dúvida um excelente resultado.

Atualmente, o curso, pertencente à Universidade Federal do Cariri, dispõe de uma sólida estrutura, projetos de extensão e pesquisa em plena execução e uma equipe de quatorze professores mestres e doutores, já tendo formado, em janeiro de 2017, sua quarta turma de professores de Música.

O Projeto Pedagógico para Implantação do curso, elaborado em 2009, já estava em sintonia com o ensino de Música na Educação Básica. O mesmo promulgava: ‘É válida, e socialmente necessária, a criação de um Núcleo de Estudos Musicais, com um Curso de Educação Musical, que contemple **a formação do Professor de Música para a Escola Básica** [...] para a Região do Cariri Cearense’ (ALBUQUERQUE *et al.*, 2009, p. 7 – grifos nossos).

Desde o início do Curso de Música/Licenciatura, percebia-se na equipe docente uma grande preocupação com a atuação dos futuros egressos nas escolas de Ensino Básico. Podemos reforçar essa ideia ao verificar o que o Projeto para Implantação determinava para as atividades de estágio:

Os Estágios comporão o mais importante movimento de experiência didático-pedagógica e de avaliação dos conhecimentos adquiridos ou construídos no Curso. Este será, pois, um momento privilegiado, quando os estudantes aprofundarão seus estudos sobre educação, música e formação humana a partir de intervenções em **Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio** (*Ibidem*, p. 15 – grifos nossos).

Todos os direcionamentos propostos pelo Projeto de Implantação do Curso de Música/Licenciatura da UFCA estavam em consonância com o que hoje propõem as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL 2013b). Esse documento foi recém aprovado, em cinco de maio de 2016, mediante homologação do ministro (BRASIL, 2016a). Esse dispositivo legal traz importantes orientações quanto à viabilização do ensino de Música nas escolas. No Brasil, a comunidade de professores de Música aguardava com ansiedade a homologação daquelas Diretrizes. Transcrevo abaixo o e-mail que recebi da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em nove de maio de 2016, em relação a mais essa conquista:

Foram dois anos, quatro meses e um dia de lutas desde a aprovação do Parecer pelo Conselho Nacional de Educação, em 04 de dezembro de 2013, mas finalmente chegamos a mais essa vitória. Uma vitória de todos(as) os educadores musicais deste

país, das escolas de educação básica, da educação brasileira e da sociedade em geral (ABEM, 2016b).

As Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica realmente são muito importantes. Elas definem as competências das diferentes esferas educacionais concernentes ao ensino de Música, a saber: as escolas, as Secretarias de Educação e as Instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional. Listo, a seguir, algumas que se relacionam estritamente com o tema desta pesquisa: a formação de professores de Música na Universidade e suas relações com a docência na Educação Básica.

Primeiro, as Diretrizes afirmam ser da competência das escolas: “[...] organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música.” Em segundo lugar, orientam que as Secretarias de Educação devem: “[...] realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música.” Portanto, é patente que existe uma oportunidade de atuação na qual podem inserir-se nossos egressos de Música. Por último, orientam as Instituições Formadoras de Educação Superior para que: “[...] o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica” (BRASIL, 2013b, p. 9). Temos então uma situação bastante favorável a que o ensino de Música realmente aconteça nas escolas de Educação Básica. No entanto, nada disso se concretizará sem a presença do professor de Música e os saberes necessários a esse nível de ensino. Portanto, é nesse sentido que essa pesquisa desenvolveu-se. Buscando conhecer a formação dos professores de Música e como ela se relacionava com a docência na Educação Básica.

6.2 Sobre os professores participantes

No ano de 2015, iniciamos o trabalho de campo descrito no capítulo anterior. Esse se prolongaria ainda até o ano de 2016. O nosso grupo tinha, além de mim, a presença de nove professores de Música atuantes na Educação Básica. Portanto, dez participantes. É interessante que todos esses professores faziam parte da primeira turma do referido curso, visto que, até o início do trabalho, não havia representantes da segunda turma na docência da Educação Básica. Assim sendo, todos eles haviam ingressado na faculdade no semestre 2010.1 e colado grau no início de 2014. Digo ainda, que essa pesquisa conseguiu atingir

100% dos professores egressos do curso de Licenciatura em Música da UFCA que estavam atuando como professores de Música, pelo menos até o ano de 2016. Ou seja, não havia professores com esse perfil que não estivessem entre os participantes desta pesquisa. Por isso, foi possível incluir todos os egressos do Curso de Licenciatura em Música que estavam atuando na Educação Básica naquela época. Isso é muito importante, pois reforça os resultados encontrados devido à adesão maciça do grupo.

Ao nos encontrarmos pela primeira vez, informei aos professores que suas identidades seriam preservadas. Para tanto, atribuí a cada um deles um pseudônimo, a fim de mantê-los em oculto. Na escolha do pseudônimo, o quesito sexo foi respeitado. Os homens receberam nomes masculinos e as mulheres nomes femininos. Figuram, portanto, os professores nesta pesquisa com os seguintes pseudônimos: Augusto, Cecília, Carlos, Fernando, Gustavo, Ivan, Leonardo, Marcela e William. Tínhamos a presença de sete homens e duas mulheres, caracterizando evidente prevalência do sexo masculino entre os participantes. Essa característica reflete o perfil das turmas do curso, que, até o momento, são formadas majoritariamente por homens - um desafio a mais para o professor de Canto Coral, que sempre tem que se esforçar bastante para buscar peças que se adequem a essa escassez de vozes femininas!

O grupo que tínhamos era composto por professores bastante jovens. Pude perceber que eles, em sua maioria, estavam apenas iniciando a vida, em todos os sentidos. No âmbito profissional, a maior parte estava em seu primeiro emprego. No lado pessoal e familiar, alguns estavam saindo da casa dos pais, outros haviam acabado de se casar e ainda havia aqueles que tinham tornado-se papais ou mães pela primeira vez, há pouquíssimo tempo. No quesito idade, se tomarmos como data base o ano de 2015 e partirmos dos mais jovens para os mais velhos, teremos a seguinte configuração: Cecília, Leonardo e Marcela tinham 23 anos; Gustavo e William tinham 24 anos; Fernando e Ivan tinham 26 anos; Carlos tinha 34 anos e Augusto tinha 41 anos.

Em relação ao nível de atuação, percebi que os professores participantes da pesquisa atuavam em diferentes etapas da Educação Básica. Segue tabela com os diferentes níveis de atuação de cada professor.

Tabela 1 – Níveis em que os egressos do curso de Música/Licenciatura da UFCA atuavam na Educação Básica.

Egressos	Nível de atuação
Augusto	Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio
Cecília	Ensino Médio Técnico em Regência
Carlos	Ensino Médio Técnico em Regência
Fernando	Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II
Gustavo	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
Ivan	Ensino Infantil e Ensino Fundamental I
Leonardo	Ensino Fundamental I e II
Marcela	Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II
William	Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Fonte: Elaboração própria com base em pesquisa de campo.

Observou-se, portanto, que o grupo de professores atuava em todos os níveis da Educação Básica: do Ensino Infantil ao Ensino Médio. Ou seja, o público atendido por eles era composto de alunos entre: três e cinco anos na Educação Infantil; seis a dez anos no Ensino Fundamental I; onze a quatorze anos no Ensino Fundamental II; quinze a dezessete anos no Ensino Médio. Portanto, uma grande heterogeneidade de faixas etárias, saliente-se, com diferentes características e necessidades.

Importante também chamar a atenção para os professores Cecília e Carlos que atuavam em escolas de Ensino Médio Técnico em Regência. Trata-se de uma iniciativa do Governo do Estado do Ceará que, a partir do ano 2008, vem implantando Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante (E.E.E.P.) em diversos municípios. Funcionando em tempo integral, essa modalidade de ensino associa o Ensino Médio à Educação Profissional nos mais variados cursos, dentre os quais, o curso Técnico em Regência.

Os professores Gustavo e William haviam retornado às suas cidades de origem após a formatura, afastando-se da região do Cariri. Devido à distância, durante todo o desenrolar da pesquisa, a participação desses dois professores se deu por meio eletrônico.

Essa pesquisa se coaduna com o que pregam as Políticas Institucionais de Integração e Avaliação de Egressos, propagadas pelo MEC, baseadas na visão de que é importante manter vínculos com os egressos, bem como conhecer e avaliar suas práticas com relação à formação adquirida. Realmente, formar e lançar professores de Música nas escolas e simplesmente virar-lhe as costas, como que a estranhos, não me parece nem um pouco aceitável. É imprescindível, pois, ter a consciência de que é nossa responsabilidade acompanhar a vida profissional de nossos egressos. Temos que manter os laços, encontrá-los, ouvi-los, incentivá-los, apoiá-los pelo tempo necessário na difícil fase de encontrarem seu lugar ao sol. É necessário, portanto, continuar convivendo, mantendo os laços. Para mim, essa proximidade era bastante natural, visto que havia convivido com esses professores, meus ex-alunos, por longos quatro anos. Estávamos em casa. Éramos chegados.

Vários autores vêm apontando a falta dessa escuta para com os professores de Música recém saídos dos muros das Universidades. Porém, é claro o desejo que esses professores têm de dividir suas experiências com aqueles que, durante anos, foram seus mentores, preparando-os para o papel que agora assumem. Desejam falar, agora de colega para colega para lhes dizer o que está, ou não, dando certo. Beineke (2012) ao realizar pesquisa com professores de Música declara: “[...] o estudo mostrou a necessidade que os professores têm de compartilhar suas experiências com outros profissionais, oportunidade esta que costuma ser escassa nos modelos de formação de educadores musicais, no Brasil.” (p. 199). Foi com esse enfoque que essa pesquisa se realizou. Nos anos 2015 e 2016 passamos bastante tempo juntos, conversando, refletindo, partilhando, analisando.

Convido, pois, o leitor a realizarmos um percurso por tudo o que foi construído. Não é demais repetir que a principal meta desta pesquisa é compreender como a formação adquirida no Curso de Licenciatura em Música da UFCA relaciona-se com a docência no Ensino Básico, observando dois parâmetros fundamentais: a formação musicológica e a formação pedagógica. Partindo desse objetivo geral, faremos paradas em cada objetivo específico propostos na introdução deste texto.

Importa ressaltar também que todos os dados que serão compartilhados neste e no próximo capítulo, são fruto das narrativas escritas e orais feitas por todos os professores participantes, bem como da análise dessas narrativas realizadas por eles e por mim. As transcrições de todas as narrativas encontram-se anexas a esse trabalho.

6.3 Os saberes do professor de Música – O que conta dentro da sala de aula

Essa seção relaciona-se com o seguinte objetivo específico: Investigar que saberes musicais e pedagógicos são mobilizados pelos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFCA em sua prática pedagógica na Educação Básica.

Nos capítulos iniciais desta pesquisa, vali-me de alguns autores (TARDIF, 2000, 2001, 2012, 2013; PIMENTA, 1999, 2008; THERRIEN, 1997a, 1997b, 2000, 2002) para tratar da importância de conhecer os saberes ativados pelos docentes em sua prática. Trazendo essa questão para o ensino de Música, especificamente, encontrei vasta bibliografia neste sentido. Várias pesquisas (BELLOCHIO, 2002, 2003; BRESLER, 1993; ESPERIDIÃO, 2011; BEINEKE, 2012) estão voltadas para a importância de se delinear um corpo de conhecimentos peculiares ao ensino de Música nas escolas. Esses autores trazem questionamentos como o levantado a seguir por Bellochio (2003):

[...] Quais os saberes que têm norteado a formação dos educadores musicais? Que tipo de competências, habilidades e atividades na formação do educador musical são privilegiadas? [...] **Urge que, na educação musical, comecemos a melhor delimitar quais os saberes profissionais que constituem o reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino.** (p. 20 – grifos nossos).

Vejamos, então, a partir das narrativas dos professores, a que tipo de conhecimento eles recorriam durante as aulas de Música nas escolas de Educação Básica.

Percebe-se, nos depoimentos dos professores, que a atuação docente nas Escolas de Educação Básica precisa valer-se muitíssimo da utilização dos saberes pedagógicos. Vê-se claramente isso nas palavras da professora Cecília, em seu depoimento:

Estudar isso [disciplinas pedagógicas] é relevante demais e principalmente para o professor. Porque ele lidar com salas de aulas numerosas tem que ser... Tem que ter muito estudo. Tem que ter um entendimento, como é que eu quero dizer... Tem que ter um entendimento maduro, maduro pra lidar com pessoas, pessoas que vão pensar diferente dele (Cecília).

O contexto da Educação Básica tem, realmente, seus problemas. Sabemos que as salas numerosas, citadas por Cecília, não são o único dificultador para o ensino de Música nesses ambientes. Somados a esse, podemos ainda listar:

[...] a falta de condições de infraestrutura, a ausência de instrumentos musicais e materiais específicos, as salas inadequadas, a falta de recursos didáticos-musicais, a dificuldade de se obterem equipamentos sonoros e discografias específicas, a desvalorização da música no ambiente escolar (ESPERIDIÃO, 2011, p. 128).

Em um ambiente onde tudo falta, com certeza é necessário superabundar conhecimentos pedagógicos. Em suas narrativas, os professores citaram como conhecimentos essenciais: a boa compreensão das diferentes faixas etárias e suas especificidades; a capacidade de conduzir bem uma sala de aula; a boa administração do tempo pedagógico da aula; o domínio metodológico e didático.

Ainda em relação à fala de Cecília, acima transcrita, é importante frisar sua preocupação em, por meio dos conhecimentos pedagógicos, aprimorar o trato com as diferentes pessoas que cruzavam seu caminho. A compreensão do sistema em que estava inserida, composto pelos discentes, mas também por seus colegas professores e núcleo gestor, era uma busca na fala desta professora.

De fato, o conhecimento ativado pelo professor sempre está às voltas com o ambiente em que ele está incluído. Está, portanto, dentro de um contexto, a serviço de diferentes situações de aprendizagem, como bem mostra Bresler (1993):

Ao avaliarmos as características e a importância do conhecimento dos professores, nos deparamos com a antiga questão a respeito da natureza do conhecimento e sua compreensão significativa. O conhecimento dos professores é contextual, ao invés de abstrato. **Muitas vezes o conhecimento do professor tem a ver com um assunto específico, com a compreensão psicológica dos alunos e com a compreensão sociológica da realidade escolar em que os professores trabalham;** no entanto, estes conhecimentos não vêm em sua forma abstrata, pura, mas na forma como eles interagem dentro de um contexto particular, para um grupo em particular, para um determinado nível de idade, uma situação socioeconômica ou ambiental (p. 15, tradução nossa – grifos nossos).⁴⁰

Em alguns momentos, os professores deixaram transparecer que, no mundo da docência na Educação Básica, possuir conhecimentos pedagógicos profundos é bem mais necessário que o uso dos conhecimentos musicológicos propriamente ditos. Segundo Ivan,

Acredito que o bom professor de música deve ter um bom embasamento pedagógico, pois a meu ver, **ele precisará mais dos conhecimentos pedagógicos do que tantos musicais no exercício**, tendo em vista que, devido a faixa etária, não poderá se aprofundar tanto na música. É um trabalho de iniciação musical. Tem

⁴⁰As we assess the characteristics and merit of teacher knowledge, we confront the ancient question concerning the nature of knowledge and meaningful understanding. Teacher knowledge is contextual rather than abstract. Often teacher knowledge has to do with a specific subject matter, with psychological understanding of students, and with sociological understanding of the school reality in which teacher function; however these knowledges come not in their abstract, pure form, but in the way they interact within a particular context, for a particular class, for a particular age level, socioeconomic status, or environment. (BRESLER, 1993, p. 15)

música? Sim. Mas é raso, musicalmente falando [...] Quando eu cheguei na Educação Básica, com toda aquela bagagem na mochila de partituras e teorias e pautas musicais sem fim, eu precisei deixar na mochila uma boa parte e só tirei duas pautas ou três pautas (fazendo uma metáfora), pra aplicar na prática. **Onde exigiu mais o conhecimento entre aspas de “tio”, de professor, do que tanto daquele músico que eu sou. Aquela música em si não foi tão essencial como eu pensei que fosse.** (Ivan).

A fala de Leonardo leva-nos na mesma direção: “Quando eu entro em sala de aula, percebo que a prática instrumental não exige tanto de você como as relações que você estabelece para com a escola como um todo (comunidade escolar), e que estas relações é que de fato devem ser trabalhadas.” (Leonardo). Percebe-se então, que os professores mobilizavam bastante seus conhecimentos pedagógicos em sala de aula, por vezes até considerando-o mais necessário do que o próprio conhecimento musical.

Em relação aos conhecimentos musicológicos, notei o acionamento de várias vertentes relacionadas ao ensino de Música. De forma bastante generalizada, os professores fazem uso dos saberes musicológicos abaixo descritos:

Gráfico 1 - Conhecimentos musicológicos acionados pelos professores.



Fonte: Elaboração própria com base em pesquisa de campo.

É clara a predominância de conhecimentos relacionados a áreas como Canto Coral, História da Música, Percepção e Solfejo e Prática Instrumental. Ao mesmo tempo, percebeu-se que os saberes pertinentes ao Contraponto e à Estética são pouco citados pelos professores.

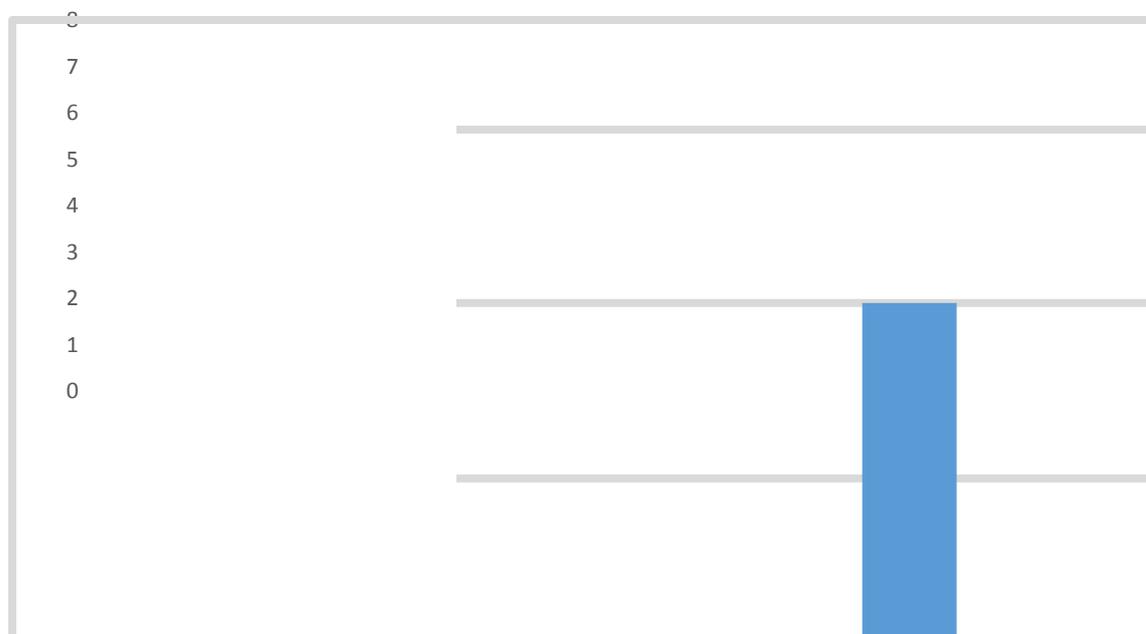
Essa quase ausência dos conhecimentos ligados ao Contraponto nas falas dos professores talvez possa ser explicada pelo pouco uso que os mesmos viam no estudo desta disciplina. Segundo eles, dispenderam bastante tempo estudando regras de contraponto, buscando adequar-se às mesmas. No entanto, as regras por eles estudadas com tamanho esforço pareciam obsoletas, pois não se aplicavam à música do cotidiano dos estudantes. Segundo Carlos,

[...] a gente tem regras no contraponto, por exemplo, que em alguns arranjos é proibido, não é? No entanto, a gente canta na música popular, as regras que são proibidas lá, a gente canta na música daqui. Então o que é proibido na música lá, é proibido, mas, na música que é feita hoje, não é? (Carlos).

Já em relação ao parco uso dos conhecimentos relacionados à Estética, os professores alegaram o caráter estritamente teórico da disciplina, bem como seu distanciamento da realidade local. Ainda de acordo com Carlos: “[...] se ela [Estética] fosse construída, não sei se tem como, mais próxima da gente, da realidade daqui, talvez a gente tivesse tido um pouco mais a essência dela” (Carlos).

É importante lembrar também que os conhecimentos listados no gráfico eram usados de forma geral pelos professores, mas não, necessariamente, no momento da aula de Música nas escolas de Educação Básica. Portanto, os professores se serviam de alguns desses conhecimentos apenas de forma indireta. Como tratei em capítulo anterior, esse tipo de saber apresenta-se como conhecimentos que embasam a práxis docente, mas não como conteúdo escolar. Por exemplo, não houve nenhum professor afirmando dar aulas de Análise Musical aos seus educandos. No entanto, os conhecimentos referentes à Análise eram acionados por eles como embasamento para a ação docente. Na fala de Cecília, lemos: “O estudo de Análise. Porque você não pode levar um arranjo coral pra seus alunos se você não fizer uma análise. Mesmo que não seja direto dentro da sala de aula, ensinando pra os alunos, mas eu tenho que utilizar antes de ir. Tenho que utilizar para o meu estudo.” (Cecília).

Estando isso claro, é interessante entender que conhecimentos os professores mobilizavam no momento da aula, ou seja, que tipo de atividades aconteciam junto aos educandos durante a aula de Música e que saberes essas atividades envolviam. Para tanto, vejamos, abaixo, as informações prestadas pelos professores a esse respeito.

Gráfico 2 - Atividades realizadas com os estudantes no momento da aula.

Fonte: Elaboração própria com base em pesquisa de campo.

Salta aos olhos, no gráfico, a predominância dos saberes relacionados ao Canto Coral. Dos nove professores, sete afirmaram montarem corais com seus estudantes durante as aulas de Música. Nas palavras de Marcela, “[...] o coral é a primeira... A primeira opção nas escolas. Aí, como Cecília falou bem antes, dá para trabalhar muita coisa no coral, não é? [...] Dá para trabalhar muita coisa.” (Marcela). De fato, atividades com corais tem se mostrado uma saída para o ensino de Música na Educação Básica. A falta de estrutura, tão marcante nestes ambientes de ensino, induz à utilização dessa proposta bastante simples de produção musical, visto que cada indivíduo já possui seu instrumento, a voz. Com turmas que podem ter certa de quarenta e cinco estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, abordagens através do Canto Coral podem ser uma solução pedagógica adequada para atuação do professor, possibilitando-lhe algum sucesso em sua empreitada. Porém, é interessante perceber, a partir do gráfico, que, apesar de muito frequente na prática desses professores, o Canto Coral parece estar desvinculado de outras atividades geralmente bastante relacionadas a este como a Técnica Vocal e a Regência. Ora, se temos um Canto Coral, quase que obrigatoriamente teria que se atrelar a estas práticas como a Técnica Vocal e a Regência. No entanto, a impressão que se tem é que isso não é fato na rotina de alguns dos professores participantes desta pesquisa.

Outra atividade bastante recorrente nas falas dos professores é a História da Música. Juntando-se ao Canto Coral, parece que, em geral, temos essa dupla constante nas aulas de Música de nossos professores. Uma atividade mais prática como o Canto Coral, unida a uma atividade um pouco mais teórica como a História da Música, sugere um equilíbrio interessante.

Todos os professores referiram-se ao uso dos saberes relacionados ao instrumento. Primeiramente, esse aparece como ferramenta para aprimoramento das aulas. Neste caso, o professor é o intérprete. Marcela reforça essa ideia ao afirmar: “[...] nessa questão da Prática instrumental que é... A gente tem que ter o instrumento para acompanhar nossas aulas.” (Marcela). Vejamos também como se expressa Cecília: “[...] eu consigo utilizar o instrumento como recurso didático nas minhas aulas. Consigo. Eu faço acompanhamento no teclado das aulas, eu utilizo nas aulas de Percepção e Solfejo, na aula de Canto Coral eu consigo fazer os aquecimentos tranquilamente.” (Cecília).

Já o instrumento, como possibilidade de ensino para os próprios estudantes, é uma realidade mais distante. Vários professores apontaram para inúmeras dificuldades que enfrentaram em relação a essa demanda. Marcela afirmou: “[...] a questão instrumental também limita se for uma turma muito grande, não é? O fato de não ter instrumento também, o número de alunos dificulta.” (Marcela). Fernando apontava a estrutura inadequada das salas como empecilho para as possíveis aulas de instrumento aos estudantes:

Na primeira escola em que eu trabalhei as salas eram abertas, elas não tinham porta e a parede era meio... tinha uma abertura, era como se fosse meio um muro assim, sabe? Trabalhar instrumento ali era inviável. Não dá para trabalhar instrumentos. Vamos lá, flauta doce até poderia, só que como as salas eram muito abertas ia atrapalhar muito. Como lá também não tinha uma sala específica para fazer isso, não tinha como trabalhar praticamente nada de prática instrumental. Então limitava mais meu trabalho. (Fernando).

Apesar de todas as dificuldades apontadas pelos professores, percebemos no gráfico acima que alguns conseguiram superá-las: Cecília, Fernando e Carlos davam aula de flauta doce; Gustavo dava aulas de violão e percussão e Leonardo dava aulas de violão e flauta doce. Nesse caso, o ensino coletivo de instrumentos apresentou-se como uma possibilidade de Educação Musical nas escolas.

Ainda em relação aos conhecimentos musicológicos ativados pelos professores nas ações de ensino com os estudantes, creio ser necessário fazer um pequeno esclarecimento concernente às informações expostas. No gráfico acima, dois professores informaram dar

aulas de Regência e Percepção e Solfejo aos seus educandos. Trata-se exatamente dos professores Carlos e Cecília que trabalhavam no Ensino Médio Técnico em Regência. Segundo esses professores, o curso Técnico em Regência tem suas particularidades, se comparado ao Ensino Médio regular. Pela própria natureza do curso, Técnico em Regência, além de os estudantes cursarem todas as disciplinas comuns ao Ensino Médio, cumprem também várias disciplinas estritamente relacionadas com o ensino de Música. Para isso dispõem de uma carga horária bem mais ampla que o ensino regular, visto que passam o dia inteiro na escola. Esses fatos possibilitavam uma abordagem bem mais aprofundada no ensino de Música. Inclusive, os professores alegaram ter o currículo proposto pela graduação em Música da UFCA como referencial para a escolha das disciplinas. Segundo Cecília,

Eu abordo muitos dos conteúdos que são abordados na graduação na sala de aula porque lá o sistema de ensino é bem parecido com o da graduação [...] a gente trabalha por disciplinas. [...] Então a gente se baseia pelo curso de Graduação. Vê a grade curricular, vê os conteúdos que são mais prioritários, não mais importantes, mas que ocasionalmente a gente vai utilizar mais e aplica. (Cecília).

Apesar desse diferencial, esses professores alegaram enfrentar situações semelhantes às do Ensino Médio regular: a faixa etária atendida é a mesma, os interesses daqueles jovens são similares, as condições de trabalho nem sempre são ideais.

Nesta seção, conhecemos que saberes pedagógicos e musicológicos os professores ativavam em sua práxis. Vários deles apontaram os conhecimentos pedagógicos como prioridade em sua atuação nas escolas de Educação Básica, sobrepondo-se várias vezes ao conhecimento musicológico. Quanto aos conhecimentos musicológicos, há aqueles que surgem para embasar a prática de ensino do professor, mas não como conhecimento escolar propriamente dito. É o caso da Análise Musical, por exemplo. Por outro lado, há aqueles conhecimentos musicais que são ensinados aos estudantes. E entre esses, percebe-se uma grande utilização dos saberes relacionados às atividades de Canto Coral nas escolas, uma prática possível de Educação Musical nesses ambientes de ensino. Os professores apontaram ainda os saberes relacionados à História da Música como segunda atividade mais realizada em suas aulas. O conhecimento referente ao instrumento é acionado por vários professores. Neste caso, o instrumento aparece como ferramenta de acompanhamento das atividades em sala de aula. Por outro lado e apesar das dificuldades apontadas, o ensino de instrumento aos estudantes foi mencionado por sete dos nove professores. Já os conhecimentos relacionados ao Contraponto ou Estética são raramente acionados pelos professores em sua atuação docente.

6.4 E esses saberes, de onde vêm?

Essa seção pretende dialogar com o seguinte objetivo específico: descrever onde foram adquiridas as competências musicais e pedagógicas acionadas pelos egressos durante sua atuação na Educação Básica.

Na seção anterior, tratei sobre os conhecimentos musicológicos e pedagógicos utilizados pelos docentes de Música em seu cotidiano. Para compreendermos onde foram adquiridos esses saberes, é interessante pensarmos na formação dos professores de forma geral.

É possível que nem todas as experiências relacionadas à música vivenciadas por esses docentes tenham ocorrido no espaço da graduação. Portanto, não só na Licenciatura em Música se alicerça a formação de um professor, mas também em toda a bagagem musical adquirida durante a trajetória de vida de cada um, quer obtida na graduação, ou não.

Para refletirmos sobre o assunto, é importante saber que, ao ingressarem no Curso de Licenciatura em Música na UFCA, os estudantes, não necessariamente, teriam que possuir conhecimento prévio em Música. Isso se deve ao fato de que este curso não aplica o chamado Teste de Habilidade Específica (THE). Também bastante comum em cursos como Artes Cênicas, Audiovisual, Design e Arquitetura, esse teste busca aferir a capacidade dos candidatos nas áreas em que pretendem ingressar.

O Curso de Licenciatura em Música da UFCA é uma das poucas graduações no Brasil que não submete seus futuros licenciandos a essa prova. Mateiro (2009), ao analisar os Projetos Pedagógicos de várias licenciaturas em Música afirma: “Dos 15 cursos analisados somente dois (UFC⁴¹ e Ufes) não exigem conhecimentos musicais prévios” (p. 60). Cinco anos depois Figueiredo, Soares e Schambeck informam: “A exigência de prova específica de música para o ingresso no curso está presente em 21 (72%) IES desta amostra, sendo 19 (90%) públicas e 2 (10%) privadas.” (2014, p. 53). Portanto, uma grande maioria dos cursos optam pela prova de habilidade específica.

A questão é que a aplicação desta prova, a nosso ver, é contraproducente, visto que nem todas as pessoas têm acesso ao ensino de música em nosso país e, portanto, não podemos cobrar conhecimentos que o sistema não lhes deu oportunidade de adquirir. Segundo Pereira,

⁴¹Até o ano de 2013, o curso de Música ao qual estou me referindo, pertencia à UFC, como já citado anteriormente.

“[...] a música não é trabalhada regularmente na educação básica até mesmo em escolas particulares, e o acesso a esta música é uma possibilidade muitas vezes excluída do cotidiano da grande maioria da população” (PEREIRA, 2012, p. 183). Corroboram com esta mesma visão Figueiredo, Soares e Schambeck ao afirmarem:

[...] realizar a prova específica de música pode refletir a ausência ou a insuficiência do ensino musical na educação básica, o que pode significar um grande obstáculo para aqueles que desejam ingressar na licenciatura em música já que não dispõem de conhecimentos musicais suficientes para serem aprovados em processos seletivos de música. (2014, p. 53)

Soma-se a essas questões o fato de que “Não existem, até o momento, resultados de pesquisa que demonstrem relação direta entre a prova específica de música para ingresso nos cursos de licenciatura e o desempenho acadêmico ao longo do curso.” (Ibidem, p. 53). Portanto, são esses os motivos que nos fazem acreditar que a não aplicação das provas de habilidade específica se mostra como decisão mais acertada nesse sentido.

Isto posto, podemos então pensar inicialmente em que tipo de saberes os professores já traziam consigo antes do ingresso na Licenciatura em Música. Para tanto, faz-se necessário voltarmos ao ano de 2009 – ano anterior ao ingresso dos professores no curso – e compreender como se constituíam, naquela época os saberes daqueles professores.

Antes de tecer comentários sobre os conhecimentos dos docentes, deixo clara minha convicção de que todos sabemos algo sobre Música. No entanto, nos parágrafos a seguir, refiro-me a saberes mais sistematizados do conteúdo Música.

Baseando-me tanto na avaliação dos próprios professores em relação a esse aspecto, quanto em minha própria percepção deste assunto (afirmo isso pelo fato de que todos foram meus estudantes logo no primeiro semestre do curso. Nesta época, ministrei a disciplina de Percepção e Solfejo para essa turma. Além disso, Cecília era minha aluna de teclado) atesto que havia, entre os nove professores, três perfis distintos.

Em primeiro lugar, falo de Carlos, que trazia larga experiência no estudo de Música. Segundo ele, “Minha vida é toda pautada mesmo na questão musical. Isso vem de uma herança familiar, vem de toda uma carga cultural.” (Carlos). De fato, antes de ingressar na faculdade, Carlos já tocava vários instrumentos, já era professor de Música, já havia participado de vários festivais. Como ele mesmo afirmou, nasceu e se criou em meio a um ambiente musical.

Em segundo lugar, formo um bloco com Augusto, Marcela e William. Apesar de não apresentarem tantos conhecimentos musicais quanto Carlos, possuíam uma bagagem musical considerável. Segundo os mesmos,

Eu já tinha uma certa experiência, já tinha participado de vários cursos de formação, de bandas, de regência. (Augusto).

Tive oportunidade de participar de um coral infantil, tive a oportunidade de participar da banda de música: o meu primeiro contato com a teoria musical, questão de partitura, das figuras, das notas. (Marcela).

Aprendi a tocar violão com o meu tio. Me dividia entre violão e contrabaixo elétrico. Participei da banda de música na cidade, tocando trompete. Lá aprendi teoria musical e a ler partitura. (William).

Na fala desses professores já se percebe o contato com instrumentos, o domínio da teoria musical e a participação em grupos musicais diversos.

Fazendo um balanço apenas desses dois primeiros grupos, percebemos que, antes de entrar no curso, alguns professores já possuíam saberes musicológicos. Esses foram adquiridos: em cursos de formação; no estudo de uma prática instrumental; por meio da participação em diversas bandas.

Finalmente o grupo de Fernando, Gustavo, Cecília, Leonardo e Ivan. Segundo os mesmos, antes de ingressarem na universidade, seus conhecimentos relacionados à Música eram bastante modestos. Vejamos abaixo seus depoimentos sobre isso:

A única experiência que eu tinha com música era só de escutar. Só gostava muito, mas **nunca tive oportunidade de aprender um instrumento, fazer uma aula de canto.** (Fernando).

Meu conhecimento a respeito de música **era muito baixo, sabendo quase nada.** (Gustavo).

Em 2010 eu ingresso no curso de música com **conhecimento muito pouco da questão teórica mesmo, quase nada.** (Cecília).

Eu **tocava por diversão mesmo.** (Leonardo).

Eram **conhecimentos rasos, sem profundidade.** (Ivan) (grifos nossos).

Verifica-se, pela fala desses professores, o pouco conhecimento em relação à música quando ingressaram na universidade. Ou seja, em um grupo de nove professores, cinco confirmavam essa realidade. Podemos concluir, então, que até o ano de 2010 a maioria dos participantes desta pesquisa não havia obtido os conhecimentos musicológicos e pedagógicos aos quais recorriam em suas aulas.

Essa constatação aponta para a ousada, mas plausível, proposta da UFCA de formar professores de música em quatro anos, visto que, na sua grande maioria, os licenciandos ingressam no curso sem conhecimentos específicos na área de Música.

O fato é que, para boa parte dos professores participantes da pesquisa, os conhecimentos musicais por eles utilizados foram adquiridos, sim, dentro da graduação em Música na UFCA. Segundo Gustavo, Leonardo, Cecília, Fernando, Ivan e William,

As disciplinas musicais e práticas contribuíram de maneira importantíssima para minha formação, pois meu conhecimento musical antes de entrar no curso, era mínimo, e essas disciplinas me deram total suporte para minha formação musical. (Gustavo).

É sempre buscando **aplicar o conhecimento que eu adquiri na graduação**. Porque eu não tinha esse conhecimento, nem nada. (Leonardo).

Eu adquiri esses conhecimentos na Universidade. Porque até então eu só conhecia o ensino coletivo do canto. (Cecília).

Então **o que eu aprendi de música foi realmente dentro da faculdade**. (Fernando).

Antes de ingressar no curso de música sabia pouco comparado ao que sei hoje. **Adquiri esses conhecimentos musicais observando os professores**. (Ivan).

O conhecimento que eu utilizo é basicamente o que eu aprendi na faculdade mesmo. É o que eu aprendi lá. O que eu aprendi lá, uma hora ou outra eu utilizo em sala de aula. (William) (grifos nossos).

Percebe-se, portanto, a importância que o Curso de Licenciatura em Música tem na formação desses professores. Quando se considera o ensino de Música, é possível afirmar que, até o momento, esse se mostra como principal local de formação destes professores. Poderíamos dizer também que, em uma região que espelha tão aguda carência de centros de formação de professores de Música, esta seria a fonte à qual poderiam recorrer.

Os professores Carlos e Augusto, dois dos poucos professores que já possuíam saberes musicais antes de ingressarem na faculdade, afirmaram que a formação no curso de Música possibilitou também a readequação e a ampliação dos saberes que já traziam consigo.

Na universidade eu tive a oportunidade de certa forma reorganizar tudo aquilo que eu aprendi antes, com um professor para cada área. Isso me deu condições de entender melhor o que eu tinha aprendido antes de forma organizada. (Carlos).

Por conta da minha vivência anterior o suporte que eu tive na faculdade com as disciplinas que me deram oportunidade de corrigir as minhas falhas. (Augusto).

Percebi ainda que, alguns professores, apesar de apontarem o curso de Música como principal local de aquisição de seus saberes musicológicos, indicavam também a experiência em sala de aula como real oportunidade de aquisição de novos saberes. Segundo Marcela e Fernando:

Os conhecimentos que eu utilizo na sala de aula eu diria que a maior parte foram adquiridos no curso. Não diria cem por cento. Como eu já falei, **a gente vai sempre aprendendo mais com a experiência**. Mas, é claro que o curso de Música me deu um suporte muito grande pra isso. (Marcela).

A vivência mesmo. Quando você vai lá, trabalha realmente em sala de aula é que... Aquilo é que vai ser. **Isso é que vai preparar**. (Fernando) (grifos nossos).

As afirmativas de Marcela e Fernando dialogam perfeitamente com as reflexões que fiz em capítulo anterior a respeito dos saberes da experiência (TARDIF 2000, 2001, 2012, 2013; PIMENTA 1999, 2008; THERRIEN, 1997a, 1997b, 2000, 2002). De fato, os saberes provenientes da experiência são indiscutivelmente um dos maiores alicerces do docente. Como afirma Therrien (1997b):

As intervenções destes atores sociais, suas decisões e seus julgamentos em situações de reflexão na ação apontam para elementos construídos na práxis, na interação, ou seja para **saberes de experiência como componentes indissociáveis da heterogeneidade dos conhecimentos que fundam a profissão.** (p. 3 – grifos nossos).

Finalizando este capítulo, é possível afirmar que os saberes acionados pelos professores durante sua prática pedagógica foram adquiridos em situações e sob aspectos diferentes. Mesmo antes de ingressarem no curso de Música, alguns dos participantes já haviam tido acesso a um conhecimento musical mais aprofundado. Esses foram conquistados em cursos de formação, através do estudo individual de instrumentos, por meio da participação em grupos musicais com formações diversas. Esses professores afirmaram que adquiriram também saberes musicológicos dentro da graduação em Música. Nesse sentido, o curso foi marcante ao dar a oportunidade aos mesmos de reorganizarem e readequarem seus conhecimentos prévios.

Havia também os professores que não dispunham de qualquer sistematização do conhecimento musical antes da entrada no curso. Eles eram maioria no grupo. Para esses, a maioria dos saberes que utilizavam em sala de aula foram adquiridos no curso de Licenciatura em Música da UFCA.

Finalmente, os professores ainda apontaram a vivência em sala de aula como chance de obtenção de novos conhecimentos, ressaltando, portanto, os saberes provenientes da experiência.

7 REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO EM MÚSICA NA UFCA E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No capítulo anterior, tratei sobre os saberes que os professores de Música utilizavam em suas práticas. Esses conhecimentos, acionados por eles em sala de aula, eram utilizados de forma direta, em atividades como o Canto Coral, por exemplo, e de forma indireta como, por exemplo, os conhecimentos relacionados à Análise Musical. Tratei também de saber onde esses docentes haviam adquirido tais conhecimentos. Entre várias conclusões a que cheguei, uma delas aponta para o fato de que a maioria dos professores conquistou os saberes musicológicos de sua formação no curso de Licenciatura em Música da UFCA.

O presente capítulo propõe-se refletir sobre essa formação. Ou seja, esta parte do trabalho pretende estabelecer uma relação com o seguinte objetivo específico desta pesquisa, apresentado nos seguintes termos: refletir sobre a adequabilidade do currículo do Curso de Licenciatura em Música da UFCA frente à atuação de seus egressos nas escolas de Ensino Básico. Para inspirar o leitor trago a indagação levantada por Souza C. (2003):

[...] esses cursos têm preparado de uma forma efetiva o educador musical para atuar no complexo segmento da educação básica? **No ambiente das citadas licenciaturas as práticas de ensino têm valorizado, vivenciado e refletido suficientemente sobre o ensino na educação escolar?** (SOUZA C., 2003, p. 108 – grifos nossos)

É na busca de respostas para esse questionamento que estruturo as reflexões que se seguem.

7.1 A formação pedagógica na Licenciatura em Música da UFCA

No curso de Licenciatura em Música da UFCA, os estudantes cumprem algumas disciplinas de natureza pedagógica. Entre as quais, posso listar: Didática; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência; Estudos Sócio Históricos e Culturais da Educação; Estrutura, Política e Gestão Educacional; Educação Musical Brasileira: metodologias e tendências; Metodologia e Prática do Ensino de Música no Ensino Fundamental e Médio.

Pelos nomes das disciplinas acima listadas, podemos perceber que elas não são, pelo menos em sua maioria, relacionadas ao ensino de Música. Das seis disciplinas, apenas duas tem ligação com música. As demais são próprias da área de Educação. Não há como negar o

fato de que os conteúdos abordados nessas disciplinas passam ao largo do ensino de música, posto que não guardam relação direta com este. É muito tempo dedicado ao estudo de assuntos que, embora importantíssimos, não dialogam com o que poderia ser considerado como a ferramenta essencial de que os licenciandos terão necessidade, em futuro próximo, ao assumirem suas salas de aula.

Neste sentido, creio que é preciso estabelecer um diálogo entre as disciplinas pedagógicas e o ensino de música propriamente dito. Essa realidade fica bem clara nas falas a seguir:

[...] das disciplinas didáticas eu aproveitei, mas eu acredito **que poderiam ser mais bem trabalhadas se fossem mais específicas para a área da música em si** o que seria mais trabalhado, não de uma forma mais geral, que é importante, mas eu sinto que nesse ponto aí refletiu negativamente [...] tiveram muitas disciplinas nessa área mais didática e tudo. Mas, não dialogavam com a música. O fato das disciplinas (*sic*) pedagógicas não serem mais específicas, isso aí é um problema. (Fernando – grifos nossos).

[...] eu acho que dentro da disciplina de Didática poderia ter feito esse link de música e tudo e a área pedagógica. (Cecília).

Essa preponderância de disciplinas voltadas para a área de Educação Geral parece não ser uma particularidade da Licenciatura em Música da UFCA. Em relação a esse aspecto, outros estudos realizados com professores de música apontam na mesma direção: “O que os resultados sugerem é **a necessidade da intersecção entre pedagogias e musicologias, ou entre saberes pedagógicos e saberes específicos**, para que as professoras possam, ao mesmo tempo, ensinar música e atender as funções que a escolarização básica deveria cumprir” (ALMEIDA *et al.*, 2006, p. 653 – grifos nossos). As autoras citadas, ao realizarem esta pesquisa, encontraram depoimentos como o que segue: “Falam também em especificidade e individualidade, no entanto oferecem uma disciplina chamada "Didática Geral", como se existisse um método didático único e arrogante que se aplicasse a todas às áreas” (*Ibidem*, p. 656).

Portanto, é clara a distância entre o que abordam as disciplinas pedagógicas e o ensino de Música. Essa situação se resume na fala de Cecília: “Eu acho que nessa parte pedagógica poderia ser abordado mais o ensino de música na escola. **Não tirando a relevância das outras disciplinas** [da Educação], **mas deveria intensificar mais as práticas de música**”. (Cecília – grifos nossos). Chego assim à primeira constatação em relação à formação em Música na UFCA: as disciplinas pedagógicas parecem estar bem distantes da docência em

Música quando, na verdade, os egressos gostariam que essas fossem mais relacionadas ao ensino de Música propriamente dito.

7.1.1 Sobre os Estágios

Abordei em capítulo anterior o tema estágio. Naquela parte do trabalho afirmei que, das deficiências relativas aos estágios, uma das maiores era que esses geralmente estavam alocados no final dos cursos. Ou seja, nos Cursos de Licenciatura em Música, essa realidade ainda predomina: “[...] a ideia da construção curricular em que o aluno estuda as matérias "científicas" ao longo de todo o curso, para no final, "aplicá-las" na prática de ensino, o estágio. E ainda são poucas e recentes as propostas curriculares de formação de professores que superaram este modelo” (BEINEKE, 2001, p. 66).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2015c) trazem o seguinte texto sobre os estágios: “§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (p. 12). Portanto, instituem a obrigatoriedade, no entanto, não definem em que período do curso estes ocorrerão. Fica, destarte, a cargo das instituições de ensino a forma e o período em que os estágios se realizarão. Assim, geralmente o que acontece nas Licenciaturas é que as atividades de estágio acontecem do meio para o final do curso, ficando os anos iniciais da formação sem qualquer contato com a docência propriamente dita.

Sobre os estágios realizados na graduação em Música na UFCA, além do problema acima exposto, os egressos apontaram ainda outras deficiências. Para distingui-las, acrescentando às narrativas dos professores participantes desta pesquisa referentes a esse assunto, enriqueço também as reflexões com o texto produzido por Brito (2015) também egresso do mesmo curso, o qual publicou um capítulo “[...] apresentando o relato de nossas primeiras experiências de estágio com os alunos do curso de música-licenciatura da UFC⁴² Cariri” (p. 286).

Apesar de ser da mesma turma dos professores participantes desta pesquisa, Brito não integra este grupo, pois, ao tempo em que convidei esses colaboradores, ele não estava

⁴²Atual UFCA.

atuando na Educação Básica – ainda que tenha sido aprovado em concurso para provimento de vagas de professor efetivo de Artes do Estado do Ceará, no ano de 2013. Outras possibilidades abriram-se para ele nessa época. Porém, como se percebe pela citação acima, Brito estagiou com todos esses professores, de que venho tratando. Especificamente em relação ao estágio, ele afirma,

O momento da regência foi, obviamente, o que trouxe à tona todos os problemas e inseguranças guardados até então. Nesse aspecto, **concretiza-se a ideia de que um dos grandes desafios desse período é a dificuldade dos estagiários superarem as situações conflituosas e imprevisíveis que se apresentam no contexto da sala de aula** (BRITO, 2015, p. 292 – grifos nossos).

Creio que as dificuldades referidas por Brito encontram eco nas falas dos participantes do grupo desta pesquisa. Vejamos então, a seguir, o que dizem eles sobre as atividades de estágio.

Em primeiro lugar, os professores afirmaram que a fase de observação do estágio não foi, em nenhum momento, realizada em aulas de Música. Vejamos os depoimentos de Leonardo e Fernando:

Aí você entrava em aula pra assistir aula de matemática, pra assistir aula de português, sei lá. Aí ficava sempre você querendo mentir pra si mesmo, é “não, vamos analisar o contexto educacional”. Mas não é só isso. A gente tem que ver o ensino de música. Vá pra uma escola de música, vá pra sei lá, nem que seja uma escola privada, outras escolas, sei lá. Mas que você veja o ensino de música tutorial ou coletivo da forma que for, **mas que você veja como é que se dá o ensino e a aprendizagem de música, sabe?** Eu sei que nós não tivemos a oportunidade de ver. (Leonardo).

[...] até o nosso primeiro semestre assim, **a própria observação não era em uma aula de Arte, era em qualquer aula** [...] então é complicado. (Fernando).

Neste passo, antes de emitir qualquer opinião, precisamos ponderar bastante. Não há como negar que realizar o estágio em disciplinas que não são as que você irá lecionar é um fato bastante negativo para a formação dos professores. Porém, sabe-se que não é em qualquer escola que encontramos o seguinte cenário: um professor, licenciado em Música, que esteja atuando em uma escola de Educação Básica, lotado na disciplina Arte e que ministre aulas de música a seus estudantes. Diga-se de passagem, isso é raro em algumas regiões. Portanto, as atividades de estágio já iniciam com essa deficiência. Segundo Figueiredo, Soares e Schambeck:

A presença do professor supervisor da área de música nas escolas, que poderia ser considerada situação ideal para o campo de estágio, não ocorre em diversos contextos educacionais brasileiros. A informação dos coordenadores sobre a

possibilidade dos alunos realizarem seus estágios em contextos onde não há professor especialista em música revela, de certa forma, que muitas escolas não possuem educadores musicais em seu quadro docente sendo, então, permitida a prática de estágio sem esta supervisão (FIGUEIREDO; SOARES; SCHAMBECK, 2014, p. 55).

Felizmente, algumas cidades do Brasil já contam com professores de música na Educação Básica. É o caso de João Pessoa, Porto Alegre, entre outras, as quais já contavam com professores de Música em suas escolas, mesmo antes da Lei 11.769/08. Portanto, esses municípios já conseguiram, há bastante tempo, reverter esta situação. Porém, se pensarmos especificamente em Juazeiro do Norte, município onde a Licenciatura em Música da UFCA está localizada, vislumbramos a situação descrita acima pelos autores, ou seja a presença do professor licenciado em Música atuando nas escolas é bem incomum. Ao realizar pesquisa junto aos professores de Arte do Ensino Médio em Juazeiro do Norte, quando fazia meu curso de Mestrado, cheguei à seguinte conclusão:

Finalmente, o dado mais importante da tabela para essa pesquisa é que **não há nenhum professor com formação na área de Arte** [...] Creio que um dos fatores que gerou essa realidade foi a inexistência, por longos anos, de cursos superiores na área de Artes na região do Cariri. (AZEVEDO, 2013, p. 53 – grifos nossos)

Não satisfeita com a descoberta, tinha ainda esperança de que, apesar de não possuírem formação superior em Artes, ao menos tivessem algum conhecimento da área de Música para trabalhar com os estudantes. O resultado é que apenas um dos quarenta e três professores consultados afirmou ter conhecimentos musicais:

O fato de apenas um professor compreender a Música em sua estrutura me assustou bastante, pois **a grande maioria dos professores participantes da pesquisa se mostrou alheia ao conhecimento musical**, sendo assim, como esses professores abordarão a Música em suas aulas de Arte? (*Ibidem*, p. 54 – grifos nossos)

O que parece é que o grupo de professores participantes desta pesquisa pode ter sido a primeira leva de profissionais que chegou às escolas como docentes devidamente habilitados para trabalhar música nessas instituições. São, portanto, a vanguarda de professores que inicia esse trabalho neste município. Essa afirmativa, suponho, pode ser, inclusive, estendida a toda a região caririense. Esses ex-estagiários, os quais não tiveram a oportunidade de realizar seus estágios em aulas de Música, mas que hoje atuam como docentes de Música em escolas de Educação Básica, atualmente podem ser considerados referência para os futuros estagiários da Licenciatura em Música da UFCA.

Ao reconhecer essa falha no estágio, não tento justificar ou minimizar o prejuízo que eles sofreram por terem que, como futuros professores de Música, estagiar em aulas de disciplinas alheias ao curso que faziam. É pacífica, julgo, a necessidade de haver um esforço a fim de que esse tipo de realidade seja mudada, para as futuras turmas. Mesmo se contarmos como provável local de estágio, apenas as escolas onde os egressos hoje atuam, tais espaços serão insuficientes para atender a todos os estagiários. É imperativo pensar em outras alternativas de local para estágio, a fim de que os estudantes vivenciem de fato a aula de Música nas escolas. Em sua citação acima, o próprio professor Leonardo já oferece sugestões, sugerindo que as escolas particulares podem ser um possível local para observação de aulas de Música.

Os professores ainda afirmam que, por ocasião da regência, as atividades não aconteciam no formato da aula normal da Educação Básica, mas sim, em oficinas. Segundo Fernando,

[...] quando a gente foi começar os estágios, que aí aonde eu acho que foi um ponto negativo. Essa questão de a parte prática do estágio não ser realmente dentro da sala de aula e sim mais oficinas. Isso aí prejudicou muito. Isso aí é que deixou a desejar mesmo porque, de certa forma, as aulas que a gente ia ministrar eram oficinas [...] Mas, para dar aula mesmo é... A realidade de sala de aula é diferente, não é? A aula lá de 50 minutos é outra coisa, não é? Se o estágio fosse dentro da sala de aula, na aula normal em si, teria sido bem mais proveitoso porque a gente estaria mais preparado para trabalhar em sala de aula. (Fernando).

De fato, a configuração de uma aula na Educação Básica é muitíssimo diferente de como se processa uma oficina de Música. Esta geralmente conta com menos estudantes (frequentemente comparecem apenas aqueles que tem mais interesse), há mais tempo para o desenvolvimento das atividades, e, finalmente, o local destinado para as oficinas não é o da sala de aula, propiciando maior riqueza de organização e utilização de espaços.

Por outro lado, a aula regular no Ensino Básico tem outras características. Primeiro, os espaços: repleto de carteiras dos estudantes, birô do professor, cadeira do professor, lixeiro, mochilas a valer, ventilador de teto (em geral pouco silencioso), gente passando em frente das salas, barulho de sobra, sem contar que com frequência aparece alguém para dar algum aviso bem no meio da aula. E o tempo? Cinquenta minutos que, no final, muitas vezes, se transformam em vinte. Segundo Sales (2015), “[...] em geral, nas escolas observadas no Estado do Ceará, o que também representa uma tendência nacional, **o tempo curricular destinado semanalmente a ela [aula de Arte] é muito restrito**” (p. 192 – grifos nossos). A questão tempo dentro da aula regular é bem percebida na narrativa de Leonardo:

[...] a questão do tempo de aula é muito curto. Tem escola que a aula é quarenta e cinco minutos. É complicado. Às vezes você chega, os violões estão todos desafinados, aí você tem que passar a aula todinha afinando. **Termina de afinar os violões aí, sei lá, “comeu” vinte minutos da aula.** (Leonardo – grifos nossos).

Como, então, adquirir o jogo de cintura necessário para atuar nas condições acima descritas, se, na verdade, os licenciandos estagiaram ministrando oficinas? O ritmo da sala de aula é bem diferente, e, para se adaptar a ele, só passando por ele.

Além da regência ter sido em forma de oficinas, os professores ainda afirmaram que ela era ministrada por um grupo de estagiários. Os participantes confessaram que, na época do estágio, foi bem mais confortável trabalhar em grupo. Segundo Marcela e Cecília,

No período do Estágio, que foi onde a gente teve a oportunidade de colocar em prática o que a gente tinha aprendido durante o curso e de vivenciar a realidade da sala de aula, embora tenha sido em equipe. Assim, eu achei uma boa ideia no início, porque a gente vai com muito medo pra o estágio e tendo com quem compartilhar, com quem trocar ideia, com quem dividir aquele medo é bom. Então para aquele momento eu achei interessante. (Marcela)

O estágio como era de maneira coletiva, **a gente sempre esperava dos alunos que tinham mais experiência.** (Cecília – grifos nossos).

Porém, ao saírem da faculdade e se encontrarem sozinhos na sala de aula, tendo que gerenciar tudo, sem apoio de ninguém, passaram a considerar esse formato adotado no estágio como algo a ser repensado.

Mas aí quando a gente sai, a gente não trabalha de equipe. A gente trabalha sozinho. Não foi cem por cento, porque a experiência quando a gente sai, a gente vive sozinho [...] mas, **que o aluno também tivesse a oportunidade de trabalhar sozinho porque aí cria mais independência pra isso.** (Marcela – grifos nossos).

A última observação que os professores fizeram em relação ao estágio pode ser percebida na fala de Cecília: “eu acho também que é porque **nossa orientadora de estágio, ela não é professora de música** [...] teve essa deficiência também.” (Cecília – grifos nossos). Acredito que esse é o ponto mais sensível abordado até aqui. Ora, se temos no corpo docente do Curso de Música, um membro que não é da área de Música, sem dúvida, este não está ali por engano. É evidente que o processo seletivo daquele membro respeitou os parâmetros legais: surgimento da vaga, abertura do edital, concurso, avaliação de uma banca, etc. A respeito disso, não restam dúvidas. A questão é que para orientar estagiários a dar aula de Música sem ser professor de Música é muito difícil. A situação aqui é a de esperar que um professor de uma área tenha desenvoltura suficiente, a ponto de ensinar algo que simplesmente pertence à área totalmente diversa de sua formação.

Aqui cabe também a certeza de que não é apenas necessário ser professor de Música para bem orientar estagiários em Música. Esse professor, além de ser da área de Música, precisa ter o perfil adequado para abarcar essa demanda. Geralmente, deve ser aquele que conhece as atividades a serem realizadas nas diferentes etapas da Educação Básica, que já tenha tido contato com os materiais necessários para o que se pretende realizar, conhece a fundo a realidade que os futuros professores vão encarar, ou mesmo que já tenha, ele mesmo, vivenciado o ensino na Educação Básica.

Concluindo esta seção, que tratou especificamente dos estágios, destaco que vários professores apontaram deficiências nesta fase do curso. As que mais chamaram a atenção foram: a fase da observação não ocorria em aulas de Música, mas em aulas de Português, Matemática, etc.; na época da regência, em vez de ministrarem aulas no formato da escola regular, os estagiários deram oficinas, e, portanto, afastaram-se da realidade que enfrentariam posteriormente; mesmo nas oficinas, os estagiários ministravam as aulas em grupo, prejudicando, com isso, sua futura autonomia em sala de aula; por último, os egressos alegaram que, devido sua orientadora não ser da área de Música, não tiveram o proveito necessário na atividade.

7.1.2 A Educação Infantil na Licenciatura em Música da UFCA

Geralmente, o professor que atua na Educação Infantil é, por formação, um pedagogo. É assim que acontece na maioria das escolas onde há essa etapa da Educação Básica. Tal configuração só vai ser alterada nos anos finais do Ensino Fundamental, quando temos, então, um professor por disciplina. Nessa fase, comumente entram em ação outros licenciados nas várias matérias constituintes do currículo. Esse profissional atua ainda até o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

Isso é o que geralmente acontece. Entretanto, algumas situações expostas acima podem perfeitamente ter outras configurações. Por exemplo, nada impede que um licenciado em áreas específicas como Letras, Música, História, assumam uma sala de Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, afirma, em seu artigo 62: “A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1999, p. 52). Desse texto da lei, conclui-se que esses profissionais podem ensinar,

sim, na Educação Infantil. Portanto, não seria irregular se um licenciado em Música, por exemplo, um de nossos professores, estivesse hoje na posição de docente de uma sala na Educação Infantil.

Outro modelo provável reside no fato de que há escolas que contratam professores para atuar na Educação Infantil como professores especialistas. Há o pedagogo que assume a maioria das atividades, mas, no momento da aula de ginástica, por exemplo, há um educador físico ou uma professora de *ballet* para trabalhar com as crianças. Ou mesmo na aula de língua estrangeira, há um professor de inglês para conduzir esta parte. Isso tem acontecido, e cada vez com mais frequência em relação ao ensino de Música. A cada dia, cresce mais o número de escolas que contratam um professor de Música para trabalhar essa linguagem artística com as crianças pequenas (Infantil III ao Infantil V). É, portanto, uma demanda crescente. Essa tendência começa a se mostrar como realidade já nesta pesquisa, visto que, dos nove participantes, três atuam na Educação Infantil. Um terço do grupo.

No entanto, aparentemente, o curso de Licenciatura em Música da UFCA não tem percebido esta demanda. A partir da fala dos participantes, é possível notar pouco, ou mesmo nenhum enfoque a esse respeito. Segundo Fernando e Ivan,

Prejudicou muito **em relação ao infantil, por exemplo, porque eu não tinha quase nada o que fazer com eles. Tanto que as disciplinas de metodologias lá na faculdade, metodologia e prática do ensino fundamental e médio, não contemplam as disciplinas da Educação Infantil. Isso aí foi um baque, foi um choque mesmo.** Principalmente os mais novos, Infantil III, os alunos têm dois anos e meio, três anos e eles são muito novos. (Fernando).

Senti necessidade de maior preparo para lecionar no Ensino Infantil, o qual foi o último que atuei também. Senti falta nesse aspecto. Acho que deveria ter tido algo mais profundo nos estágios a respeito [...] Sobre **materiais didáticos em áreas como Educação Infantil, senti falta.** (Ivan – grifos nossos).

É possível que a cultura, ainda que não intencionalmente estabelecida, de que o lugar de atuação dos licenciados em Música é nos anos finais do Ensino Fundamental em diante, tenha contribuído para essa falta de enfoque na Educação Infantil. Esse fato tem prejudicando a atuação dos professores nas escolas. Porém, como expus acima, o Ensino Infantil pode ser ministrado por um licenciado em Música, sem dúvida nenhuma.

Ao tratar sobre esse assunto, é impossível esquecer o que nos alertava a professora Conceição de Maria Cunha. Tendo atuado como docente efetiva do curso de Licenciatura em Música da UFCA nos anos 2013 a 2015, essa professora, muito ligada à docência na Educação Básica, era incansável em sua luta por uma melhor formação de nossos licenciandos em relação à Educação Infantil. Seu discurso era sempre no sentido de nos

advertir quanto à real necessidade de professores de Música para a Educação Infantil e indicava a ausência de uma resposta do curso nesse sentido. Transcrevo abaixo um e-mail, enviado por essa professora falando sobre esse assunto:

Quando lecionei na UFCA, defendi a criação de uma disciplina direcionada à Educação Infantil. Um graduando de música precisa ter esses conhecimentos, o contato com o ensino da música em toda a Educação Básica, afinal, ele poderá lecionar em qualquer fase da Educação Básica. Como fica seu fazer, refletir a prática docente, se ele não tem a formação teórica? Com certeza ele poderá buscar isso fora da graduação, mas se tem a graduação, por que não oferecer esse contato na formação inicial? O curso oferece muitas disciplinas que talvez o graduando não usará no fazer docente, porém, aquelas que são básicas, fundamentais, não podem ser negadas. Ele também não pode sair do curso sem a teoria e a prática da docência. Não é um curso de licenciatura? Então, o que envolve a docência, o aluno precisa desses conhecimentos e nada mais justo que as aprendizagens do chão da escola, do campo. Como eles poderão adentrar nos estágios da Educação Infantil sem ter uma disciplina que os auxiliem? (CUNHA, 2016)

Concluindo essa parte, creio que é urgente rever essa situação, a fim de que as futuras turmas possam ter a oportunidade de vivenciar uma orientação mais profunda quanto a essa etapa da Educação Básica.

7.1.3 A Educação inclusiva na Licenciatura em Música da UFCA

Vivemos a era da inclusão. Cada vez mais o ser humano tem percebido que vive em meio à diversidade. Seja essa de caráter étnico, racial, de gênero, de faixa etária, de classe social, religioso, não importa. A questão é que somos diferentes.

Nessa seção, gostaria de tratar especificamente sobre a inclusão das pessoas com deficiência. Felizmente, o mundo tem aberto os olhos para esse grande contingente de pessoas, que, até então, viviam reclusos em suas residências, muitas vezes passando por situações bastante adversas. Falo como alguém que tem bastante envolvimento com esta causa. Em minha família, há pessoas com deficiências motoras e cognitivas.

Embora sabendo que esses indivíduos precisam ser assistidos em diversas áreas da vida, tais como saúde, alimentação, entretenimento, etc., o foco aqui será prioritariamente as questões educacionais das pessoas com deficiência e de que forma a Música, principal assunto deste trabalho, aparece nesse universo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao tratar da educação inclusiva determina:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.** (BRASIL, 1999, p. 51 – grifos nossos).

Até aquela época, os estudantes com deficiência eram atendidos por entidades especializadas na área. É o caso, por exemplo, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, as Sociedades Pestalozzi espalhadas em todo o país, dentre outras. Geralmente, o trabalho nestes locais era feito de forma individualizada, implicando no afastamento dessas crianças e adolescentes do convívio com os outros educandos.

A partir do que determina a Lei 9394/96, acima citada, um novo modelo de educação se apresenta para os estudantes com deficiência, no qual busca-se o câmbio de um ensino realizado de forma isolada para a inclusão destes indivíduos nas classes regulares da Educação Básica. Neste ponto, iniciam-se as discussões sobre a capacitação necessária dos professores, já prevista em lei, no intuito de receber e atender esse novo público em suas peculiaridades.

Refletindo sobre formação de professores para atuação em educação inclusiva, lembro que há cerca de um mês, tive a oportunidade de conversar com um grupo de pais que representava a Associação de Pais, Amigos e Profissionais dos Autistas do Cariri (AMA Cariri). Minha inquietação principal repousava sobre como as crianças portadoras de autismo se desenvolviam frente à vida escolar. Os pais me informaram que ainda há uma carência muito grande de informação sobre como se dá o funcionamento da aquisição da aprendizagem em crianças com essa deficiência. Informaram ainda que os professores são bastante despreparados quanto às diferentes deficiências. Nesse caso, os pais têm se esforçado na busca por um melhor atendimento educacional para seus filhos nas escolas. Os mesmos compartilharam que, por vezes, eles mesmos financiam cursos para os professores de seus filhos, na esperança de que um ensino mais especializado possa, de fato, acontecer. Essa falta de conhecimento não se limita apenas ao autismo, mas também em relação a várias deficiências⁴³.

⁴³ Ao escrever sobre esse assunto, recordo uma situação que vivi há alguns anos, quando era professora de piano em uma escola de Música. Recebi uma nova aluna. Ela tinha cerca de sete anos e era portadora de síndrome de down. Devido à falta de conhecimento na área, minha reação foi de total impotência frente aquela menininha. Não tinha a menor noção de como trabalhar com ela. Como era de se esperar, as aulas não duraram muito tempo. O sentimento de frustração meu e, certamente, dos pais foi o que ficou daquela experiência.

Trazendo a discussão para o contexto do ensino de Música, acredito que a situação não é diferente. Percebe-se, nesta área, conhecimentos ainda muito incipientes no que se refere a uma efetiva Educação Musical para pessoas com deficiência. Os docentes que atuam nesta área geralmente se mostram alheios a como seria uma aula de música para essas crianças e adolescentes. Figueiredo, Soares e Schambeck (2014) ao realizar pesquisa sobre formação de professores em Música em nível nacional, afirmam que ainda há um grande caminho a ser percorrido rumo ao aperfeiçoamento dos professores de Música para atuação na Educação Inclusiva. Segundo os autores: “Os estudantes foram perguntados em quais áreas ou habilidades eles precisaram de complementação no curso de licenciatura. A categoria “habilidade para trabalhar com alunos com necessidades especiais” foi a primeira” (p. 59).

Creio que a realidade apresentada acima, na qual os egressos revelam inaptidão para trabalhar em um contexto inclusivo, repousa em questões referentes a como os cursos de Licenciatura em Música estão organizados Brasil afora. De fato, essas instituições de ensino, em geral, não estão preparando seus professores para receber o público com deficiência. Schambeck e Lopes, ao realizarem pesquisa sobre a formação de professores de Música e docência em educação especial, afirmam sobre os cursos superiores: “[...] os dados coletados não deixam de preocupar, considerando que **num universo de 80 instituições apenas 03 confirmaram que cumprem as políticas públicas de formar professores para atuar em contexto inclusivo.**” (2014, p. 136 – grifos nossos). As políticas públicas a que as autoras se referem dizem respeito aos direcionamentos dados pela Portaria n.º 1.793. Essa norma é um marco para a educação inclusiva no Brasil e trata, entre outros assuntos, da: “[...] necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1994, p. 1). Portanto, é inquestionável a existência de determinações legais no sentido de maximizar a formação docente referente ao ensino de pessoas com deficiência. No entanto, a realidade apresentada aqui é que os cursos de formação de professores ainda não se apropriaram dessa nova dimensão de ensino.

Trazendo o assunto para esta pesquisa, percebo, pelas falas dos participantes, que o curso de Licenciatura em Música da UFCA não é exceção à regra. Ao que parece, a formação dos professores de Música naquela instituição não toca especificamente nessa temática. Em relação a esse aspecto, Marcela compartilha:

Eu acho que a gente hoje se depara com uma realidade muito difícil: a questão das diversas deficiências que a gente encontra na questão da inclusão e a gente não recebeu formação pra isso. É a questão da Educação Especial. Quando a gente foi

para o estágio na Educação Especial... Assim, **não é que é impossível trabalhar música, não é? Com essas pessoas que têm as dificuldades, as deficiências. Mas, a gente não teve formação de como trabalhar com eles** (Marcela – grifos nossos).

Como bem afirmou Marcela, não é impossível envolver as pessoas com deficiência em atividades musicais. No entanto, para que isso aconteça, é preciso muito estudo e dedicação para conhecer esse novo universo de informações, técnicas, processos.

Acredito até que, por ser um assunto bastante complexo e que envolve outras questões – como saúde, por exemplo – é possível que a formação inicial não dê conta da maioria dos aspectos relacionados ao ensino de Música para pessoas com deficiência. Aqui não estou afirmando que a Licenciatura em Música não tenha como papel formar o professor para atuação em um contexto inclusivo. Pelo contrário, deve preparar o professor, sem dúvida. O fato é que, neste caso, a formação continuada, em cursos de especialização, por exemplo, pode se apresentar como forma de munir o professor de conhecimentos mais aprofundados em relação a esse tema. Em pesquisa realizada com professores de Música e inclusão, Soares (2006) chegou à seguinte conclusão:

Segundo os dados obtidos neste estudo, os professores participantes valorizam a formação continuada, pois, ao que parece, não consideraram suficiente sua formação inicial, já que esta não respondeu a todos os questionamentos e dificuldades da prática. [...] Os dados coletados mostram que a formação continuada tornou-se um elemento importante para a atuação destes professores, que conseguiram modificar sua condição inicial tornando-se profissionais capacitados para a docência em música (p. 86).

Esse é, inclusive, um dos direcionamentos dados pela portaria n.º 1.793, acima citada, a qual trata sobre a necessidade de ampliar os conhecimentos dos professores referentes à Educação Especial por meio de cursos de formação continuada. Essa normativa estabelece: “a manutenção e **expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização** já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.” (BRASIL, 1994, p. 1 – grifos nossos). Fato é que, ocorrendo em cursos de graduação, pós-graduação ou cursos livres, é premente a necessidade de formação de professores de Música para atuação nesta área. Pois, uma coisa não deixa dúvida: os benefícios que a música pode trazer à vida dessas pessoas são inúmeros e, por lei, é direito de todos o acesso à educação regular. Cabe, portanto, ao curso rever estas questões referentes à educação inclusiva.

7.2 A formação musicológica na Licenciatura em Música da UFCA

Nas seções anteriores deste capítulo, vinha tratando sobre a formação pedagógica do curso. Nesta seção, pretendo focar um pouco a formação musicológica construída naquela instituição.

No capítulo anterior, ao buscar esclarecer onde os professores participantes desta pesquisa haviam adquirido os conhecimentos por eles acionados durante a sua prática, concluí que a grande maioria obteve os saberes que hoje utilizam, durante o período de sua formação na UFCA (2010 a 2013).

Nessa formação, os conhecimentos referentes ao aprendizado de Música encontravam-se nas seguintes disciplinas musicológicas: Prática Instrumental (Cordas Friccionadas/Violino e Viola; Cordas Friccionadas/Violoncelo e Contrabaixo; Sopros/Madeiras; Sopros/Metais; Violão; Teclado/Piano), Oficina de Música, Canto Coral, Técnica Vocal, Percepção e Solfejo, História da Música, Regência, Harmonia, Contraponto e Análise Musical. Em relação à formação musicológica no Curso de Licenciatura em Música da UFCA, os professores afirmaram.

Com relação à parte musical da graduação, foi de fundamental importância por me proporcionar subsídios suficientes para saber como e o que trabalhar. Através dos métodos de ensino para cursos progressivos, o trabalho de análise musical para a seleção e escolha de repertório a se trabalhar nas práticas instrumentais/musicais que desenvolvo e os métodos dos pedagogos ativos, colhendo e adequando aquilo que fosse adaptável à realidade das escolas. (Leonardo).

As disciplinas musicais e práticas como Prática Instrumental, Canto Coral, Percepção e Solfejo, Técnica Vocal, História da Música, Regência, Harmonia, Contraponto e Análise Musical, contribuíram de maneira importantíssima para minha formação, pois meu conhecimento musical antes de entrar no curso, era mínimo, e essas disciplinas me deram total suporte para minha formação musical. (Gustavo).

Da formação musical, a gente tem a base do que é necessário dentro da Graduação. Cabe a gente que sai, aprofundar e buscar novos conhecimentos sempre, é fundamental isso. (Cecília).

As disciplinas musicológicas, foram essenciais para, primeiro, minha formação musical e em seguida como professor. Pois para que ensine algo, devo no mínimo entender aquele objeto de pesquisa estudado. (Ivan) (grifos nossos).

Em todo o andamento da pesquisa, os professores mostraram-se bastante satisfeitos quando se referiam à formação musicológica do curso. Isto fica claro também quando lemos as citações acima. O fato de poderem, durante quatro anos: experienciar a música nos vários grupos que o curso abriga (coral, orquestra, big band, pequenos grupos instrumentais); estudar a música na sua essência em disciplinas como Percepção e Solfejo, Harmonia e Análise;

participar de atividades como o Programa de Educação Tutorial (PET), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Iniciação à Docência (PID), parece ter sido bastante proveitoso para o grupo no que concerne à formação musicológica deles e como ela se reflete em suas vidas docentes hoje. É claro o contentamento de todos com a oportunidade que tiveram de estudar música em um curso que há muito se aguardava na região do Cariri. Pois antes, por aqui, estudar Música sempre foi para aqueles poucos que podiam pagar uma escola de Música particular. É como Cecília afirmou em um dos encontros: “A Universidade abriu as janelas desses conhecimentos” (Cecília).

Cabia ainda verificar se a formação musicológica da Licenciatura em Música da UFCA tinha sua base fundada no paradigma conservatorial, ou não. Disso, tratarei na seção seguinte.

7.2.1 Formação musicológica: o paradigma conservatorial e a Licenciatura em Música da UFCA

Em capítulo anterior, abordei questões relacionadas ao paradigma conservatorial nas Licenciaturas em Música no Brasil. Naquela parte do texto, discorri sobre essa temática, apontando que, em várias Licenciaturas em Música, predomina esse modelo, no qual há a preponderância da música erudita europeia na maioria das atividades destes cursos. Neste caso, afastam-se quaisquer outras possibilidades musicais que não sejam consideradas eruditas.

Vejamos então como essa questão se apresenta no curso de Licenciatura em Música da UFCA: em suas narrativas, os professores comentaram sobre a possível existência de um paradigma conservatorial no curso de música da UFCA, tratando para isso de algumas disciplinas que foram listadas na seção anterior. Discorro a seguir sobre o que disseram os professores em relação ao assunto. Iniciarei, propositalmente, com duas disciplinas que ministro desde o início do curso: Percepção e Solfejo e Prática Instrumental Piano/Teclado.

Na disciplina Percepção e Solfejo, utilizamos o solfejo móvel a partir da proposta de letramento musical pensada por Zoltán Kodály. No primeiro semestre, utilizamos o livro “333 olvasógyakorlat” do próprio Kodály (1960). Nos outros três semestres, seguimos o método americano “Music for Sight Singing” dos autores Robert Ottmann e Nancy Rogers (2007).

Além destes, é óbvio que utilizamos materiais avulsos de outras fontes. Porém, os livros de Kodály e de Ottmann e Rogers eram, digamos, nosso texto base.

Principalmente este último método caracterizava-se pela total predominância do repertório erudito. O material sonoro a ser trabalhado pelos estudantes consistia sempre em pequenos trechos de sinfonias, partes de óperas, excertos de sonatas, enfim, formas bem características da música erudita europeia. Portanto, a rítmica, a condução melódica e a harmonia se enquadravam neste tipo de música. Lembro que, em todo o livro, encontramos apenas um pequeno trecho de uma música brasileira.

Portanto, na disciplina Percepção e Solfejo, por mim conduzida, imperava o paradigma conservatorial. A resposta dos participantes da pesquisa em relação a essa constatação pode ser vista na sugestão de Augusto: “De repente, surgir a oportunidade de a gente fazer um método baseado no Kodály com músicas daqui”. Portanto, na opinião do professor, a proposta de Kodály é interessante, mas poderia ser pensada com a sonoridade e a rítmica daqui.

Na disciplina Prática Instrumental Piano/Teclado, utilizávamos o método “Piano 101” de Lancaster e Renfrow (2008). Esse também era um livro americano que se destinava ao ensino de piano em grupo. Na UFCA, seguimos a proposta de ensino de instrumento de forma coletiva e não tutorial. Geralmente, as turmas de Piano/Teclado contam com cerca de sete estudantes.

O método utilizado atendia bem à proposta do ensino coletivo do instrumento. Porém, o repertório era predominantemente erudito. Por isso, busquei trazer outros materiais, inclusive alguns que necessitavam da leitura de cifras. No entanto, parece que não foi suficiente. Veja abaixo o diálogo entre Cecília [minha ex-aluna de Piano/Teclado], Fernando e Carlos:

A gente ficava na leitura mínima para tentar desenvolver a parte técnica mesmo, que eu acho que se limitou um pouco na questão erudita por causa do método. Nosso método trazia muitas peças de compositores eruditos, não é? Mas Rute não deixou de trabalhar também o repertório mais popular, mas foi em minoria. (Cecília).

Cifra. (Fernando).

É com cifra. Eu senti falta dessa parte. (Cecília).

Popular? (Carlos).

Popular. De trabalhar a questão dos ritmos mesmo, de pegar o teclado e conduzir um baixo e fazer um acorde com a outra mão. (Cecília).

As levadas. (Carlos).

É, isso as levadas. A disciplina foi... Ficou mais restrito à questão do aprendizado da leitura musical [...] é porque, na verdade, quando a gente vai para a sala de aula é isso [música popular] que precisa. (Cecília – grifos nossos).

Acredito que o leitor deva estar achando o discurso de Cecília bem parecido com o meu discurso em um capítulo anterior. Naquela parte do texto, eu falava de minha formação na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a falta que me faziam outros elementos não presentes na música erudita, por exemplo, os da música popular. Aqui fica clara, pelo menos em parte, a reprodução de um modelo de ensino entre gerações de professores. Meu professor me ensinou assim, eu ensino assim a meus alunos, eles ensinarão assim a seus alunos... A esse respeito, Penna (2007) afirma:

[...] costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana. (p.51 – grifos nossos).

Portanto, a partir da análise dos egressos em relação às disciplinas Percepção e Solfejo e Prática Instrumental Piano/Teclado, ministradas por mim, concluo que as mesmas se apresentaram, sim, marcadas pelo paradigma conservatorial, fonte de minha formação, em sua grande maioria. Assim fui ensinada. No entanto, como Cecília e Penna afirmam acima, bem como foi exaustivamente tratado em capítulo anterior, esse modelo, sozinho, não atende às necessidades da música presente nas escolas.

Neste sentido, essa pesquisa contribuiu significativamente com o meu trabalho como docente pelo fato de ter tido o privilégio de refletir sobre minha própria prática a partir do que os professores afirmaram sobre minhas aulas e, porque não dizer, sobre mim mesma. Ao trabalhar com as histórias de vida desses professores, era natural, e eu diria, era esperado, que também aflorassem suas impressões sobre mim, já que era uma de suas professoras. Fica da mesma forma, a certeza do meu crescimento particular alcançado a partir das narrativas deles: “A invenção de si no singular plural implica então vigilância, **vontade e perseverança para que sejamos seres vivos em transformação e não seres vivos em prorrogação**” (JOSSO, 2007, p. 436 – grifos nossos). Neste sentido, creio que o determinismo acima apontado – e, portanto a imutabilidade de uma prática docente fundada em modelos pré-estabelecidos – pode ser superada a partir dos saberes que serão adquiridos no percurso da vida docente, na busca por uma identidade como professor autônomo, capaz de fazer escolhas baseadas nas necessidades de seu contexto de ensino.

Como acabei de falar da Prática Instrumental Piano/Teclado, aproveito para tratar sobre as demais práticas instrumentais do curso de Música da UFCA, que são seis,

atualmente: Cordas Friccionadas/Violino e Viola; Cordas Friccionadas/Violoncelo e Contrabaixo; Sopros/Madeiras; Sopros/Metais; Violão; Teclado/Piano. Cada uma dessas práticas é conduzida por um docente. Somos então seis professores de Prática Instrumental.

Dentre os participantes desta pesquisa, contávamos com representantes da Prática Instrumental de Violão: Fernando, Gustavo, Ivan, Leonardo, William e Marcela; Sopros/Madeira: Carlos; Sopros/Metais: Augusto; Piano/Teclado: Cecília, cujas observações em relação ao paradigma conservatorial já foram destacadas. Portanto, não havia representação de discentes das Cordas Friccionadas/Violino e Viola nem das Cordas Friccionadas/Violoncelo e Contrabaixo, pois, até aquele momento, esses egressos não estavam atuando na Educação Básica.

Em relação às Práticas Instrumentais de Sopros/Madeira, Violão e Sopros/Metais e o paradigma conservatorial, os professores afirmam respectivamente:

Foi uma disciplina que ela teve sim um caráter conservador, até certo ponto sim, e também fugiu um pouquinho. Na nossa primeira Prática Instrumental, ela trabalhou músicas da tradição europeia, e tudo, mas também trabalhou músicas regionais daqui. Eu acho importante. (Sopros/Madeiras) (Carlos).

Eu acho que ele mesclou bem também. Teve umas músicas mais eruditas e também mais popular, não é? (Violão) (Marcela).

No nosso caso, a disciplina que eu participei com os companheiros, o repertório era totalmente popular. Não tinha nada de erudito. (Sopros/Metais) (Augusto).

Percebe-se, na maioria das falas, certo equilíbrio entre o repertório erudito e outros repertórios. Nas Práticas Instrumentais acima tratadas parecia haver a busca por munir os professores tanto de conhecimentos referentes à música erudita como a outros tipos de músicas, dentre elas, a música popular.

Essa parece ser uma tendência na maioria das disciplinas tocadas pelas falas dos professores, se pensarmos nessa temática específica. Em relação às disciplinas Canto Coral, Técnica Vocal e Análise, Carlos afirma:

Dentro da prática coral nós cantamos repertório de vários gêneros, regional, folclórico e **realmente ela passou um pouco nesses dois caminhos** [erudito e popular]. (Canto Coral) (Carlos).

Nós trabalhamos muito utilizando nessa preparação técnica, a forma de cantar daqui. Até algumas músicas utilizando o timbre daqui, não é? Nós cantamos aqui fazendo referência às cantoras de renovação, o pessoal do reisado aqui, usando a técnica. Isso foi importante. (Técnica Vocal) (Carlos).

Lá nós tivemos oportunidade de ver, ouvir, analisar vários gêneros musicais, não é? **Nós vimos da Quinta Sinfonia ao Funk carioca, não é? Vimos da música renascentista a menina aqui do coco, a Marinês, não é?** Então, houve um ganho muito grande. (Análise) (Carlos) (grifos nossos).

Nota-se, nas falas acima, a inserção da música erudita, mas também uma grande valorização do que é nacional e mesmo regional. A região do Cariri, local em que a Universidade Federal do Cariri – UFCA se encontra, é muito rica musicalmente. O curso tem buscado não fechar os olhos para essa questão. Em razão disso, pode-se contar no curso com uma orquestra que espelhe todas as características eruditas que lhe são próprias, mas também é possível ouvir o som de uma Big Band ecoando pelos corredores do campus nas tardes de quinta-feira, ou mesmo de um quinteto de sax, tocando música regional. Como afirma Carlos: “Eu acho que esse é o caminho. **Ter um pé no tradicional, mas ter um pé também no regional para que a gente possa ter um ganho de todo o pensamento musical que já foi feito até hoje** e também vivenciar, valorizar o que nós temos aqui” (Carlos – grifos nossos).

Concluindo essa seção, que tratou do paradigma conservatorial na Licenciatura em Música da UFCA, podemos afirmar que, apesar de algumas exceções, o curso tem promovido um equilíbrio entre o erudito e o popular, na busca de propiciar a seus egressos as capacidades necessárias a estarem aptos a transitar com desenvoltura nos mais variados ambientes próprios à música, sejam eles eruditos ou populares.

7.3 Artes Visuais, Teatro, Dança e a formação do Professor de Música

O Ensino Básico organiza seus componentes curriculares em quatro grandes áreas, quais sejam: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Dentro da área de Linguagens encontramos o componente curricular Arte. Este subdivide-se em quatro subcomponentes: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música.

Em maio de 2016, como já citado neste texto, passou a vigorar a Lei de nº 13.278/2016. Esta alterou o §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, o qual passou a ter a seguinte redação: “Art. 1º: O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2016b, p. 1). Portanto, a partir daí, conclui-se que as quatro linguagens artísticas devem ser abordadas nas escolas. A referida lei ainda versa sobre os profissionais que abarcarão esta demanda, ao afirmar que os sistemas de ensino devem prover “[...] **a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica**” (*Ibidem*, p. 1 – grifos nossos). Com essa nova perspectiva, a

necessidade de formação específica nas diferentes áreas começa a ganhar força, na certeza de que, no que se refere ao ensino de Arte nas escolas: “A formação específica nas universidades é fato amparado pela legislação vigente, que não contempla mais a formação polivalente.” (FIGUEIREDO; SOARES, SCHAMBECK, 2014, p. 60).

Apesar disto, sabemos que é corrente no Brasil a premissa de que o professor de Arte nas escolas deve ser capaz de transitar pelas diferentes vertentes da Arte. Portanto, um professor de Arte, na Educação Básica, precisaria abordar em suas aulas conteúdos de Teatro, de Música, da Dança e das Artes Visuais. Isso é uma realidade e não há como negá-la.

É comum, por exemplo, ao serem realizados os concursos para professor de Arte, os candidatos concorrerem ao certame com o título de licenciado em uma das quatro linguagens artísticas, ou seja, são professores especialistas em apenas um desses subcomponentes, mas, ao assumirem seus postos, terem que abordar as demais linguagens artísticas. Essa situação se expressa muito bem no depoimento de Gustavo: “Eu posso concorrer a uma vaga de professor de Arte sendo formado em Música, mas que, chegando lá, terei que ensinar todas as áreas da Arte, e não apenas música” (Gustavo).

Esse foi tema bastante recorrente ao longo desta pesquisa. Volta e meia, ele voltava à tona. Por isso me permiti trazer várias falas dos participantes em relação a esse assunto:

Você é contratado pelo governo ou pelo diretor da escola pra dar aula de Arte. Como a lei não obriga somente o ensino de música, não é específico o ensino de música. É o ensino de música dentro da disciplina de Arte. Então você tem que interdisciplinar com as outras artes. Tem que saber um pouquinho de dança, tem que saber um pouquinho de teatro, de Artes Visuais e assim por diante. Você tem que ser multi-professor de música, infelizmente. (Cecília).

Tendo em vista que o curso de Música não forma apenas professores de Música, mas também professores de Arte-educação, no elenco de disciplinas, talvez até optativas, poderiam constar disciplinas artísticas de outras áreas, como iniciação ao teatro, a dança, o que também tem relação com música, servindo como um complemento, na formação do artista-educador. (Gustavo).

Quando a gente chega na sala de aula nós não temos que dar música apenas. Tem que dar Teatro, Dança, Artes Plásticas. E como eu fiz a faculdade de Música eu senti uma certa necessidade de ter tipo uma cadeira, uma coisa nesse sentido. Porque quando a gente chega na sala de aula a gente se depara com essa realidade. Eu tenho que ministrar uma outra disciplina que eu não tenho segurança, que eu vou ter que correr atrás de um conteúdo, aprender. (Augusto).

É necessário contemplar outras áreas do conhecimento ligadas à música e arte. O ensino básico hoje não fala só de música. Ele exige que você conheça as outras áreas. O teatro, a dança, as artes plásticas, o cinema, artesanato... O curso de música só engloba uma área de conhecimento (obviamente), mas seria muito bom se englobasse outras áreas, que podem ser relacionadas e ter elo com a música. (William).

No fundamental II eu tinha aula de Arte apenas. Era uma coisa mais abrangente e realmente minha preparação é pra dar aula de música então para dar aula muito abrangente fica meio complicado. (Fernando).

Percebe-se, pelas falas dos professores, uma necessidade de conhecimento referente às outras três áreas artísticas, as quais, com certeza, não estão presentes em nenhuma das proposições do curso de Música da UFCA. O que esses cinco professores sugeriam é que o curso de Música oferecesse disciplinas das outras três linguagens artísticas. Os mesmos assim se posicionavam devido à pressão sofrida por eles em seus locais de trabalho no sentido de que fossem detentores de conhecimentos que não eram de sua competência.

Na verdade, essa situação decorre de um grande equívoco, gerado, primordialmente, pelos gestores da área de educação. Segundo Figueiredo, Soares e Schambeck: “[...] **diversos sistemas educacionais ainda insistem na contratação de professores para atuação polivalente nas escolas** [...] tal situação precisa ser revista.” (2014, p. 60 – grifos nossos). Realmente, ainda é bastante comum nas escolas a percepção de que o professor de Arte deva dar conta de todas as quatro linguagens artísticas e isso se torna bem visível na forma como hoje o sistema se organiza: nas escolas, geralmente, há apenas um professor de Arte em exercício.

Claro que não há como negar a importância, e até necessidade, de que o professor de Música detenha conhecimentos referentes às outras três linguagens artísticas. Como afirmam Pereira e Subtil: “É inaceitável que o professor denominado na escola como Professor de Arte desconheça a totalidade do campo de conhecimento e não dialogue com as demais linguagens artísticas” (2012, p. 11). Porém, o fato de ter certos conhecimentos sobre uma área não autoriza, de forma alguma, determinada pessoa a se denominar professor de tal conteúdo. Destarte, a capacidade de dialogar com determinado conteúdo fica bem distante, de fato, do exercício da docência daqueles saberes.

A verdade é que temos ainda um longo caminho a percorrer na busca da efetivação da Lei nº 13.278/2016. Isto implica modificações, diria até que de grande porte, no atual modo como os sistemas educacionais se apresentam. Figueiredo, Soares e Schambeck afirmam que isto envolve:

A mudança de concepção sobre o ensino de arte no currículo escolar – **da polivalência para o ensino de cada linguagem artística com professor específico** – e **a contratação de** mais profissionais específicos nas áreas de artes – de um professor polivalente para **professores das 4 áreas artísticas indicadas nos PCN**. (2014, p. 61 – grifos nossos).

Aqui estão alterações que envolvem questões conceituais e principalmente econômicas, as quais precisam ser tratadas. Afinal, é preciso refletir como essa nova situação será efetivada de fato. Faz-se imprescindível que ocorra amplo debate entre os diferentes setores envolvidos,

na busca por formas de garantir a atuação do professor de Arte em sua área específica. Com certeza, uma agenda de trabalho deve ser estabelecida entre Universidades e os sistemas de ensino que recebem os egressos dos diferentes cursos, a fim de buscar formas de gerir, da melhor forma, estas disposições.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa consistiu em compreender, a partir das narrativas dos egressos, como a formação adquirida no Curso de Licenciatura em Música da UFCA se relacionava com a docência no Ensino Básico, observando a formação musicológica e a formação pedagógica proposta por esta instituição, parâmetros que se mostraram fundamentais para a feitura deste trabalho.

Desde a publicação da Lei n. 11.769/08 (BRASIL, 2008a), que tornou obrigatório o ensino do conteúdo Música nas aulas de Arte de todas as escolas de Ensino Básico do Brasil e, posteriormente, o advento da Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016b), a qual determina que não só a Música, mas também as outras linguagens artísticas (as Artes Visuais, a Dança e o Teatro) devem ser consideradas conteúdos obrigatórios nas aulas de Arte, tratando inclusive da formação de professores para tanto, a comunidade ligada à Educação Musical tem se voltado para o ensino de Música nesses espaços. A formação de professores de Música para esse nível de ensino foi, portanto, o tema escolhido para este estudo.

Nos anos 2012 e 2013, época em que essa pesquisa ainda estava em sua etapa embrionária, outros trabalhos investigativos levados a efeito no Cariri, região onde a mesma se realizou, mostravam que o ensino de Música na maioria das escolas de Ensino Básico era incipiente por aqui. Portanto, a necessidade de professores habilitados para que o ensino de Música realmente ocorresse dentro daquelas escolas era patente.

Com a chegada do Curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal do Cariri (UFCA) em 2010, na época ainda *campus* avançado da Universidade Federal do Ceará (UFC), surgia a possibilidade de sanar essa deficiência por meio da formação de professores de Música para atuação naquelas escolas. Segundo o projeto de implantação daquele curso, a formação dos futuros professores de Música deveria ser voltada principalmente para a docência na Educação Básica. Em 2017, esse curso já havia formado sua quarta turma.

Com esse cenário estabelecido, instava que se avaliasse como se dava a formação naquela instituição e até que ponto ela se adequava, ou não, ao ensino de Música nas Escolas de Educação Básica. Para tanto, a pergunta que o presente trabalho buscou responder foi a seguinte: a partir das narrativas dos egressos, de que maneira a formação do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) dialoga com os saberes

musicais e pedagógicos necessários à atuação docente na Educação Básica? Esse trabalho versou, portanto, sobre o tema formação de professores de Música para a Educação Básica e vários outros subtemas que a ele se interligavam.

Como docente do Curso de Licenciatura em Música da UFCA desde seu início e já tendo atuado como professora de Música na Educação Básica por seis anos, era natural que eu tivesse, como tenho, interesse especial por esses dois ambientes de ensino. No âmbito pessoal, há muito desejava realizar o estudo que aqui se desenvolveu, como uma forma de buscar estabelecer um diálogo entre a Universidade e as Escolas de Educação Básica. Na verdade, até certo ponto, era como se estivesse tentando resgatar e integrar dois momentos distintos de minha vida docente.

Com esse intuito, voltei meu olhar para a figura do professor, suas ações, seus conhecimentos, suas intervenções, sua reflexividade, com o alvo de conhecer que saberes se encontravam nos fundamentos da ação de cada docente participante desta pesquisa. Por meio da metodologia de pesquisa baseada na História de Vida desses professores, na procura por essa humanidade partilhada, realizei este trabalho, baseando-me na importância que cada narrativa expressava, na constante busca da construção de uma identidade singular-plural, essa, portanto, presente em todos nós. Para tanto, busquei ouvir os próprios professores em relação aos conhecimentos realmente por eles utilizados em suas práticas, com vistas a refletir sobre a formação docente por eles adquirida na UFCA e a realidade das salas de aula em que os mesmos atuavam. A partir dessa vivência, confirmei a necessidade de se estabelecer um diálogo mais frequente com os professores no sentido de compreender como se dava a relação entre a formação obtida no Curso de Licenciaturas em Música da UFCA, local instituído para o ensino de Música – e conseqüentemente para a formação de professores nesta área – e a atuação docente nas escolas.

Foi nessa procura que, nos anos de 2015 a 2016, realizei a pesquisa de campo com um grupo de nove egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFCA. Todos eles estavam, pelo menos naquela época, atuando como professores de Música em várias escolas de Educação Básica, foco deste trabalho. A partir das narrativas orais e escritas dos participantes foi possível chegar às conclusões sobre as quais discorro abaixo.

Uma das metas desta pesquisa era investigar que saberes musicais e pedagógicos eram mobilizados pelos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFCA em suas práticas pedagógicas na Educação Básica. Em relação a esse ponto, percebi que vários professores consideravam os conhecimentos pedagógicos como algo sempre presente e necessário em

suas práticas. Na verdade, eles apontaram esses tipos de saberes como primordiais. Repetidas vezes, em suas falas, os docentes afirmaram que, na Educação Básica, fazem mais uso das habilidades pedagógicas do que das musicais.

Em relação aos conhecimentos musicológicos usados pelos professores na docência da Educação Básica, observei que os docentes os reúnem em dois grupos principais. No primeiro grupo, encontram-se os conhecimentos que se apresentam como suporte para a ação do professor, mas que não eram conteúdos escolares, por assim dizer, ou seja, não eram ensinados aos estudantes. É o caso dos conhecimentos referentes à Análise e Harmonia, por exemplo. No outro grupo, por eles referido, estão os conhecimentos relativos às atividades que realizavam com seus educandos em sala de aula. Esses conhecimentos relacionavam-se com as seguintes atividades: Apreciação Musical; Canto Coral; Construção de Instrumentos; Flauta Doce; História da Música; Percussão; Percussão Corporal; Regência; Percepção e Solfejo; Técnica Vocal; Teoria; Violão.

Entre as atividades acima listadas, constatei que as mais citadas pelos professores eram o Canto Coral e as aulas de História da Música. Essa dupla estava presente em quase todos os planejamentos daqueles professores. Observei também que, apesar das inúmeras dificuldades apontadas pelos docentes, o ensino de instrumento surgiu como uma possibilidade de inserção do ensino de Música nas escolas de Ensino Básico. Encontrei, portanto, professores ministrando aulas de Flauta Doce, Percussão e Violão.

Outra intenção desta pesquisa era descrever onde haviam sido adquiridas as competências musicais e pedagógicas acionadas pelos egressos durante sua atuação na Educação Básica. Focando esse aspecto, apurei que o grupo de professores participantes da pesquisa havia obtido os conhecimentos que afirmavam utilizar em oportunidades e condições diversas. Em relação a esse aspecto, detectei que um grupo de professores já iniciou o curso de Licenciatura em Música com uma bagagem considerável de conhecimentos musicais. Esses foram obtidos por meio do estudo individual de instrumentos, através da participação em grupos musicais, como bandas, por exemplo, e também pela frequência a cursos de formação em Música, como festivais e oficinas. Tais professores afirmaram ter obtido também conhecimentos na graduação. No entanto, a bagagem adquirida na graduação se apresentou como forma de reorganização e, por vezes, correção dos conhecimentos alcançados anteriormente.

O outro grupo de professores, no qual estava a maioria dos participantes, era constituído por aqueles que, até o ingresso na universidade, não possuíam conhecimentos

sistematizados em Música. Esses, portanto, iniciaram seus estudos musicais na universidade. Dada a ausência do Teste de Habilidade Específica (THE) na Licenciatura em Música da UFCA, esse perfil de licenciando é bastante comum no curso. A partir disto, atestei que, para a maior parte daqueles professores, o curso de Licenciatura em Música da UFCA figurava como o principal local de formação musical por eles frequentado até então, ocupando o lugar como instituição de formação mais apontada pelos docentes participantes. Aproveito então para ressaltar a importância da chegada deste curso na região do Cariri.

Verifiquei, ainda em relação a esse ponto, que os professores indicavam suas próprias salas de aula como local de obtenção de saberes. Ou seja, a partir de suas vivências nas escolas eles adquiriam novos conhecimentos. Nesse aspecto, os professores afirmaram ser, para eles, a prática docente uma nova escola de formação, apontando assim uma valorização dos saberes provenientes da experiência.

Esse trabalho se propunha ainda a refletir sobre a adequabilidade do currículo do Curso de Licenciatura em Música da UFCA frente à atuação de seus egressos nas escolas de Ensino Básico. Para tanto, determinei como fio condutor deste trabalho uma reflexão sobre os parâmetros musicológico e pedagógico seguidos pela instituição. Para melhor compreensão, prefiro considerá-los separadamente a seguir.

Em relação ao parâmetro musicológico, observei que os professores valoravam como muito positiva a formação musical que haviam obtido durante os anos na graduação. Segundo os mesmos, as disciplinas de caráter estritamente musical como Prática Instrumental, Canto Coral, Percepção e Solfejo, Técnica Vocal, Harmonia e Análise Musical deram o embasamento musical necessário para o que hoje necessitam na vida docente.

Ainda em relação ao parâmetro musicológico, cabia verificar como esse se apresentava frente ao Paradigma Conservatorial, temática abordada em um dos capítulos deste trabalho. Segundo os professores participantes, o Curso de Música da UFCA, salvo algumas exceções, não era marcado pela presença dominante de um Paradigma Conservatorial. Detectei, por meio das contribuições de cada um, a percepção de um equilíbrio entre a chamada música erudita e as “outras músicas”. Portanto, verifiquei que, nesta instituição de ensino de Música, convivem sem conflito W. A. Mozart e José Domingos de Moraes (Dominginhos), Richard Wagner e José Silva Gomes Filho (Jackson do Pandeiro), L. V. Beethoven e Severino Dias de Oliveira (Sivuca). Quanto a esse aspecto, os professores afirmaram que sua formação musicológica os tornou aptos a transitarem pelo mais variados

ambientes musicais e por isso a consideram apropriada às demandas da profissão de professor de Música.

Em relação ao paradigma pedagógico, constatei que esse era marcado por algumas deficiências. Ao tratar essa temática, concluí que, considerando alguns aspectos, nem sempre a formação pedagógica construída na Licenciatura em Música da UFCA era a mais adequada para a atuação nas escolas de Ensino Básico. Percebi certo pessimismo por parte dos professores no que concerne a esse aspecto. Havia, segundo os mesmos, desequilíbrio entre o paradigma pedagógico e o paradigma musicológico naquela instituição formadora de professores de Música. A seguir, exponho os motivos apontados pelos professores para que essa situação assim se apresentasse.

Primeiramente, observei que os professores apontavam como algo negativo a falta de conexão entre as disciplinas pedagógicas e o ensino de Música propriamente dito. Apesar de perceber, da parte deles, uma grande estima por aquelas disciplinas, esses docentes não consideravam os conteúdos apreendidos nas mesmas como algo relevante para sua prática. Segundo os professores, seria bem mais proveitoso se essas disciplinas fossem relacionadas, de alguma forma, com o ensino de Música. Ou seja, que essas interligassem as questões pedagógicas com as musicais. Portanto, neste aspecto, há uma lacuna a ser suprida. Segundo os professores, para que essa situação se implantasse, expressiva colaboração era dada pela composição do corpo docente daquela Licenciatura, no qual havia professores sem habilitação em Música, os quais eram responsáveis pelas disciplinas pedagógicas do curso, promovendo um substancial distanciamento entre as disciplinas pedagógicas e as necessidades da sala de aula. Desta forma, as disciplinas de cunho pedagógico não se aproximavam do ensino de Música, sendo apontadas pelos professores participantes como algo bem distante do ensino de Música nas escolas.

Em segundo lugar, os professores levantaram alguns senões em relação às atividades de Estágio. Segundo eles, o fato de realizarem a fase de observação dos Estágios em aulas de disciplinas alheias à Música (aulas de Matemática, Biologia, etc.), foi bastante prejudicial. Isso se deu devido ao fato de não haver, naquela época, professores de Música atuando nas escolas, os quais poderiam se configurar como possíveis locais de realização da fase de observação dos estágios. Ao que os professores participantes afirmaram ser necessário pensar em espaços alternativos para realização desta fase do estágio: escolas de música ou mesmo as escolas particulares foram apontadas pelos docentes como possibilidade de sanar esta lacuna. Os professores afirmaram ainda que, durante a regência, ao invés de ministrarem aulas,

realizavam oficinas, e isso privou-lhes da oportunidade de experimentar a dinâmica real de uma sala de aula. Ainda em relação à regência, os professores apontaram negativamente o fato de ministrarem as oficinas junto com outros estagiários. Segundo os mesmos, essa docência coletiva enfraqueceu a autonomia deles para enfrentarem, sozinhos, uma sala de aula real. Finalmente, os professores concluíram suas observações em relação ao estágio afirmando que o fato de não poderem contar com um orientador que fosse da área de Música prejudicou bastante o aproveitamento das atividades.

Ainda fazendo referência ao parâmetro pedagógico, os professores afirmaram que, no Curso de Licenciatura em Música da UFCA, há pouca orientação quanto à forma de trabalhar com os educandos da Educação Infantil e da Educação Especial. Segundo os mesmos, essa é uma deficiência que precisa ser sanada, dada, atualmente, a grande demanda de trabalho envolvendo esses dois públicos.

Em relação aos aspectos tratados acima, afirmo a importância da promoção do equilíbrio entre esses dois lados fundamentais da formação docente: a formação pedagógica e a formação específica. É certo que para ser professor de Música, portanto, não é suficiente somente saber ensinar música, mas também saber música, ser fluente musicalmente falando. Saberes musicológicos e pedagógicos são, destarte, imprescindíveis. No entanto, observei que nem sempre isso era o que acontecia na UFCA. Ao que parece, neste curso de formação, o conhecimento específico (parâmetro musicológico) geralmente se sobrepunha ao conhecimento pedagógico (parâmetro pedagógico). Portanto, detectei que havia uma maior valorização do ensino de Música, propriamente dito, e um trato um tanto superficial dado à abordagem dos conhecimentos pedagógicos neste curso.

A partir de todas as observações expostas acima, concluo que as relações estabelecidas entre a formação proposta pelo Curso de Licenciatura em Música da UFCA e a docência no Ensino Básico apresentam-se de forma discrepante, quando observados os parâmetros musicológico e pedagógico, os quais foram estabelecidos como referencial de análise.

Por um lado, atestei que a formação musicológica, conduzida pelo Curso de Música da UFCA, quando consideramos os conhecimentos musicais necessários à atuação de seus egressos nas escolas de Educação Básica, foi tida como adequada pelos participantes. Por outro lado, verifiquei que, a formação pedagógica desenvolvida nesta instituição era marcada por deficiências que precisam ser superadas. Isto é crucial, visto que os professores participantes apontaram os conhecimentos pedagógicos como prioridade na docência. Sem dúvida, é necessário rever os pontos negativos mostrados pelos professores participantes em

relação ao parâmetro pedagógico, a fim de que esse possa estabelecer um diálogo mais próximo entre a formação adquirida na Licenciatura em Música da UFCA e a docência na Educação Básica.

Finalizando esta jornada, afirmo o meu desejo de que o trabalho aqui realizado possa contribuir para as reflexões referentes à formação proposta pelo Curso de Licenciatura em Música da UFCA. Neste sentido, espero que todo o esforço aqui despendido venha a colaborar com esta instituição, no intuito de assegurar à mesma uma proposta de formação cada vez mais adequada ao que ela mesma se propõe realizar: formar professores de Música.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Introdução ao ensino superior**: a trajetória das Universidades. [Notas de aula].
- ALBUQUERQUE, Luiz Botelho de; MATOS, Elvis de Azevedo; MORAES, Maria Izaíra Silvino; SCHRADER, Erwin. **Educação musical – licenciatura: projeto pedagógico para implantação**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri, 2009.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade cultural de formação de professores de música. *In: XV Congresso Anual da ABEM, Anais...* João Pessoa: 2006. Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados_ver.asp?id=23. Acesso em: 19 mai. 2016.
- _____. Diversidade cultural de formação de professores de música. *In: XVII Congresso da ANPPOM, Anais...* São Paulo: 2007. Disponível em http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/index.html. Acesso em: 19 mai. 2016.
- _____. **Por uma ecologia da formação de professores de Música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Instituto de Artes/Programa de Pós-Graduação em Música/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- _____. Diversidade e formação de professores de música. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 45-53, set. 2010.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de; DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina Carvalho Cascelli de. Saberes pedagógicos ou específicos? Uma discussão sobre os saberes no campo da educação musical. *In: XV Congresso Anual da ABEM, Anais...* João Pessoa: 2006. Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados_ver.asp?id=23. Acesso em: 19 mai. 2016.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *In: Educação e pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 281-295. São Paulo: maio/ago., 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2008.
- ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *In: Em Pauta*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). **Proposta para a Base Nacional Comum Curricular**. João Pessoa, 2016a. Disponível em: www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes_da_ABEM_para_a_BNCC.pdf. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. **Mensagem** recebida por isaurarute@yahoo.com.br em 09 mai. 2016b.

_____. **Nota pública da ABEM sobre a Medida Provisória Nº 746 que altera o Ensino Médio**. João Pessoa, 2016c. Disponível em: www.abemeducacaomusical.com.br/docs. Acesso em: 26 set. 2016.

AZEVÊDO, Isaura Rute Gino de. **Formação do professor de arte de ensino médio público em Juazeiro do Norte: reflexos no ensino de música**. Dissertação (Mestrado). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC)/Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB), 2013.

BARBEITAS, Flavio Terrigno. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 75-81, set. 2002.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/Instituto de Artes/Programa de Pós-Graduação em Música, 2000.

_____. O conhecimento do professor de música: uma questão teórica ou prática? *In: IV Encontro Regional da ABEM Sul, Anais...* Santa Maria, Associação Brasileira de Educação Musical, 2001, p. 64 - 77.

_____. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 35-41, mar. 2004.

_____. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. *In: Cadernos de pesquisa*, v. 42 n. 145 p. 180-203 jan./abr. 2012.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 41-48, set. 2002.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. *In: Revue française de sociologie*, Paris, n. 7, p. 325-347, 1966.

_____. Méthode scientifique et hiérarchie sociale des objets. *In: Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris, n. 1, p. 4-6, 1975.

_____. Les trois états du capital culturel. *In: Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, p. 3-6, 1979.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura.** Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5.692/71. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: 1971a.

_____. **Resolução n.º 8/71.** Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. Brasília: Conselho Federal de Educação 1971b.

_____. **Parecer n.º 540/77.** Brasília: Conselho Federal de Educação, 1977.

_____. **Portaria n.º. 1793, de dezembro de 1994,** referente à necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1994.

_____. **Lei n.º. 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. (V. 248, p. 27833-27841, Seção 1).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Edição em volume único. Incluindo **Lei n. 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer n.º 9, de 8 de maio de 2001** referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n.º 2, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. **Lei n.º. 11.769/08,** de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para constituir a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular do que trata o § 2º do artigo 26 da já referida Lei. Brasília: 2008a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Mensagem n.º 622,** de 18 de agosto de 2008. Veta o art. 2º parágrafo único da Lei n.º. 11.769/08, de 18 de agosto de 2008. Brasília: 2008b.

_____. **Resolução nº 18 CONSUNI**, de 17 de julho de 2009. Aprova a criação do Curso de Graduação em Educação Musical – modalidade Licenciatura, da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES. **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2010**. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante – NDE e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 18 abr. 2016.

_____. **Lei nº. 12.826/13**, de 05 de junho de 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Cariri (UFCA), por desmembramento da Universidade Federal do Ceará (UFC), e dá outras providências. Brasília: 2013a.

_____. **Projeto de resolução**, de 04 de dezembro de 2013. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília: 2013b.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara – Série legislação n. 125 – 86 p. 2014.

_____. **Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015**, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 jun. 2015a. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 03 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, DF, 2015b. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 03 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução no 2, de 1º de julho de 2015**. 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 continuada. Brasília, 2015c. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. **Homologação**, de 05 de maio de 2016. Homologa o parecer CEB/CNE nº 12/2013, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, que propôs a Resolução referente às Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 06 de maio de 2016a.

_____. **Lei nº. 13.278/16**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: 2016b.

_____. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: 2016c.

BRESLER, Liora. Teacher knowledge in music education research. *In: Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 118, p 1-20, 1993.

_____. Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. *In: Revista música, psicologia e educação*, n.º 2, p. 5-30. Porto: set. 2000.

BRITO, Carlos Renato de Lima. Caminhando contra o vento: nossa caminhada no estágio supervisionado em Música. *In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo (organizadores). Educação Musical: reflexões, experiências e inovações*. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

CASTRO, Henrique Sérgio Beltrão de. **No ar, um poeta**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, 2003.

_____. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set. 2004.

CUNHA, Conceição de Maria. **Mensagem** recebida por isaurarute@yahoo.com.br em 03jul. 2016.

DAMÁSIO, Antonio. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DEL BEN, Luciana Marta. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, 2001.

_____. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *In: Educação e pesquisa*, v. 32, n. 2, São Paulo: maio/ago. 2006.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**. Tese (Doutorado). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de São Paulo, 2011.

FAJARDO, Vanessa. Entenda a reforma do Ensino. **Globo Notícias**, São Paulo, 09 fevereiro 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 13 fev. 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio (Org.); SOARES, José (Org.); SCHAMBECK, Regina Finck (Org.). **A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. v. 1. 187p.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANCO, Marcos Aurélio Moreira. **O saber ensinar Arte na concepção de professores que lecionam a disciplina na Educação Fundamental**. Dissertação (Mestrado). Ceará: Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GÓRRIZ, Isabel López. A autobiografia como modelo formativo/educativo de bem-estar e transformação sócio-existencial. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (orgs.). **Coleção pesquisa (auto)biográfica e educação (vol. II)**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 53-56, mar. 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438. Porto Alegre/RS: set./dez. 2007.

KODÁLY, Zoltán. **333 olvasógyakorlat**. Budapest: Editio Musica Budapest, 1960.

LANCASTER, E. L.; RENFROW, Kenon D. **Piano 101**, Book 1. USA: ALFRED PUBLISHING CO. INC. 2008.

LANI-BAYLE, Martine. **Taire et transmettre. Les histories de vie au risque de l'impensable**. Chronique Sociale, 2006.

_____. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. In: PASSEGGI, M. C. (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MACHADO, Daniela Dotto. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música**. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/Instituto de Artes/Programa de Pós-Graduação em Música, 2003.

_____. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 37,45, set. 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.

MORAES, Maria Izaíra Silvino. **Ah! Se eu tivesse asas**. Fortaleza: Diz Editoração, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *In: Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002

_____. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. *In: JOSSO, Marie Christine. Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *In: Educação e sociedade*, ano XXII, nº 74. Campinas: abril/2001.

OLIVEN, Rubem George. Cultura e modernidade no Brasil. *In: Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, 15 (2), 1 – 12, 2001.

OTTMANN, R.W.; ROGERS, N. **Music for Sight Singing**. 7th Ed. New Jersey: Prentice Hall, 2007.

PENNA, Maura. **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Universidade Federal da Paraíba – Editora Universitária. João Pessoa, 2001.

_____. A proposta para arte dos PCNEM: uma análise crítica. *In: PENNA, Maura (coord.). O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003.

_____. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. *In: Revista da ABEM*, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior e as licenciaturas em Música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Tese (Doutorado). Campo Grande: Centro de Ciências Humanas e Sociais / Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

_____. Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa. *In: XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Anais...* Natal, 2013. Disponível em www.anppon.anais.com.br/anais. Acesso em: 09 nov. 2015.

_____. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *In: Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.32, 90-103 jan. jun. 2014.

PEREIRA, Melissa Pedroso da Silva; SUBTIL, Maria José Dozza. Perspectivas para a formação de professores de música: o projeto político pedagógico da licenciatura em música da UEPG 2003. *In: IX ANPED Sul / Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012. Anais...* Disponível em: www.portalanpedsul.com.br. Acesso em 14 de outubro de 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In: Educação e sociedade*, ano XX, nº 68. Campinas: dez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINEAU, Gaston. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Montreal: Editions Cooperatives Albert Saint-Martin, 1983.

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *In: Educação e pesquisa*, v. 32, n. 2. São Paulo: maio/ago., 2006.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. **Les histoires de vie: que sais-je?** Paris: PUF, n. 2760, 2002.

PINHEIRO, Cícero Wagner Oliveira; SILVA, Maria Goretti Herculano. O cenário da educação musical na rede pública de Juazeiro do Norte. *In: XI encontro regional da ABEM Nordeste, Anais...* Fortaleza: 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 83-92, set. 2005.

RANDEL, Don Michael. **Harvard concise dictionary of music**. Harvard University Press, Londres, 1978.

RODRIGUES, Cláudia Flores. Narrativas de si: estratégia de formação para (re)pensar a docência articulada ao processo de formação do sujeito. *In: Poíesis pedagógica*, v. 8, n. 1, p. 172-186, jan./jun. 2010.

SALES, José Albio Moreira; MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Arte na formação inicial de pedagogos expressa e potencializada pelo tripé

ensino, pesquisa e extensão. *In: Revista Cocar* Belém/Pará vol. 9 n. 17 p. 187-202 jan./jul. 2015.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 63-68, mar. 2003.

SAWAIA, Bader Burihan. **Por que investigo a afetividade**. Texto apresentado para concurso de promoção na carreira para a categoria de professor titular do Departamento de Sociologia da PUCSP. São Paulo: PUC, 2000.

SCHAMBECK, Regina Finck; LOPES, Josiane Paula Maltauro. Currículo, deficiência e inclusão. *In: FIGUEIREDO, Sérgio (Org.); SOARES, José (Org.); SCHAMBECK, Regina Finck (Org.). A formação do professor de música no Brasil*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. v. 1. 187p.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *In: Educational*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Lisbeth. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 107-109, mar. 2003.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 7-10, mar. 2003.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo, Editora Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. *In: Educação e sociedade*, v. 34, n. 123, p. 551-571. Campinas: abr./jun. 2012.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *In: Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice; BORGES, Cecília. Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. *In: Educação e sociedade*, ano XXII, n. 74. Campinas: abril/2001.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *In: Educação e sociedade*, ano XXI, nº 73. Campinas: dez. 2000.

TERRIEN, Jacques. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber docente. *In: Revista Educação em Debate*, Ed. UFC, n. 33, 1997a. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. *In: Revista Contexto e Educação*, Ed. UNIJUI, vol. 12, n. 48, 1997b. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. O saber do trabalho docente e a formação do professor. *In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, Lizete S. B. (orgs.). Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2015.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. **Os saberes da experiência e o trabalho docente: aspectos da (in)formação no magistério**. Apresentação do projeto de pesquisa 'Experiência e competência no ensino: estudo da ação pedagógica na perspectiva da ergonomia do trabalho docente'. CNPq 2000-2003. Grupo de Pesquisa Saber e Prática Social do Educador, 2000. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br>. Acesso em: 30 mar. 2015.

TERRIEN, Jacques; SOUZA, Ângela T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. *In: CANDAU, V. M. (org.). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2015.

TRAVASSOS, Elizabeth. **Os mandarins milagrosos: arte e etnografia em Mário de Andrade e Béla Bartók**. Rio de Janeiro: Funarte; Joge Zahar Editor, 1997.

VIEIRA, Débora Cristina de Oliveira; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As disciplinas de didática nos cursos de licenciaturas. *In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Anais... Curitiba, 2009. p. 11303 – 11311. Disponível em: www.pucpr.br. Acesso em: 20 abr. 2016.

ANEXOS

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA DE AUGUSTO EM DOIS DE SETEMBRO DE 2015.

Bom, a minha trajetória de vida musicalmente, profissionalmente nesse recorte 2009 a 2015, antes da faculdade eu tinha uma vivência voltada mais para a parte prática do que a teórica. Porém eu já tinha uma certa experiência, já tinha participado de vários cursos de formação, de bandas, de regência. Então esses cursos de formação me deram suporte para eu ter a oportunidade de ser regente de bandas, de ter a oportunidade de tocar em vários grupos e ter uma certa experiência com relação a isso. Então antes da faculdade eu já tinha, já vinha com uma bagagem já dos meus quase vinte anos de música, da vivência mesmo prática e teórica. Mas a teoria mais voltada para a questão de métodos, questão de coisas informais não de escolas, de conservatório, mas sim de métodos mesmo que eu procurava encontrar esses métodos para poder desenvolver esse trabalho. Essa questão da aprendizagem da música antes da faculdade. Quando eu terminei o segundo grau, eu tinha que fazer uma faculdade e eu esperei. Queria fazer faculdade de música. Só que só tinha no estado da Bahia, no Rio de Janeiro e para eu ir pra lá seria muito complicado. E eu não queria fazer outra coisa, a não ser música. Então passei quinze anos sem isso acontecer. Então quando o curso de Música veio para o Cariri foi a oportunidade que eu tive e graças a Deus consegui ingressar. E ao chegar lá no curso lá era tudo novidade, tantas coisas boas, eu queria ser músico, assim desenvolver meu instrumento e tal e tocar e ser “o cara” porque eu estava na faculdade. Mostrar para as pessoas que eu estava fazendo uma coisa que ia me engrandecer. Porém, houve um conflito muito grande a partir do momento que eu comecei a fazer essas disciplinas. Uma das disciplinas mais questionáveis, pelo menos para mim no meu juízo e de muitas pessoas foi o solfejo, Percepção e Solfejo e a história do dó móvel que foi a grande barreira que eu tive porque mais de vinte anos acostumado a ler de uma forma e de repente ter que mudar tudo. E aí foi meio complicado, mas eu consegui terminar essa história. Porém, pra mim foi a melhor que teve porque a partir daí eu desenvolvi outros valores eu desenvolvi outras coisas que me deram suporte depois que eu saí da faculdade. Nesse movimento, outras atividades que eu estava fazendo. Então diante das disciplinas, da questão pedagógica, a questão do ensino de música, a parte prática, a questão do ensino, pra mim relacionando com a Educação Básica que eu faço, a partir do momento que eu consegui desvincular esse conflito que eu tinha com essa parte prática que eu tenho agora me deu realmente suporte para chegar na escola. Chegar,

fazer o trabalho. Porém, passando por todas aquelas metodologias, formas de ensinar, de trabalhar os alunos, a psicologia, aquelas histórias todas, quando eu cheguei na sala de aula, aí veio o segundo conflito. Porque tudo que eu aprendi dentro da faculdade eu tive que fazer um reajuste máximo porque a realidade é totalmente diferente. É igual a história da parte teórica, você vê a teoria muito bonita, mas quando chega na prática, a coisa não acontece. A começar pelo sistema que não ajuda. O próprio sistema ajuda a não ajudar a gente. Então a gente chega na sala de aula é aquela coisa muito quadrada, salinha todo mundo sentado, bonitinho, a gente tem que fazer uma chamada e essa chamada que atrapalha pra caramba, toda aula tem que fazer chamada. Já é pouco tempo, é uma aula por semana e aí você tem que fazer uma metodologia que geralmente na faculdade a gente faz aqueles grupos de roda ou faz as dinâmicas, faz as histórias, e quando chega lá dentro de cinquenta minutos resta pra gente no máximo trinta. Não tem como a gente fazer nada da forma que é feito na faculdade e daí a gente tem que fazer uma adaptação e essa adaptação é onde entram outros valores. Onde entra a questão do trabalhar o aluno, a questão de trabalhar as dinâmicas para que o aluno esteja dentro do contexto com a gente, porque os próprios alunos se eles não se interessarem no conteúdo, eles são os primeiros a bagunçar, a desvincular a ideia e aí você tem que ter aquele controle, aquela forma de cativar os alunos pra tentar fazer isso. Então o que eu aprendi na faculdade em relação a essa parte mais teórica, mais de didática me deu grande suporte, sim. Agora quando chega esse confronto a minha experiência que já vem adquirida foi que realmente fez com que eu partilhasse aquela ideia porque se eu não tivesse tido experiência eu tinha bagunçado a ideia, eu tinha desistido logo de dar aula. Mas então como eu consegui juntar essas duas ideias aí eu consegui fazer com que eu controlasse e administrasse bem essa questão. E a questão musical também isso aí nem se compara. Isso aí já é outra história. Porque quando a gente vai trabalhar a parte prática da coisa, então já está mais na minha praia por conta da minha vivência anterior o suporte que eu tive na faculdade com as disciplinas que me deram oportunidade de corrigir as minhas falhas ou me adaptar a uma nova realidade, e as pessoas, os alunos que estão nas bandas nos grupos, na prática, eles realmente estão a fim de fazer aquela história. Então é totalmente diferente da sala de aula. Porque nos grupos eles vão para tocar, para aprender a tocar. Na sala de aula você tem que dar um conteúdo que muitas vezes não estão nem a fim, não dão valor e principalmente porque quando a gente chega na sala de aula nós não temos que dar música apenas. Tem que dar Teatro, Dança, Artes Plásticas. E como eu fiz a faculdade de Música eu senti uma certa necessidade de ter tipo uma cadeira uma coisa nesse sentido. Porque quando a gente chega na sala de aula a

gente se depara com essa realidade. Eu tenho que ministrar uma outra disciplina que eu não tenho segurança, que eu vou ter que correr atrás de um conteúdo, aprender e graças a minha experiência, que eu já passei por grupos de teatro, grupos de dança, já fiz outras histórias, eu consegui administrar. Mas outras pessoas que não tem essa experiência não vai conseguir. Vai ter uma barreira, uma dificuldade. Então assim de uma certa forma eu acho que deveria haver uma disciplina que beneficiasse isso, tipo disciplina das Artes. Que contemplasse todas as Artes para ter pelo menos um conhecimento básico da história da dança, da história do teatro, alguma coisa nesse sentido, apesar de que a gente em algumas disciplinas Metodologia de Ensino, nós fizemos uma parte teatral, mas foi muito pouca. Com Cleyton. Uma coisa muito sucinta. Foi uma coisa para encerrar a cadeira e tal. Mas foi só uma vez uma coisa muito ... que a gente fazia uma prática de música mas aí o teatro veio aparecer no finalzinho e eu acho que se contemplasse mais essa situação seria pra gente chegar na sala de aula, a gente teria um suporte bem melhor. E também a questão de uma realidade pedagógica porque quando a gente teve as cadeiras pedagógicas, foram cadeiras pedagógicas voltadas diretamente para a ideia musical. Você montar um grupo de câmara, uma banda de música, um coral, então as pedagogias lá são voltadas muito pra isso. Foi isso que eu percebi. E quando a gente chega na sala de aula é uma pedagogia totalmente diferente. Então você tem que fazer um ajuste, ou tem que pesquisar, ou mesmo nos encontros, com os professores, você tem que ir aprendendo no dia-a-dia aquelas pedagogias porque na banda de música a gente é pai a gente é doutor, a gente é psicólogo, mas dentro da sala de aula você além de tudo isso tem que ser um administrador, tem que ser um diretor porque os alunos dentro da sala tem que ter um diferencial com relação aos alunos que estão diretamente voltados para uma parte prática dentro das bandas dos grupos que a gente trabalha. Então essa necessidade eu senti quando eu saí da faculdade para entrar na sala de aula. E eu creio que a minha vantagem é justamente essa a minha experiência que eu já tinha antes e eu fui adquirindo ao longo desse tempo. Mas que para as pessoas que estão chegando agora vai realmente ser um entrave é uma barreira para eles. Eu imagino assim porque eu tive essa dificuldade. A experiência com relação dentro do curso de Música para mim eu peguei muitas das ideias da questão das metodologias em si. Mas como é um momento muito pequeno e que a gente vai ter que resumir muita coisa apenas eu uso algumas técnicas tipo técnicas vocais, técnicas de harmonia. Isso dentro da sala de aula. De harmonização, de aquecimento. Então essas técnicas vocais que a gente trabalhou na faculdade, a gente utiliza lá. A percussão corporal, pra gente fazer um exercício corporal, uma dinâmica, uma brincadeira dentro da sala de aula. Então esses exercícios, essas coisas

que aconteciam dentro da faculdade eu realmente trouxe para mim e utilizo dentro da sala de aula. Mas dos grupos que a gente tem atividade diretamente com a música aí já é bem mais complexo. Complexo no sentido de que lá a gente realmente aprofunda a ideia. Por exemplo: na fanfarra hoje muitas pessoas já comentaram e já falaram que a fanfarra de 2009 era uma e a fanfarra hoje, 2015, é totalmente diferente. Porque nesse percurso, durante a faculdade eu ia pegando lá, eu ia jogando lá dentro da banda. E hoje a minha banda a gente tem trompetes, trombones, mas a gente faz a três vozes a quatro vozes, uma harmonização, um arranjo, a gente monta três, quatro músicas fazendo passagens melódicas, mudança de tonalidade, fazendo aquelas passagens de tom e tal. Que antes a gente fazia, era uma coisa meio reta e hoje já tem uma outra dinâmica um outro diferencial. E as pessoas já notam isso e eles mesmo comentam: “puxa como está diferente, como está mais complicado, mas está mais bonito!”. Essa mudança e tal. Então essa experiência dentro da faculdade, a minha experiência com essas disciplinas e as práticas realmente estão sendo de grande valia pra mim porque eu estou na prática ali botando isso em questão lá e à prova também. Porque eu tenho que saber se eu estou fazendo a coisa certa ou não. E o retorno está sendo legal. Eu estou achando que estou fazendo certo. Com relação à questão curricular da faculdade eu até já comentei agora há pouco que eu acho o currículo excelente. Tá legal, só que eu senti a falta daqueles dois aspectos curriculares. Que era uma coisa pedagógica, uma cadeira pedagógica ou mesmo prática que tivesse essa abordagem de outras Artes. Não apenas música, mas que tivesse uma abordagem da Dança, do Teatro, pra poder quando chegar na sala de aula fosse uma realidade totalmente diferente, poder ter pelo menos um suporte porque as vezes algumas áreas são muito técnicas e os alunos perguntam: “professor, o que é isso?” aí “rapaz, não sei não, vou procurar”. Vou pesquisar para saber. Mas, se eu já tivesse uma coisa pelo menos uma coisa básica, técnica, o que é esquete? Passagem de som? O que é sei lá ... um dueto? Esse aí pelo menos eu sei que é música. Mas outra coisa, outra realidade, eu não vou saber dizer. Eu acho que deveria ser acrescentado uma disciplina que seja contemplada essa questão. Outras Artes, além da música. Isso é o que eu acho para o currículo. A duração do curso, sim a questão do tempo. Apesar de que a gente sempre quer mais. E isso é bom. Porque o tempo, quatro anos, eu acho que é o suficiente para você ter o norte, ter a base, ter o tempo pra você se dedicar àquela música, essa preparação e sair preparado. Isso é, quem quer. Porque quem não quer, fica só enrolando. Porque assim também pra deixar o gostinho. Porque o gostinho da graduação quando você chega no mestrado, rapaz, eu era feliz e nem sabia. Porque o mestrado já é uma outra história e aí você vai comprovar o que você fazia lá e vai ver que valeu a pena

e que realmente faz sentido hoje você fazer a graduação e o tempo que você fez e as disciplinas, que tudo que aconteceu realmente está fazendo efeito agora. Pra mim, na Educação Básica, está valendo demais. Porque se eu não tivesse aquelas orientações eu ia fazer uma coisa meio de improviso, feito de qualquer jeito. E hoje eu tenho consciência do que eu estou fazendo e podendo orientar bem os meus alunos. A pior coisa do mundo é você fazer uma coisa sem saber o que é que está fazendo e faz de qualquer jeito e ser uma coisa errada. E aí o aluno vai se prejudicar com relação a isso. Eu, nesse momento, é o terceiro ano, são três anos que eu estou dando aula na Educação Básica no estado. No Ensino Médio e Fundamental. Durante esses três anos eu vi esse conflito de mexer com outras Artes, sem ter muita experiência e querendo puxar para o meu lado e tal, mas esse último ano que nós estamos aqui eu resolvi fazer uma coisa diferente. Então, eu faço uma abordagem rápida de alguns conteúdos, tipo Teatro que é aqui e aí direciono totalmente o trabalho para a música. Então, esse conteúdo, o conteúdo que eu aprendi lá com certeza agora, nesse momento, eu estou trazendo. História da Música, história dos instrumentos, a questão duração, timbre, intensidade. Então, todo esse conteúdo meio teórico eu estou trazendo para dentro da sala de aula. A parte prática, um exercício, uma dinâmica, estou botando os meninos para cantar, para bater palma, pra levantar, pra fazer poeira, fazer som, paisagem sonora, aquela história de escutar o som, fazer som em qualquer coisa e fazer a paisagem sonora. Então todo aquele conteúdo realmente agora eu estou a ideia acontecer mais do que antes. Que antes eu estava um pouco inseguro, se podia ou não. E aí me permitiram dizer que: “olhe você é o dono da disciplina, então, você administre da forma que você achar melhor”. Então, como eu não tenho muita segurança nas outras áreas, eu diminuí um pouco, tirei a prática, tirei as ideias, ficou uma coisa mais conteudista e teórica e aprofundei mais a ideia dentro da música. Não sei se em outras realidades em outros colégios isso pode ser permitido, mas eu pelo menos depois de três anos adquiri confiança e aí estou fazendo isso com o pessoal de lá, com os meus alunos. O que é que está faltando no curso de Música? Olha, assim, pelo menos para minha turma, como nós fomos um laboratório, geralmente a primeira turma é um laboratório dilapidando as demais. A gente teve uma ausência muito grande de alguns elementos. Tipo a prática. Porque os dois primeiros anos prática, depois os dois últimos anos teoria esquecendo a prática. Então, nesse novo PPC já foi corrigido, não é? Eu fiquei sabendo que foi corrigido. E isso a gente achava uma falha, não é? A questão do dó móvel, que a gente achava que era uma coisa absurda, até certas vezes. Mas hoje, a realidade é totalmente diferente. Por exemplo, para mim o dó móvel, eu só via uma partitura fixa e tal. Hoje eu leio em qualquer

partitura e toco em meu instrumento. Eu leio partitura em dó, em fá, em si, em qualquer instrumento que eu tiver tocando com a partitura aqui, meus alunos, isso pra mim facilitou muito, porque na banda de música tem instrumentos em si bemol, em dó, em fá, em mi bemol. Os alunos estão com dúvida eu vou lá com o trompete que é em si bemol, eu toco em qualquer partitura com eles. Se fosse o dó móvel, aliás no fixo, eu não conseguiria fazer isso. Eu iria transportar a partitura, pra poder tocar com eles mas como o dó móvel me facilitou, abriu meus olhos com relação a isso, hoje eu posso tocar qualquer instrumento em qualquer partitura e me facilitou na hora da prática lá, na hora das aulas. Como eu disse as dificuldades que a gente teve, eu acredito que as próximas turmas estão sendo contempladas com as mudanças do PPC as mudanças que foram acontecendo e a única coisa que eu sugiro assim que eu já falei inclusive várias vezes é com relação realmente a essa visibilidade com relação as outras artes. Porque realmente foi nesse momento que senti que é uma necessidade. Que precisa ter uma cadeira que contemple as outras artes para ter pelo menos um conhecimento básico da coisa. É isso. Bom eu trabalho na Escola de Ensino Fundamental e Médio São Pedro na cidade de Caririaçu. Minhas turmas são do quinto ao primeiro ano porque infelizmente os órgãos administradores não acham que o terceiro e quarto ano precisam de Arte. Mas que está na nossa constituição. Está na lei lá, tem que ter até o terceiro ano, mas o estado não permite isso. É só até o primeiro e pronto. O resto é com o ENEM. E aí eu estou do quinto ao primeiro ano, com onze salas de aula na disciplina. Eu trabalho nessa escola já há três anos, esse é o terceiro ano que eu estou trabalhando lá, geralmente nos turnos manhã e tarde. Devido ao meu mestrado, resumi tudo num dia só para facilitar o meu trabalho. Então fico o dia todo lá, manhã e tarde, a faixa etária de idade dos alunos é de dez a dezoito anos no máximo, dez a dezessete anos. Então uma média de mais ou menos quatorze anos, são todos adolescentes. Mais ou menos a ideia é essa. Então, nas minhas aulas de música eu procuro contemplar os alunos com a parte teórica por que eu acho importante a questão da História da música, a questão mesmo da escrita, da partitura, da questão teórica mesmo, da leitura de partitura. Então a gente faz uma parte teórica para o pessoal ter o conhecimento. Fazemos uma parte prática com exercícios de voz, exercícios de percussão corporal, exercícios de dinâmicas em grupo e também uma terceira parte que é a visitação, aula de campo. Aula de campo assim tipo um museu que tenha instrumentos, vamos fazer agora na faculdade, fazer o pessoal da faculdade e ir conhecendo outras realidades. Sair um pouco da realidade de sala de aula. Porque assim, infelizmente algumas escolas ainda estão voltadas ainda para a metodologia de você fazer aquela coisa tradicional você sentado lá e você tem que dar alguma

coisa no quadro. Aqui pra gente pelo menos pra mim que estou vendo outras realidades isso aí já está ultrapassado porque a arte tem que estar solta. Está numa sala, se as salas fossem redondas melhores ainda. Mas a sala é quadrada aquela coisa toda. Mas se fosse redonda era o ideal porque poderia fazer tudo acontecendo naquele momento ali realmente de Arte. Porque Arte não é uma coisa presa é uma coisa mais solta dentro da ideia. Bom, esse conhecimento que eu utilizo dentro da sala de aula primeiro é o conhecimento da minha experiência vivida, vivenciada com a realidade da escola. Então esse conhecimento que eu tenho em cada aluno, do ambiente, porque tudo é politicamente. Você tem que ter uma ética política muito pesada, não é? E essa questão ético-política que acontece dentro da sala de aula, você tem que, dentro da escola na realidade, você tem que estar com atenção constante, não é? Porque vamos fazer aula, vamos fazer a aula, eu tenho que fazer uma chamada, tem hora para entrar, tem hora para sair, então todo esse trabalho ético-político que é feito dentro da minha prática da sala de aula é uma coisa meio de negociações mesmo e a gente faz isso constantemente. Então quando eu começo a trabalhar meus conteúdos as minhas ideias eu tenho sempre que pensar nessas hipóteses de como fazer. Só uma coisa ético-político que eu estou todo errado, que eu não tenho acordo. Porque se for para fazer zoadada em faço zoadada. Não tem esse negócio de professor do lado estar vindo reclamar porque nós estamos cantando, nós estamos batendo palma, não tem isso não. Ainda bem que ninguém reclama. Mas lá eu canto, eu boto o pessoal pra pisar no chão, fazer o maior barulho. Porque é uma coisa que não tem como fugir. Música é isso aí tem que trabalhar uma coisa que eles [...] criatividade, tem que pensar, tem que saber como fazer a ideia. E não tem como fazer isso todo mundo sentado na cadeira sem se mexer. Então essas são as coisas que eu faço diferente lá. Ainda bem que o pessoal está me aceitando, não sei porque. Estou lá ainda. Bom, eu acho que como o sistema tem esses entraves aí essas coisas que limitam a gente, o conhecimento que tem que ter pra fazer uma atuação legal, ter uma base sólida, a faculdade permite isso. São dois anos em que você estudaria a História da Música, tem toda uma ideia de como é que surgiu a música até hoje, você fazer isso aí, que vai contemplar a questão teórica que a sala de aula tem que dar. Tem a questão prática das metodologias, das práticas de Schafer, Kodály, esses caras aí que também permitem fazer esse trabalho dentro da sala de aula. Então esse conhecimento que você adquire na faculdade com certeza está dando. Tem como atuar fazendo essa ideia. E o outro conhecimento é realmente conhecer a turma, conhecer o ambiente, conhecer o espaço em que você está lá. Porque muitas vezes, geralmente o pessoal diz que o músico é aquele cara meio largado, que não tem compromisso com nada, que quer bagunçar, quer fazer a coisa errada e aí onde está a sua

experiência, os seus conhecimentos, você vai ter que mostrar para as pessoas que não é assim, que não é bem assim, que a coisa é totalmente diferente. Aconteceu um caso comigo, eu vou relatar: toda terça-feira que era minha aula tinha uma coisa era feriado, era uma história e tal. Aí essa semana, eu fui dar aula, a professora deu um aviso, aí lá vem outro e aí dá outro aviso, vem outro, outro aviso. Foram três avisos da mesma aula. E aí o tempo que já era limitado ficou pouco e aí eu fui questionar com a diretora pedagógica. Aí ela disse não é porque se eu tirar uma aula de Português, aí você sabe, o conteúdo. Já a Arte entende essas coisas não vai ter muito prejuízo. Aí eu falei olha se não vai ter prejuízo eu não sei. Mas, imagine uma aula de português a professora passa na sala na semana dez vezes. Se ela perde uma aula ela vai perder 10% de seu conteúdo. De Geografia são cinco vezes. Se perde uma aula são 20% do conteúdo. Sociologia são duas aulas se perde uma vez são 50% do conteúdo. E Arte que é só uma? Se tirar uma vez é 100%. Você acha que é justo? Ela disse: “é realmente não é não”. Então vamos administrar isso aí porque a gente precisa contemplar os alunos. Então essa questão desse conhecimento também pra você negociar politicamente, eticamente falando com a coordenação você também tem que ter pra poder trabalhar essa ideia porque senão você não vai ter valor. Eles não vão reconhecer isso como algo que é produtivo, algo que realmente faz sentido pra sala de aula. É bom demais o meu trabalho. Eu gosto. Assim, avaliando meu sentimento no meu trabalho. Assim, eu não achava que era tão bom estar dentro de uma sala de aula. Eu achava que era uma coisa, sei lá, meio presa meio monótona e tal. Mas eu sempre fui uma pessoa extrovertida. Gosto de brincar e as minhas aulas os alunos dizem que é a melhor porque eu brinco “tiro onda”, eu falo com um e brinco com outro, mexo com um, com outro, é tanto que a aula num instante acaba. O pessoal: “já acabou?”. Então pra mim essa satisfação que eu tenho em chegar dentro da sala de aula e dar essa aula, pra mim é bom demais e principalmente em ter esse feedback, saber que os alunos estão gostando e estão achando bom e quando acaba, quer mais e principalmente quando termina a aula eles tem a curiosidade de vir e conversar comigo: “e como é isso aqui mesmo? E não sei o que?” e tal. Então isso pra mim é satisfatório. Eu acho muito bom. É prazeroso, me dá mais vontade de chegar lá e fazer a próxima aula. Apesar de que tem sempre uns que são o caminho inverso. Quando a gente chega na sala de aula: “vixe chegou...”. Então a gente já tem aquele impacto quando a gente... isso aí a gente tira de letra. Vai botando de lado. E meu trabalho como profissional, eu acredito que eu esteja fazendo um bom trabalho porque todas as metodologias, os métodos, as formas, muitas vezes as coisas que não acontecem num papel, por exemplo a gente observa o professor dando aula, a gente observar o professor, uma

dinâmica, uma forma, a metodologia que esse professor usa na faculdade. Então a gente se apropria dessas ideias e começa a jogar lá. Muitas vezes tem um entra numa sala, é de uma forma, quando chega na outra sala é outro formato, aí você já pensa num outro professor. Aquele outro professor faz assim então eu vou fazer do mesmo jeito e aí dá certo. Porque as vezes você preparou a mesma aula pra várias turmas mas são dez aulas diferentes. É o mesmo conteúdo mas são dez aulas totalmente diferente uma da outra. Então eu avalio o meu trabalho ... eu acho que estou fazendo a coisa certa, indo no caminho certo porque eu vi outros professores já serem reclamados por coisas que estavam fazendo errado. Então não me reclamaram até agora. Então pelo menos eu acho que estou fazendo algo correto dentro da ideia e é isso.

ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA DE CECÍLIA EM SETE DE AGOSTO DE 2015.

No ano de 2009 que foi o ano anterior ao meu ingresso no curso de música pela UFC ainda, e esse ano eu estava cursando o ensino médio ainda. Até então o meu contato com a música era somente na igreja porque eu cantava, ainda canto na igreja e tem uma influência da família. Por parte do meu avô, por parte de minha mãe que são envolvidos com ações musicais dentro da igreja. Mas no ano de 2009, particularmente eu conheci Galdino. Foi justamente nesse ano que eu comecei a ter aula sistematizada de música. Eu comecei a participar do coral lá no distrito Ponta da Serra. Porque eu sou de Dom Quintino que é distrito de Crato, mas eu estudava na Ponta da Serra o ensino médio. Eu conheci ele a partir de um projeto da igreja que promoveu um festival de música. Um festival de música onde as pessoas interpretavam canções próprias temáticas de algum dos evangelhos da bíblia. Minha mãe compôs e eu cantei, interpretei a música dela e nesse momento Galdino estava sendo o jurado. Então na ocasião ele me convidou pra ser aluna dele lá na Ponta da Serra. Ele ministrava aula de canto uma vez por semana e eu comecei a participar das aulas dele. Também tive muita influência do padre da paróquia que é uma pessoa muito musical, espírito muito jovem, então ele incentivou demais o ensino de música na Ponta da Serra e conseqüentemente a minha participação nessas aulas. Então a partir daí como Galdino tinha uma proximidade maior com a Isaíra que foi uma das fundadoras do curso de Música, então ele já sabia que no ano seguinte o curso ia ser lançado. Ele já foi me convidando porque ele viu em mim o interesse pelo estudo da música, o gosto, o amor que eu tinha e tenho por essa área e aí ele foi me influenciando e me incentivando a me preparar para o vestibular que também aconteceu em 2009. Como já estava no terceiro ano também já estava na época de pensar em me profissionalizar em alguma área específica e até então eu não tinha me decidido porque eu via os cursos das universidades e nenhum me chamava a atenção. Eu acho que o curso de Música chegou na hora certa pra mim. Pra outras pessoas seria mais conveniente há mais tempo, mas, pra mim ele chegou na hora exata. Daí eu me interessei muito quando ele me falou que ia ser lançado o curso de música, aí me preparei mesmo. Eu corri atrás de ver as questões que poderiam ser colocadas no vestibular e consegui ingressar na primeira turma do curso de Música junto com ele. Ele foi meu professor e agora já era colega de curso. Eu agradeço muito a ele isso: o apoio e a confiança que ele depositou em mim nesse momento da vida e

ainda hoje porque apesar de tudo nós somos parceiros e amigos, independente das áreas e dos trabalhos dos estudos. Somos amigos. E aí em 2010 eu ingresso no curso de música. Com conhecimento muito pouco da questão teórica mesmo, quase nada. Após o ingresso no curso de música em 2010, até então eu não tinha noção de como seria estudar música o que estudar quais as disciplinas o que é que eu iria aprender lá no curso de música. Eu sabia que o curso era de licenciatura eu sabia que era para a formação de professor, mas não exatamente o que estudar. E eu percebi que o curso estava bem dividido em dois momentos e no meio desses dois momentos estava a parte pedagógica. Que hoje na prática eu entendo muito bem a importância dessas disciplinas. Dentro do curso de música a gente acaba pensando assim que essas disciplinas elas são, é elas acabam sendo chatas mesmo porque tem muita teoria tem muita informação tem muitas é, muitas definições a respeito de uma coisa que a gente não vivencia, não conhece a fundo. Mas hoje eu vejo que é de suma importância essas disciplinas dentro da grade curricular do curso de música, é, compreender o próprio ambiente escolar é, é aquele ambiente que envolve, que envolve um mundo de coisas. Ali não é só uma escola o aluno não tá lá somente pra estudar. É, ali dentro a gente pode observar inúmeras situações. Ele vai criar um mundo ali dentro da escola. Ele vai trazer o seu mundo ele vai conviver com o mundo de outra pessoa ele vai absorver conhecimento ele vai transmitir conhecimento, então é muito complexo. Estudar isso é relevante demais e principalmente para o professor porque ele lidar com salas de aulas numerosas tem que ser, tem que ter muito estudo tem que ter um entendimento, como é que eu quero dizer, tem que ter um entendimento maduro, maduro pra lidar com pessoas, pessoas que vão pensar diferente dele. Ele quer transmitir um conhecimento, mas as pessoas não vão absorver do jeito que eu quero, sabe? Porque não é só o aluno e o professor. Tem o aluno e tem a vida dele e tem a família dele e eu tenho que lidar com tudo isso, sabe? Muitas vezes o professor ele se torna, como se diz, essa história já é bem conhecida aí no mundo das escolas. Que o professor não é somente professor ele tem que ter o papel de pai, ele tem que ter o papel de psicólogo, de médico. A gente sabe que não deveria ser assim, mas é inevitável, Rute. É inevitável que isso não aconteça porque até pela quantidade de tempo que a gente tem com tantos alunos no meu caso eu passo dez horas dentro da escola com os alunos praticamente. É inevitável que isso não aconteça que eu não tome conhecimento da vida dele lá fora da escola. Eles acabam chegando pra gente e contando e confiando. Chega “tô sentindo uma dor” vem pra gente, né? Brigou com o colega com a família, vem pra gente então além de ensinar o conteúdo, nós temos que ter esse amadurecimento de como conversar com o aluno, de como fazer com que ele reflita melhor

sobre as coisas que ele faz, ou não. Então, no curso de música essas disciplinas são essenciais. Conhecer sobre o sistema educacional que nós vivemos. No caso da disciplina de Política e Gestão Educacional, a disciplina de Didática. No meu caso, eu vivo o retorno do sistema tecnicista. Porque na escola onde eu trabalho, ela tem um sistema diferenciado das outras escolas de ensino público, que é o ensino médio integrado ao ensino técnico. Ao passo que eles estão vivenciando o ensino médio, eles também estão tendo a oportunidade de ter acesso a outro conhecimento específico. No meu caso é o curso técnico em regência, certo? Então de volta ao ensino tecnicista. Além do mais, especificamente aqui eu quero falar da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Música no Ensino Fundamental e Médio que no meu caso é fundamental. Essa disciplina pra mim foi muito importante porque eu utilizo ela em todos os momentos lá na escola. Porque eu lá na escola eu assumo a função de orientar os meninos no momento em que eles vão estagiar. Então essa disciplina é a base da minha participação como membro lá na escola. Eu procuro incentivá-los, mostrar as melhores maneiras de eles abordarem a música na escola. Então essa disciplina deveria ser, deveria ter uma abordagem maior, especificamente com o ensino de música, dentro da graduação, certo? Porque a gente sabe que o ensino de música hoje ainda não foi, como é que eu quero dizer, ele ainda não foi estabelecido como deve. Ensinar música tem que ser um recorte pra gente. Não tem condição de chegar em uma sala de aula e ensinar uma semibreve, uma mínima uma semínima pra aqueles alunos. Eu tenho que me virar, eu tenho que ver outras possibilidades de ensinar música e essa disciplina de Metodologia de Ensino trabalha com os autores, com os métodos ativos que são super importantes, eles são fundamentais no ensino de música na escola hoje, porque eles não se firmam somente no ensino sistematizado de teoria, de prática de instrumento, não. Eles abordam outros leques de atividades como por exemplo a música e o corpo, a voz, o ensino coletivo, a música e o ambiente então é isso no ensino que o ensino que possibilita a música hoje é dessa maneira, por enquanto, infelizmente. Até porque as escolas não tem estrutura, não tem ambientação própria pra o ensino de instrumento, porque se for ensinar um instrumento de maneira coletiva numa sala de quarenta alunos, como fazer isso? E aí? Você vai ensinar aula de flauta em uma turma que não tem estrutura física específica, o outro professor vem reclamar. Já aconteceu lá na escola que eu trabalho de a gente tá fazendo o aquecimento do coral em uma turma, aí do outro lado estava fazendo avaliação. O professor veio pedir pra gente parar de dar aula. E assim por diante. É uma luta que a gente tá construindo. É um processo que tá lento e que a gente não pode desistir, tem que ir adiante. Com relação ao ensino de música propriamente dito, eu não tenho do que

reclamar do curso de música. A disciplina de Percepção e Solfejo é maravilhosa, inclusive, eu utilizo muito da sua metodologia na sala de aula, demais. Até Galdino me chama de Rute. Rute lá na escola. Sou eu ensinando Percepção e Solfejo lá. Como o curso lá é específico de música, a gente tem mais possibilidade de ensinar o ensino de música propriamente dito, a teoria musical sistematicamente. Então no canto coral tenho muito a agradecer desta disciplina porque inclusive, eu pretendo seguir nas minhas especializações e profissionalização nessa área de canto, canto popular regência coral. Eu me identifico demais com essa área, a prática coletiva, o ensino de canto, inclusive ainda hoje eu deixei a universidade, porém ainda participo como pessoa da comunidade do curso de extensão do coral da UFCA. Da Prática Instrumental, eu, é culpa minha, é culpa minha. O meu desempenho não foi como eu desejava. Não foi culpa sua de maneira alguma, mas é minha mesmo. Falta de exercício, falta de prática. Mas eu consigo utilizar o instrumento como recurso didático nas minhas aulas. Consigo. Eu faço acompanhamento no teclado das aulas, eu utilizo nas aulas de Percepção e Solfejo, na aula de Canto Coral eu consigo fazer os aquecimentos tranquilamente. Então, foi ótimo. Consigo fazer as leituras na partitura também na Prática Instrumental. Aí a dedicação tem que ser minha pra ir adiante nessa área de Prática Instrumental. A Técnica Vocal é uma de minhas paixões também, ligada ao Canto Coral. A História da Música também, História da Música Ocidental, eu utilizo. Eu utilizo todas essas disciplinas no meu trabalho, nas minhas aulas de música. Harmonia, a Regência é diária. O estudo de Análise, porque você não pode levar um arranjo coral pra seus alunos se você não fizer uma análise. Mesmo que não seja direto dentro da sala de aula ensinando pra os alunos, mas eu tenho que utilizar antes de ir. Tenho que utilizar para o meu estudo. Eu acho ideal essas disciplinas no curso de música não tenho que tirar nenhuma. Se pudesse adicionar o tempo de cada uma delas no curso de música seria ideal, principalmente da Prática Instrumental. Ampliar o tempo de estudo porque como o curso é licenciatura, como foi o meu caso, eu entro sem ter uma noção nenhuma de instrumento e lá eu vou começar do zero e não tem condições de em dois anos eu sair tocando tudo da Prática Instrumental. Principalmente porque o curso exige muito todas as disciplinas exigem que o aluno estude muito. Realmente, fica difícil pra você se dedicar ao instrumento assim em tão pouco tempo. Da aula de regência eu tenho a reclamar porque faltou, eu acho que faltou por parte no caso do professor. Faltou um pouco de didática dentro da aula de Regência porque ele já começou, nas nossas primeiras aulas ele trouxe uma peça de Mozart pra gente reger. Pra quem nunca reger, uma peça enorme, você vai ter que aprender a solfejar todas as vozes pra poder ir lá na frente e reger. Eu

acho que ele poderia ter começado de maneira gradual. Ensinar o gestual primeiro. Certo que a minha turma era muito desnivelada. Tinha gente que já sabia muito, que regia há muito tempo e tinha gente que nunca regeu. Eu acho que esse foi um dos fatores que levou ele a agir dessa maneira. Mas mesmo assim, como ele estava ensinando a gente a ser professor, a gente não ia aprender a fazer dessa maneira com nossos alunos, eu não. De toda forma quando eu utilizo regência na sala de aula, primeiro tem um processo de escuta de ambientação de sentir a música, depois vamos fazendo a marcação, até chegar no gestual propriamente dito. Depois reger peças do cancionário popular, canções simples, cânones, até chegar em peças mais complexas. Eu achei que essa seria a metodologia ideal para a disciplina de Regência também no curso de graduação, até porque são duas disciplinas de Regência. A Harmonia foi maravilhosa. Não tenho o que reclamar da disciplina de Harmonia. Robson é um professor excelente. Tem fundamentação, tem metodologia boa, não tenho o que reclamar dessa disciplina de Harmonia, nem de Contraponto também, Análise, Carmen é maravilhosa, adoro Carmen. Da formação musical, a gente tem a base do que é necessário dentro da Graduação. Cabe a gente que sai, aprofundar e buscar novos conhecimentos sempre, é fundamental isso. Além dessa disciplina que eu falei de Metodologia do Ensino de Música que ela é fundamental hoje na minha docência também, eu tive a vivência dos grupos de extensão, dos projetos de extensão: do coral, do PET, então eu aprendi muito com as oficinas que eram promovidas, com o estudo que era desenvolvido, trabalhar o coral assim de maneira bem dinâmica. Eu participei do coral da graduação extra curricular desde a primeira turma e ainda estou. Eu participei bem. Fui bolsista do professor Márcio no coral os dois anos, o segundo e o terceiro ano da graduação e o quarto eu fui bolsista do PET. Então tive oportunidade de conhecer bem como é que funcionam as atividades. As atividades extra curriculares e da preparação também dos shows. Estar bem envolvida e engajada com os contatos de outras pessoas, que isso é super importante. Ter contatos, ter amigos, ter parcerias. Parceria é uma coisa que a gente trabalha demais dentro do curso técnico em Regência. Se não fossem as parcerias, não sei como é que poderia acontecer as atividades lá. A gente tem a parceria da SOLIBEL que cede o espaço pra gente ter aula de prática instrumental. A gente tem a parceria com a universidade. Vez ou outra os professores de lá estão com a gente, a gente tá lá também na Universidade, então é importante demais parcerias. Dentro dessas outras atividades eu tive a oportunidade de me colocar como professor, muitas vezes, porque dentro das oficinas que a gente fazia a gente tinha contato com outras pessoas que não tinham ensino de música então a gente tinha que transmitir dentro do PET. No coral também a gente fazia a oficina de maneira

integrada. Eu acho importante demais. Além disso teve a parte de pesquisa que também foi importante, eu tive a oportunidade de escrever, publicar e hoje a gente também desenvolve isso lá na escola a gente tem que estar a par dos eventos, estar sempre escrevendo sobre, então, nada se perde, todo conhecimento é válido. O currículo oferecido pelo curso de Licenciatura em Música contempla sim os conhecimentos necessários à minha atuação como docente da Educação Básica. Porém, Rute, quando a gente tá no curso de música é tudo assim, a gente imagina que seja de uma forma e quando a gente vai pra prática não acontece bem como a gente imagina, justamente por aquela questão que eu falei anteriormente das escolas não terem uma projeção própria pra o ensino de música. Eu acho que o problema não é o curso de graduação é a Escola Pública, ou particular também. Elas não oferecem o ensino devido. Então a gente sai da Universidade pensando que vai encontrar um grupo que vai ter o interesse grande de aprender música e que a gente vai encontrar parceiros nas escolas e muitas vezes não é. No meu caso, como eu ensino especificamente música, regência lá na escola, eu tive esse acesso e não tive esse choque tão grande de realidade assim de ver o contrário do que eu aprendi lá no curso de música, mas eu vejo os meus colegas que atuam na educação, a dificuldade que eles encontram. Mas, no mais, o currículo de disciplinas do curso de música é maravilhoso e eu tive conhecimento das novas disciplinas que estão surgindo e eu fico assim com inveja, queria tá lá de novo pra estar cursando essas novas disciplinas que tão surgindo e agora abrindo leques pra outras áreas de dentro da música também a percussão, a sanfona, tá ficando maravilhoso, cada vez mais o curso não tenho o que reclamar da grade não, de disciplinas. Se eu fui preparada pra realizar o trabalho em que eu atuo hoje? Assim, preparada a gente não sai de lá preparado não. O medo é grande. O medo é grande depois que sai da Universidade. E agora, o que é que eu vou fazer? Lá quando a gente tinha aula, quando a gente dava aula tinha sempre um supervisor, ou um tutor bolsista estava com a gente, ou tinha o grupo, os estágios acontecem de maneira coletiva, então não tem tanta dificuldade assim, mas quando você se vê sozinho com uma turma de trinta quarenta alunos pra você manusear, assim a primeira vista, teoricamente você sai preparado, mas na prática acontece bem diferente. Você apanha, apanha bastante até você ir construindo uma personalidade, uma metodologia e cada turma que você entra você tem de ser um. Tem que ser um. O curso de Música faz a parte dele. Tem disciplinas próprias, tem bons profissionais, excelentíssimos inclusive! Não tenho o que reclamar de nenhum. Mas a questão é a prática, a vivência. Você nunca tá preparado. Como Galdino diz, sempre dá aquele frio na barriga, sempre tem que dar aquele frio na barriga, porque quando não der, desista porque já deu o que tinha que dar. A

gente nunca se sente preparado. Eu abordo muitos dos conteúdos que são abordados na graduação na sala de aula porque lá o sistema de ensino é bem parecido com o da graduação porque até quando a gente trabalha por disciplinas. A gente tem disciplina de História, tem disciplina de Prática Instrumental, tem disciplina de Percepção, tem disciplina de Metodologia de Ensino, de Canto Coral e entre outras. Então a gente se baseia pelo curso de Graduação. Vê a grade curricular, vê os conteúdos que são mais prioritários, não mais importantes, mas que ocasionalmente a gente vai utilizar mais e aplica. A gente trabalha com ensino coletivo, música popular, trabalha com Percepção e Solfejo desde o primeiro ano até o terceiro ano o ensino da Flauta Doce, então aplico demais os conteúdos da graduação na minha prática pedagógica. Eu acho que nessa parte pedagógica poderia ser abordado mais o ensino de música na escola. Não tirando a relevância das outras disciplinas, mas deveria intensificar mais as práticas de música. Tem aquela disciplina Ensino de Música na Escola Brasileira. Eu acho relevante, mas a prática de ensino deveria ser mais intensa. Eu trabalho na Escola Estadual de Ensino Profissionalizante Governador Virgílio Távora, situada no Crato, no Bairro Seminário. Ela é uma escola de Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, como eu falei anteriormente. Os meninos entram na escola com uma faixa etária de treze, doze anos. Juntamente com o ensino médio eles tem a oportunidade de estar em contato com outra área específica que aí eles escolhem. No caso lá da escola onde eu trabalho nós disponibilizamos quatro cursos técnicos. É o curso de enfermagem, o curso de informática, o curso de redes de computadores e o curso de regência. Eu trabalho nessa escola de ensino médio há dois anos, já vão completar dois anos no mês de setembro que eu iniciei as atividades lá. Inclusive eu ainda estava na graduação. Eu entrei lá no último ano. Eu estava concluindo o TCC e eu já fui contratada pelo estado, porque não é concurso, é um contrato enquanto existir o curso. Eu estou lá na escola enquanto existir o curso técnico de regência. A faixa etária dos meus alunos, como eu falei, eles entram de doze, mas eu tenho alunos de dezenove e vinte anos. Então entre doze e vinte anos, em média. Durante as aulas de música, como eu falei anteriormente, eu utilizo atividades direcionadas às disciplinas. No primeiro ano, os alunos tem as disciplinas de Introdução ao Curso. É onde a gente vai conversar sobre a profissão, mostrar as possibilidades de estudo, o que é que eles podem fazer enquanto músicos. Eles podem trabalhar na noite, podem ser professores, podem ser regentes, podem ser instrumentistas, e entre outras tantas possibilidades que existem. Mas, eles também tem a disciplina de flauta doce e tem disciplina de Teoria, Percepção e Solfejo. Aí as atividades são direcionadas a cada uma dessas disciplinas. Mas eu também trabalho de maneira coletiva com

os meus dois colegas amigos da escola que são Diego e Galdino. A gente tem essa história de trabalhar junto, trabalhar sempre junto, em unidade. A gente entra junto em sala de aula, quebrando esse sistema capitalista, a gente entra. Mesmo independente de eu ser a titular da disciplina, mas eles estão comigo. A gente planeja junto, uma vez por semana a gente senta e planeja e estuda, e vê o que pode fazer em cada turma e em cada disciplina. Pra melhorar, porque a nossa intenção é fazer com que os meninos realmente assimilem o máximo de conteúdo pra formação deles e pra vida, especialmente. Eles podem entrar no curso independente de escolherem essa profissão pra eles, de ser músico, ou não. Mas, uma hora ou outra eles vão aproveitar esse conhecimento e a gente faz de tudo pra que seja válido esse ensinamento, independente de ele querer ou não seguir essa carreira. Eu utilizo metodologias dos métodos ativos, aqueles autores estão sempre seguindo a gente em todas as aulas. Suzuki na hora do solfejo, a gente repete, repete, repete. Na hora do coral também. O método Suzuki, eu acho lindo. Eu acho lindo o método de ensino de Suzuki, inclusive, a minha monografia também teve ele como referência. Essa história do amor, da repetição, de ouvir, de incluir a família, tem tudo a ver com escola de ensino de música. Também Dalcroze, porque a gente não ensina somente de maneira sistematizada, a gente tá buscando metodologias de fazer com que os meninos entendam o que a gente quer transmitir então usamos de tudo. Tem vez que nas aulas a gente utiliza Schaffer, utiliza Kodály, utiliza Dalcroze, utiliza tudo. Mas o importante é que eles fixem, absorvam o que a gente quer transmitir, buscando sempre um equilíbrio. Eu adquiri esses conhecimentos na Universidade. Porque até então eu só conhecia o ensino coletivo do canto. A partir das disciplinas pedagógicas, no item anteriormente citado, na disciplina de Metodologia de Ensino de Música foi que eu tive conhecimento desses autores. Inclusive, essa disciplina deveria estar nos primeiros semestres, ou então, antes do estágio. Porque eu tive essa disciplina paralela ao estágio. Até então não tinha ideia de como fazer. Assim, ideia a gente tem. Mas, fundamentada em algum autor, em alguma obra assim ainda não. O estágio como era de maneira coletiva, a gente sempre esperava dos alunos que tinham mais experiência. As iniciativas. Mas a Universidade abriu as janelas desses conhecimentos. Da teoria, da prática coletiva, da regência, do ensino pedagógico. Para o professor dar aula de música deve ter conhecimento teórico. Ele deve saber do sistema de música. O que a gente conhece é o sistema ocidental de música e além disso ele ter os conhecimentos mínimos mesmo de ensino de música. Sensibilidade, regência, audição, o mínimo de canto, porque é isso que vai encontrar na escola. As únicas possibilidades do ensino regular de música que você encontra com maior facilidade pra ensinar é o canto

coletivo, a teoria de maneira assim bem ampla, História da Música e de Prática Instrumental, só se for a flauta doce, porque é o instrumento que é mais acessível. A gente sabe que geralmente no ensino público são pessoas de famílias mais carentes. No ensino particular, não, a gente pode cobrar um pouco mais dos alunos e dos pais. Mas, na escola pública, não mesmo, não dá. Hoje em dia se possível o professor de música da Educação Básica, se possível, deve ter, com a situação que a gente tem, se possível, ter conhecimento de outras artes, infelizmente Rute. É assim. Você é contratado pelo governo ou pelo diretor da escola pra dar aula de Artes. Como a lei não obriga somente o ensino de música, não é específico o ensino de música. É o ensino de música dentro da disciplina de Artes. Então você tem que interdisciplinar com as outras artes. Tem que saber um pouquinho de dança, tem que saber um pouquinho de teatro, de Artes Visuais e assim por diante. Você tem que ser multi-professor de música, infelizmente. A nossa sorte é porque os métodos ativos facilitam esse processo. Por exemplo, o Dalcroze possibilita você trabalhar com música e corpo, envolvendo a dança, o teatro. Então, dá pra interdisciplinar a partir das metodologias deles. Schaffer também com a paisagem sonora. Então você vai trabalhar a percepção, você vai poder desenhar a partir do que você vê e do que você escuta, criar gráficos, aí dá pra trabalhar essa interdisciplinaridade dentro dessa perspectiva. Avaliando o meu trabalho, ele é maravilhoso. Eu adoro trabalhar naquela escola e dar aula de música apesar de que nós não temos uma estrutura adequada pra o sistema que o curso de regência exige. Porque nós temos um estudo diário de música na escola, porém a escola não tem nenhum laboratório de música com salas com revestimento acústico. A escola não oferece instrumentos pra gente dar aula. Nem uma flauta doce não tem naquela escola. O que temos são dois violões e temos trinta saxofones. Rute, o Governo do Estado enviou ano passado trinta saxofones pra escola. Sendo que na grade curricular do curso não tem aula de sax. Agora tem que a gente não vai deixar os instrumentos ociosos lá se desgastando, se perdendo. Hoje em dia a gente tem essa prática de sax porque a gente tem o auxílio do pessoal do PIBID da Universidade que tem uma equipe de sete bolsistas lá na escola, então torna tudo maravilhoso, sabe? Eles além de auxiliar a gente no curso de Regência, eles também estão levando a música para as outras turmas, para os outros cursos. Então, uma vez por semana os alunos do PIBID entram em uma sala do ensino dos outros cursos desenvolvendo atividades de música. Isso é muito importante e a escola inteira é empolgada por causa da música. Toda sala espera que os meninos vão lá e visitem e deem aula de música. Inclusive, uma aluna chegou pra mim uma vez e disse assim: “Não tem aula de informática básica, a disciplina?” “Tem” “pois devia ter aula de música básica, também”

eu digo “eu concordo, deveria ter, mas aí como é que a gente faz isso?”. Bom, mas apesar disso tudo, desse problema que a gente enfrenta, de estrutura, mas o curso de regência tá caminhando, tá se estruturando cada vez mais, porque a gente ... eu considero a nossa equipe muito boa a gente tem uma afinidade muito grande. Diego é um excelente coordenador, maravilhoso, super sensível, muito aberto mesmo as opiniões e as coisas novas. Galdino, uma pessoa maravilhosa, um anjo na vida da gente, ele é um anjo nessa terra. Ele tem essa atuação na equipe. A gente trabalha junto. Nosso pensamento é o mesmo caminho. A gente pensa sempre pelo mesmo caminho e eu acho que a ideia é essa mesmo fazer com que o ensino de música cresça, a gente não tem essa história de concorrência, de um saber mais do que o outro e colabora com o que pode. A prova disso é quando a gente entra em sala de aula junto. A gente entra na sala de aula pra dar aula de coral, eu auxilio na parte vocal, de técnica de preparação, de aquecimento, fazer com que os meninos tenham uma boa qualidade sonora. Diego maravilhosamente no teclado e Galdino na parte de regência, na parte de direção e isso reflete de maneira muito positiva pra direção da escola, para as famílias, porque os meninos chegam em casa contando como é que foi e as famílias estão satisfeitas. Os meninos são super empolgados com a aula de música. É tanto que um dos problemas que a gente enfrenta lá na escola é o desnivelamento das notas com relação ao ensino técnico e regular. Os meninos estão sempre com notas boas no ensino técnico de música e o regular... Aí a gente tenta incentivar assim, fazer com que eles entendam que tem que ter o equilíbrio, manter o equilíbrio, porque de toda forma o ensino de música é lindo, é maravilhoso. Ele ajuda em toda e qualquer área. Música vai servir não só pra você ter conhecimento da música propriamente dita mas em tudo que você for fazer a música vai lhe auxiliar. Ela abre a mente, ela torna sensível, torna um diálogo possível, música deveria ser a disciplina carro-chefe da escola porque ela abre caminhos. Ela está Inter disciplinando com todas as outras disciplinas. É possível tem Música e Física, Música e Matemática, Música e Português, Música e História, Música e Geografia, está tudo interdisciplinar. Então o caminho é esse. Eu acho que música na escola deve ser essencial. O curso de graduação está de parabéns. Deve continuar como está e ir adiante. Não tem nada a desejar mesmo. As disciplinas são maravilhosas, os professores também todos. Eu só tenho muito o que agradecer e voltar pra lá sempre que eu puder. Estar sempre buscando me aperfeiçoar. Eu me sinto muito bem sendo professora de música na situação em que eu estou hoje. Eu me sinto muito bem e não quero parar de dar aula de música.

ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA DE CARLOS EM PRIMEIRO DE OUTUBRO DE 2015.

Boa tarde. Minha história de vida se confunde muito com os sonhos. Minha vida é toda pautada mesmo na questão musical. Isso vem de uma herança familiar, vem de toda uma carga cultural. Nascido e criado no Belmonte, na figura do padre Ágio. Desde criança tenho esse contato que foi herdado da família, dos pais, estudaram na SOLIBEL, no Belmonte e me fiz lá nesse ambiente. Nesse fazer musical meu fui me animando, querendo ser músico, querendo trabalhar com música, querendo viver de música, até que então resolvi buscar. Nessa busca pela música, por esse encontro que me fez buscar, que me fez entender a minha missão aqui encontrei vários ambientes. Dentre eles, como ambiente primeiro a SOLIBEL e dessa busca toda, no ano de 2009 eu já estava buscando um ambiente onde eu pudesse ter uma formação mais ampliada, um ambiente onde eu pudesse desenvolver toda aquela vontade implantada inicialmente no Belmonte. Então em 2009 eu já estava atuando como professor de música numa entidade particular na cidade do Crato, na escola ELAM Cariri. Lá, trabalhando como professor da prática de teclado, canto coral, flauta doce e teoria e solfejo. Mas todo o conhecimento naquele momento que eu tinha adquirido foi oriundo de participações em festivais aqui no Ceará, o Festival da Ibiapaba, o Festival em Guaramiranga, tudo isso junto com o que eu tinha adquirido no Belmonte. Isso me fez poder atuar como professor de música naquele momento, até aquele ano. E como complemento, como uma oportunidade de crescimento, em 2010 eu tive a oportunidade de ingressar na universidade no curso superior de música e lá foi um ambiente super importante onde eu pude confrontar, onde eu pude enfim pôr em prática tudo aquilo que eu já tinha adquirido antes e ao mesmo tempo ampliar o meu trabalho com música. De tal forma que a universidade veio a ampliar de certa forma tudo aquilo que eu tinha vivido antes. Mas, claro que no ambiente da universidade é um ambiente que te dá muito. Mas, no entanto, não de forma completa. A gente sempre encontra dificuldades. Primeiro porque toda a minha história anterior à universidade eu tive contato com professores de outras regiões de outros lugares, mas, encontrei na faculdade outro ambiente, com uma formação mais sistematizada, com um projeto pedagógico que eu tinha que seguir e tudo. Então, isso foi de primeiro nesse momento a dificuldade que eu encontrei. Porque até então tudo que eu tinha aprendido foi com vários professores e eu não tinha até então um contato com um programa a seguir no que se refere a questão do ensino da música.

Na universidade eu tive a oportunidade de certa forma reorganizar tudo aquilo que eu aprendi antes, com um professor para cada área. Isso me deu condições de entender melhor o que eu tinha aprendido antes de forma organizada. Nessa caminhada, nessa busca pelo crescimento musical, pelo entendimento, na universidade eu encontrei o ambiente ideal para realizar um sonho. Um sonho de vida, um sonho já herdado pela família mesmo, pelos pais, na primeira escola onde eu estudei, no Belmonte, e desde aquela época eu já alimentava um sonho de ter uma formação em música e poder viver de música. Então foi na universidade onde realmente eu comecei a realizar esse sonho. Foi movido por essa vontade o que fez com que eu buscasse o curso superior em música. Também pela questão da importância que a música tem na vida, pela questão social, por acreditar que a música tem um poder, tem uma importância super importante na formação das pessoas. Então, como eu fui um exemplo em um projeto social que deu certo, onde a música foi o carro chefe assim para que a coisa acontecesse para que houvesse uma mudança na vida das pessoas, então eu acredito, como acredito até hoje que a música tem essa função social, essa função super importante no processo de educação. Além da questão sonho que me fez buscar a música para sempre, para viver dela, foi essa força, esse ideal de acreditar que a música é essencial pra vida da gente e pra questão do desenvolvimento e para o desenvolvimento social. Enfim, foi por esse caminho mesmo assim de busca de querer crescer e ao mesmo tempo de fazer com que as pessoas cresçam também com a música. Na universidade, depois de percorrido esse intervalo de vida, durante o curso, a universidade me ofereceu oportunidade de ter contato com um programa pedagógico, um projeto musical do curso superior em música e lá eu consegui entender melhor o pensamento musical dos autores, entender um pouco mais sobre a pedagogia musical de forma mais ampla a partir das disciplinas estudadas na universidade. Não só as disciplinas práticas como coral, como a parte instrumental, mas sobretudo as disciplinas ligadas ao ensino da música como os Estudos Sócio Históricos e Culturais da Educação, enfim, a parte da Psicologia da Aprendizagem. Todas essas disciplinas aliado com aquilo que eu vivenciei antes foram importantes e me deram hoje ... me sinto mais tranquilo para atuar como professor. Hoje eu atuo numa escola de ensino médio, na Escola Estadual de Educação Profissional Governador Virgílio Távora. Tudo que eu vivenciei antes na universidade foi importante para que eu possa desenvolver o trabalho que faço hoje. No entanto, é bem diferente quando a gente está no ambiente da universidade e encontra o ambiente real assim, porque é bem interessante quando você pega um texto para ler e começa a imaginar a situação de uma sala de aula e de repente o professor leva um filme pra gente assistir e a gente começa a imaginar a sala de aula. Mas é

muito mais difícil que um filme às vezes. Porque o filme apresenta as situações difíceis e no filme sempre o final dá certo. Final feliz. Na real, na vida real em sala de aula o filme é outro. Às vezes você consegue ter um final feliz, às vezes nem sempre o final é harmonioso. Mas, eu acho que tudo que eu vivenciei na universidade foi importante aliado com o que eu vivenciei antes. Mas eu acho que a universidade ainda precisa de certa forma amadurecer e eu acho que precisa criar uma forma de aproximar o ambiente real onde os professores licenciados em música podem atuar na universidade. Eu não sei de que forma, mas eu penso que seria uma coisa muito mais que o próprio estágio do curso, porque o estágio é muito pouco. A gente não tem como vivenciar de fato a real situação de uma sala de aula sobretudo no ensino fundamental em uma escola pública. Teria que se pensar numa forma da universidade trabalhar junto às escolas de forma que a universidade viesse para dentro da escola, não a escola ir para a universidade, mas a universidade vir para a escola e criar nas escolas ambientes talvez, uma espécie de laboratório onde os alunos no final do curso, sétimo, oitavo semestre pudessem sim atuar na escola dentro da sala de aula como professor. Muito mais que o estágio. Eu penso que seria válido, se criar uma forma, um momento de interação, de integração mais amplo, maior onde os futuros professores pudessem realmente atuar, pudessem sentir de fato o que é uma sala de aula. Eu acho que o que falta, o que faltou, o que eu senti falta quando cheguei na sala de aula, para dar aula foi exatamente essa vivência porque eu fiz o estágio, todo o estágio completo mas não foi o suficiente. Eu tenho considerado também o que eu já vivi antes. Antes da faculdade eu já dava aula. Então eu fico pensando, os meus amigos, colegas que nunca tiveram a experiência de dar aula. O que será que eles sentiram quando chegaram numa sala de aula? Com toda a problemática e com toda beleza também que na sala de aula tem os problemas e tem as belezas também. Isso é importante falar também. Não é só problema. Mas eu acho que uma forma melhor, uma forma interessante de viabilizar seria de certa forma a universidade se aproximar mais dos ambientes onde os profissionais podem atuar. Assim como a medicina faz com os médicos. De repente uma residência assim que é maior. O professor de música precisa vivenciar mais essa realidade. Eu acho que o estágio é pouco. Dentre as práticas musicais na universidade, digo as práticas como o canto coral, percepção e solfejo, técnica vocal, história da música, regência, harmonia, contraponto, análise musical eu quero destacar essas práticas como as atividades comuns assim ao que eu faço hoje. Felizmente na escola onde eu atuo nós temos o curso técnico em música e neste curso nós trabalhamos a partir de um modelo desenvolvido por nossa vivência na universidade e também a escola segue um projeto pedagógico que é

semelhante ao curso superior em Música. Então todas essas disciplinas que eu citei são presentes aqui no curso técnico aqui na escola onde eu atuo como professor. Tudo que eu vivenciei antes da faculdade mas sobretudo na faculdade foi importante para minha atuação hoje. Eu acho que as disciplinas práticas da universidade todas desempenham um papel super importante na questão do desenvolvimento prático do professor de música. No entanto, poderia de repente se pensar numa forma de estender um pouco mais essa questão prática porque muitas vezes você assim só tem oportunidade de ter aquela prática durante o curso, durante a universidade. Sabemos que tem eventos, festivais de música que oferecem cursos também, mas são cursos curtos, não é? Uma semana, enfim. Mas a universidade, a proposta do curso que é formar o músico professor de música, se a gente pensar numa prática de canto coral que é uma coisa muito complexa assim, eu acho que é uma prática super importante para a questão da educação musical. Se a gente pensar na escola pública o canto coral seria uma solução, não é? Porque todo mundo tem sua voz. É um instrumento. Se você chega numa escola de música e não tem instrumentos, mas você tem vozes. Pode trabalhar um coral. Então, eu acho que todas as práticas da universidade poderia se pensar numa forma de ampliar um pouco mais assim. Não só a parte prática na sala de aula, não só a formação do coral. Mas, de repente cada aluno poderia formar corais em suas comunidades assim, a partir de projetos de extensão da universidade assim pra que essa prática possa ser mais ampliada e juntamente com a prática de canto trabalhar percepção e solfejo que tem relação, alia a técnica vocal. Tudo isso seria interessante de se trabalhar. Eu penso que, na minha opinião assim, todas essas disciplinas, a universidade apresenta de uma forma bem interessante, agora a sugestão de repente já que eu tenho o privilégio de ser da primeira turma não é e tudo? Eu acredito que esse processo vem mudando, eu acho que o pensamento é de melhorar tudo, mas como aluno e como professor hoje eu acho que se a gente pudesse ter oportunidade de trabalhar um pouco mais, não só na faculdade, mas experiências corais no próprio campus assim com outros cursos. Seria também uma forma interessante de integrar o curso de música com outros cursos também, até porque o canto coral é uma prática super natural, super democrática, não é? Todo mundo pode cantar. Precisa da voz e de um espaço. Então se a universidade tivesse condições de criar ambientes no próprio campus ou em atividades nas comunidades para que o aluno pudesse trabalhar e pudesse desenvolver toda a habilidade que aprendeu em sala de aula, além do estágio. Repito eu acho que o estágio na universidade é muito pouco pra o que espera a gente numa sala de aula, numa escola. Bom, entre as várias experiências que eu vivi na universidade, eu acho que uma das mais importantes que o curso oferece, que o curso prega

pela própria natureza do curso de Música, pela própria característica de ser uma licenciatura é esse trabalho coletivo, o estímulo ao trabalho coletivo a partir da prática coral, a partir da prática de solfejo, as práticas instrumentais, mesmo o piano por exemplo, que é um instrumento que a gente imagina uma coisa individual, solista, mas pela própria natureza do curso, até mesmo práticas como o piano foram desenvolvidas e pensadas como coletivo, para o coletivo, então eu acho uma experiência interessante que eu vivenciei como aluno e hoje procuro associar na minha prática como professor é trabalhar a questão do coletivo. Eu acho que a música é uma atividade essencialmente coletiva então a gente não pode mudar isso. Eu acho que a gente tem que buscar o tempo todo criar situações onde a gente possa trabalhar a música em conjunto. Até porque é uma atividade que exige um crescimento auditivo, trabalho de percepção, além disso para gente tocar juntos, não é? Então a experiência maior que eu tive além de tudo que eu aprendi foi esse estímulo ao trabalho coletivo. Eu acho que a gente precisa hoje desenvolver isso sobretudo na atualidade em que se prega muito o individualismo, então eu acho que o curso de música, a música em si consegue devolver um pouco essa coisa tão nobre que é o trabalho coletivo que muitas vezes é esquecido. Tudo que eu vivenciei na universidade de disciplinas, as experiências musicais cantadas, tocadas, todo o percurso feito por mim, cada disciplina, o que eu pude extrair de cada disciplina foi super importante para o complemento, para o entendimento de atividades musicais que eu fazia antes da universidade e durante o curso elas serviram muito no sentido de organizar e de me dar um norte maior naquilo que eu já fazia e ampliou tudo que eu já fazia como bagagem musical. Mas como eu falei já nessa conversa e tudo eu acho que a função do aluno, sobretudo o aluno que faz um curso de licenciatura que naturalmente, ou geralmente vá atuar como educador musical como professor, ele tem que ter essa busca, essa vontade essa força de sempre buscar o novo de querer melhorar, de querer ampliar tudo aquilo que já sabe. E as disciplinas vivenciadas por mim na faculdade foram super importantes, mas é necessário sempre uma busca maior, pois na universidade são quatro anos apenas de curso de música e a gente tem contato muitas vezes com uma disciplina e a gente certamente não tem como absorver tudo que aquela disciplina oferece todo o pensamento então eu fiz a graduação em música graças a Deus, sou graduado, mas preciso ter uma busca constante para contemplar, para que eu possa atuar com mais tranquilidade. Então eu acredito que mesmo o curso superior em música, mesmo você passando por todas as disciplinas de forma regular eu acho que é necessário vivenciar sobretudo a experiência prática para que você possa vivenciar de fato, porque uma coisa é tu ler um texto, imaginar a situação, outra coisa é você estar no campo

atuando. Então é bem diferente. Então foi importante sim, mas continuo na busca por uma melhor qualidade de trabalho porque a faculdade é importante, mas ela não dá tudo. Eu acho que as disciplinas ajudaram mas não o suficiente pra que eu possa atuar com tranquilidade hoje. Mas a busca continua. É importante a gente ter um foco, um projeto de vida, assim, e aproveitar tudo que a vida nos oferece e você ter a oportunidade de fazer um curso superior na área que tu escolhe, na área que tu quer atuar é um privilégio muito grande. Felizmente eu tive essa oportunidade e tudo. Eu tentei aproveitar o máximo que eu vivenciei na universidade em cada disciplina e eu não tenho assim nenhuma lembrança de nenhum professor, de nenhum ambiente em que nós não fomos estimulados a buscar a querer crescer. Então foi um momento muito feliz da minha vida na faculdade. Foi onde eu comecei a realizar um sonho de vida que é formar em música. Ser professor de música. De todos os professores nós sentimos a alegria, o prazer e o amor pela música. Então esse tempero, o prazer, o amor, a alegria, isso é super importante pra que a gente se anime e que a gente possa crescer como professor, como educador musical. Além da questão pedagógica, prático-musical, hoje eu me sinto preparado para atuar, claro que tudo que eu aprendi na faculdade, na universidade, hoje junto com o que eu já vivenciei antes e continuando estudando que a gente não pode parar tem que continuar sempre a busca. Mas a universidade foi super importante e com certeza foi um marco assim e fui preparado sim na universidade com muito carinho pelos professores com muito respeito por aquilo que eu faço hoje assim, então eu devo sim muito parte do que eu faço hoje, a experiência vivenciada na universidade. Quando a gente vivencia a prática real em sala de aula, a gente se depara com uma realidade bem diferente da que nos foi apresentada em filmes, em textos, enfim. Tem muita coisa que é igual, tem muita coisa que a gente lembra das leituras, tem muita surpresa. Mas faz parte da dinâmica. Todos os conteúdos aprendidos, todas as vivências que eu puder viver durante o curso de música hoje como professor eu tento trazer pra sala de aula. Claro que é um ambiente totalmente diferente então tem situações que cabe sim você trazer um conteúdo, uma vivência, uma experiência do professor para tua ação. Mas, na maioria das vezes você tem que adaptar, tem que criar um mecanismo uma ferramenta nova pra atrair os alunos para aquela atividade. Mas, tudo que eu aprendi na universidade hoje com certeza eu procuro trazer para minhas atividades. Por exemplo, hoje eu trabalho com a parte de regência coral, solfejo, técnica vocal que tem uma relação muito grande com o que eu vivenciei na faculdade. Antes da universidade, a minha experiência coral foi totalmente diferente. Eu participava de um coro que normalmente a gente cantava à capela usando as tradicionais pastas, usando as vezes aquelas batatas, tinha uma ideia bem tradicional de coral.

Um coral que não se movimentava, não tinha parte cênica. Mas, na universidade eu encontrei por exemplo a experiência coral totalmente diferente. Uma experiência coral mais atual onde nós cantamos um repertório local, um repertório adaptado à realidade dos cantores do grupo com essa coisa mais livre de você cantar sem a pasta, a música decorada, a música não decorada, mas aprendida, decorada. Onde não só se canta com a voz, mas com o corpo todo. Então de a gente pensar numa atividade coral numa escola de ensino fundamental, numa escola de ensino médio onde a maioria dos alunos são jovens que de repente quer cantar um repertório mais atual e tudo, se a gente associar a prática coral tradicional com a prática coral que é feita na faculdade levando para uma escola de ensino fundamental é bem interessante pra que os alunos por exemplo eles já vão se animar mais para a prática coral. Hoje na escola onde eu atuo a gente tem a prática coral eu sou o professor de canto, atuo como regente desta escola e a experiência coral que eu trago aqui hoje foi a experiência vivenciada na faculdade. Um coro diferente, o coro cênico onde os alunos participam de todo o processo de construção desde a escolha do repertório à questão cênica, o figurino, então essa vivência sim posso dizer que eu vivenciei na universidade e hoje eu consigo trabalhar o coral de forma mais leve, sem aquela coisa muito tradicional, mas também nós cantamos a música tradicional porque é importante. Mas a gente faz uma música diferente com os meninos, com os alunos participando de todo o processo. Deixa a atividade mais produtiva. Todas as disciplinas oferecidas no curso de música, se a gente pensar na atuação do professor, no educador musical atualmente, observando todas as mudanças que a gente tem a nível social, a nível cultural, enfim, foram importantes para minha atuação hoje como professor. Mas a gente se depara o tempo todo com novos pensamentos, novas formas de pensar, de educar, enfim. A gente tem que estar todo atento a essas mudanças pra que a gente não seja pego assim de surpresa, não é? Eu acho que a música é uma atividade universal e ela precisa ser o tempo todo e ter o tempo todo esse diálogo com outras áreas do conhecimento para que a gente possa acompanhar toda a dinâmica de mudança do mundo e tudo. Eu acredito que outras atividades poderiam ser acrescentadas no curso de música como por exemplo todo um trabalho relacionado à informática. É uma atualidade. Eu acho que o músico precisa dominar bem essa questão da informática até por exemplo os programas de edição de partitura, essa parte de tecnologia, por exemplo, você vai fazer uma pesquisa de campo aí quer fazer um trabalho coral com um grupo e tradição local e você precisa do áudio daquele grupo para levar para o teu espetáculo com o coral, então tudo isso faz com que você o educador musical hoje precise ter o conhecimento maior sobre várias ferramentas. Então nesse sentido eu acho que o

conhecimento da tecnologia eu acho super importante que a universidade ofereça dentro do curso uma formação, uma cadeira, uma disciplina voltada ao uso dessas tecnologias também porque eu acho que só vem a ajudar. Acho que na formação do música e também a universidade por exemplo a UFCA por estar localizada no Cariri, por estar na região que tem uma vocação musical muito grande sobretudo na música tradicional, é um referencial a nível de país, eu acho que universidade já faz um trabalho de aproximação de diálogo com os grupos musicais dessa natureza. Mas, seria super importante que a gente tivesse uma cadeira ou uma disciplina ligada a questão da tradição musical local. Onde a gente pudesse dialogar mais com os mestres e a forma como eles fazem música, a forma como as mulheres cantam, a forma como eles pensam a música. Então acho que uma disciplina ou um projeto. Eu sei que tem projetos de extensão como o PET como o PIBID que atuam nas comunidades, mas seria uma coisa. Mas nem sempre os alunos do PIBID, PET são poucos os alunos que tem essa oportunidade de fazer um trabalho de extensão na faculdade. Eu acho que seria uma forma bem interessante de levar todos esses atores sociais, esses artistas locais da região para a faculdade mais ainda pra que a gente possa entender melhor, possa ter acesso a esse conhecimento. Não só os bolsistas do projeto, na hora que você está atuando como professor é super importante você saber sobre essas pessoas. A forma como eles pensam, a forma como eles fazem música, por exemplo a história da música, por exemplo, a gente estuda a história da música universal. Hoje já se tem a história do Ceará, mas é importante ter a história local mesmo. Até porque a universidade está aqui eu acho que tem esse papel mesmo. Esse é um dos papéis na universidade: provocar essa reflexão, provocar esse diálogo com a comunidade de forma mais ampla sobretudo com os artistas que a universidade tem o curso de música. Já na universidade, eu estava ainda na graduação, mas já atuava antes e tudo e quando eu ingressei na universidade em 2010 passei os dois anos e no final do ano de 2013 para 2014 eu ingressei na Escola Estadual de Educação Profissional Governador Virgílio Távora que fica aqui no bairro Seminário no Crato e participei do processo seletivo. Hoje sou professor do curso técnico em música nessa escola atuando nas disciplinas de canto coral, técnica vocal, solfejo, percepção, flauta doce e faço atividades também na escola com outros alunos não do curso de música, mas a gente faz um trabalho também com o curso de enfermagem associando música e enfermagem, música e saúde, e música e informática também já que a escola oferece três cursos técnicos: regência em música, informática e enfermagem. Eu atuo nessa escola até hoje fazendo o que eu mais gosto e tendo a oportunidade de multiplicar esse conhecimento musical. Eu estou na escola desde o final de 2013 até os dias atuais. Os alunos

que eu tenho contato aqui na escola onde eu trabalho são alunos numa faixa etária de quatorze a dezessete anos. São alunos que vem do ensino fundamental, do nono ano e passam pelo processo seletivo para poder ingressar no ensino médio na escola profissional. São alunos que são pré-selecionados pela questão de notas, assim, tem todo um processo de seleção e eles escolhem o curso técnico e fazem o ensino médio integrado ao curso técnico. Então a faixa etária é essa. São alunos que tem uma característica interessante: eu tenho alunos da cidade, zona urbana e tenho alunos de vários sítios assim, então alunos da zona rural e da zona urbana. É um desafio muito grande como professor de música a gente tentar achar um ponto de equilíbrio. Assim para trabalhar essas duas realidades assim. Então tanto a questão da faixa etária diferente, tem alunos de quatorze anos alunos de dezessete anos que são diferentes assim a faixa etária. Também alunos que tem uma vivência na cidade e alunos que tem uma vivência na zona rural. Então daí a importância de se ter conhecimento amplo não só da cidade, mas do que acontece no entorno, nas localidades para que a gente possa. Porque o público que a gente tem contato são pessoas que são oriundas desses lugares. Então cada um traz uma bagagem musical diferente. Uma pessoa que mora na zona rural tem o contato de repente com um grupo de tradição. O aluno da cidade tem outro contato com outros grupos então a gente como professor de música, por exemplo na prática coral tem que encontrar um equilíbrio. Trabalhar um repertório que agrade os dois. Mesmo sabendo que hoje todo mundo tem acesso à informação, é mais fácil. Mas é um detalhe assim que eu considero importante nesse trabalho. Bom como a música eu entendo que é uma atividade essencialmente coletiva, então eu acho que todo conhecimento musical deve ser construído de forma compartilhada. Como eu falei antes foi uma experiência bonita que eu vivenciei na faculdade, a coisa do trabalho coletivo. Então todas as atividades que hoje eu penso e faço na escola é uma forma compartilhada. Eu procuro sempre na minha prática pedagógica buscar dialogar com os alunos e essa forma de trabalhar o conhecimento compartilhado eu acho que é super importante para a questão da educação musical. Então eu tenho como referência importante na minha vida o que eu vivi também na SOLIBEL, no Belmonte. Foi uma experiência coletiva, uma experiência comunitária, então trazendo isso para a música eu acho que o tipo de conhecimento que a gente traz, seja ele qual for, música ou outra área deve ser feito pensando sempre na questão coletiva mesmo assim porque eu acho que dá a oportunidade de todo mundo se dizer e de participar do processo. É super importante a valorização daquilo que cada um traz então os conhecimentos que eu trago para minha atuação são os conhecimentos adquiridos durante a minha vida como estudante de música, no processo anterior, durante a

faculdade e aliado ao conhecimento que o próprio aluno traz com sua bagagem cultural. Como professor a gente tem a imagem que o bom professor é aquele que domina tudo que sabe tudo, enfim que consegue tirar todas as dúvidas. Mas o bom professor tem que ser sobretudo amigo, amigo do aluno. Deve saber conquistar o aluno, saber chegar. Chegar no aluno de forma tranquila, de forma natural. Tudo isso aliado ao conhecimento. Acho que são qualidades que um bom professor tem que desenvolver ao longo de sua atuação. Não é só conhecimento. O curso de música por ser uma atividade que trabalha e estimula sentimentos como a solidariedade e o amor, a tranquilidade, a serenidade, eu acho que toda essa vivência faz estimular, faz crescer faz nascer na gente esse sentimento de partilha. Então eu acho que o bom professor deve possuir essas qualidades para atuar com essa clientela, com o público do ensino fundamental, os adolescentes. É preciso ter esse olhar não só do professor com o conhecimento, mas um olhar mais ampliado para a questão social mesmo. Ele precisa ter esse cuidado, precisa conhecer bem mais as pessoas com quem está trabalhando. Não é só conhecimento, mas antes do conhecimento ele deve realmente saber onde está pisando, saber quem são as pessoas. Eu acho que é trabalhar mesmo buscando o crescimento humano acima de tudo. Então aqui quando você tem esse cuidado e respeito com quem está trabalhando o conhecimento acontece. O aprendizado acontece naturalmente quando você tem amor pelo que faz, quando você prepara o aluno para receber a informação que você quer que ele aprenda então o bom professor é isso: tem que ter sobretudo amor para trabalhar. Eu acho que não é fácil você fazer uma avaliação, sua auto avaliação. Mas dentro dos princípios que eu acredito eu acho que, como eu falei antes, eu acho que vale a pena a gente trabalhar com amor. Quando a gente descobre a nossa missão de vida para o mundo como naquilo que tu quer fazer, aquilo que tu quer viver, atuar hoje. Desde criança tive essa busca de ser músico e hoje eu tenho oportunidade de viver da música de fazer o que eu mais gosto. Nesse percurso todo eu encontrei sempre professores apaixonados pelo que faziam então o amor que eu encontrei nos professores pelo que eles faziam foi uma coisa também super importante que me fez acreditar, que me fez mais forte a seguir o caminho. Então hoje no meu trabalho naquilo que eu faço eu procuro sempre dosar, eu procuro sempre harmonizar todas as minhas ações pautadas no respeito pelas pessoas que eu encontro como aluno, sempre levando a bandeira do trabalho, do carinho, do trabalho coletivo. Até porque eu atuo numa escola num ambiente super coletivo aí hoje o trabalho que eu faço acredito que talvez se não faça a diferença para muita gente, mas pelo menos poucas pessoas, ou pelo menos os alunos que eu tenho contato todo dia eu acho que de certa forma vem mudando pelo menos o pensamento

sobre o ser músico, sobre como o músico atua. A exemplo disso aqui na escola eu trabalho com o coro formado pelos alunos e hoje eu tenho um coral formado pelos pais dos alunos. Então é uma forma de dialogar, uma forma de unir a família em torno da música. Então se meu aluno aprende música eu fico feliz. Mas se ele aprende a viver melhor um com o outro isso para mim é super valioso, então eu acho que o trabalho já vale a pena e eu acredito que na minha atuação hoje como professor de música pelo que eu sinto com os meus alunos, pelo que eu vejo nos sorrisos, nos olhares, nos abraços é que eles se tornam pessoas melhores. Isso para mim é valioso e tão importante quanto o conhecimento como todo o conteúdo que a música prega. Então eu acho que como eu falei o professor precisa ter carinho, amor, precisa conhecer também, mas se não tiver esse carinho pelo que faz não vale a pena. Então hoje eu avalio meu trabalho como positivo primeiro porque eu faço com carinho. Eu acho que quando a gente faz com carinho as coisas, faz com amor as pessoas sentem e vão aprendendo melhor. É isso. É cantando, é abraçando, é dançando, é sorrindo, e fazendo música. Tornando o mundo melhor e eu acho que essa é minha missão de vida. Minha missão de mundo, que é ser músico e pra mim é um privilégio.

ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA DE FERNANDO EM DEZENOVE DE OUTUBRO DE 2015.

Bom, antes de entrar na faculdade, no curso de música, a única experiência que eu tinha com música era só de escutar. Só gostava muito, mas nunca tive oportunidade de aprender um instrumento, fazer uma aula de canto. Eu ganhei um violão quando tinha dezesseis anos, de aniversário, papai me deu e eu tentei aprender sozinho quando eu vi que não dava deixei ele largado e só três, quatro anos depois que eu entrei na faculdade foi que realmente eu voltei a pegar nesse violão e lá dentro foi que eu tive a experiência com música mesmo. Eu entrei por gostar. Tanto que o primeiro vestibular que eu fiz foi pra medicina. Assim que eu terminei o ensino médio e aí não tinha curso de música na época, por isso que eu tentei medicina. Não deu certo que é muito concorrido. No ano seguinte quando eu fui me inscrever para medicina outra vez, aí eu vi lá no site que já tinha o curso de música na região. Eu pensei, pensei. Não, vou me inscrever, vou tentar. Eu gosto e tudo e aí realmente foi um problema lá em casa. O povo não gostou muito da ideia. Eu também só deixei para dizer qual o curso que eu tinha me inscrito quando eu realmente passei e aí eu tive que aturar os primeiros semestres meu pai me aconselhou a trocar de curso e tudo, mas aí eu fui. Quando eu realmente fui mostrar para ele que tinha uma renda, tudo, tinha como viver de música, trabalhando com música é que realmente ele entendeu e parou de se queixar. Então o que eu aprendi de música foi realmente dentro da faculdade. Meu primeiro professor de violão foi professor Weber. A experiência lá foi boa, positiva. É, tem os pontos negativos também. Vamos lá. Bem dentro do curso de música a formação foi plena em parte. Algumas coisas deixaram a desejar. Mas muito do que foi aprendido nas disciplinas serviram, continuam servindo, e das disciplinas didáticas eu aproveitei, mas eu acredito que poderiam ser mais bem trabalhadas se fosse mais específica para a área da música em si o que seria mais trabalhado, não de uma forma mais geral, que é importante mas eu sinto que nesse ponto aí refletiu negativamente principalmente quando a gente foi começar os estágios que aí aonde eu acho que foi um ponto negativo essa questão de a parte prática do estágio não ser realmente dentro da sala de aula e sim mais oficinas. Isso aí prejudicou muito. Mais pra frente eu vou falar sobre isso também. Bem dessas disciplinas didáticas eu realmente me senti mais confortável quando a gente começou a entrar mais na música em si. A disciplina de Educação Brasileira, Metodologias, Prática do ensino fundamental e médio. Mas aí foi aquela coisa bem no finalzinho do curso e ficou aquele

gostinho de quero mais, queria aproveitar e não teve como. Já as disciplinas mais práticas realmente isso aí eu acredito que foi positivo. Muito do que eu aprendi eu tenho procurado trabalhar. Em relação ao coral em si, isso aí eu tento inserir nos meus planos de disciplina quando eu vou ministrar as aulas e Percepção e Solfejo também que eu não aproveitei tanto na época, mas vi que fez falta. Foi culpa minha mesmo. Realmente eu tento inserir isso. Os alunos gostam também. Isso aí veio para somar. Prática Instrumental eu acredito que teve um problema lá no início, mas foi resolvido. Foi resolvido com o tempo. Que a gente ... assim para quem estava entrando ali, a turma era numerosa também, não teve como aproveitar muito. Mas aí eu acredito que foi pleno também nesse ponto. O que realmente não foi tão bem aproveitado de minha parte foi em relação a ... que é muita coisa também pra estudar, e deixava a desejar, sim. Coisas que ... disciplinas de harmonia e contraponto. Eu aprendi, mas não foi de uma forma tão satisfatória quanto poderia. Porque realmente tinha muita coisa para estudar, muita coisa para fazer, trabalhos, e aí ficou um pouco difícil de assimilar tudo. Assim eu considero fundamental do que eu aprendi lá essa parte mais prática, a parte de prática instrumental, coral, solfejo, isso tudo aí como eu já falei eu procuro sempre estar inserindo em meus planos de aula e nesse aspecto aí eu me sinto mais à vontade de trabalhar na escola. Mas a realidade de sala de aula não permite tanto apenas isso. Você tem que trabalhar outras coisas e fica um pouquinho de ... como uma defasagem assim do conhecimento, do que eu poderia ter aprendido, ou técnicas, ou melhores formas de trabalhar isso com os alunos. Mas, no mais realmente foi positivo. Bem as disciplinas contemplam em parte como eu já venho falando e realmente uma das maiores queixas é em relação ao estágio que realmente se o estágio fosse dentro da sala de aula, na aula normal em si, teria sido bem mais proveitoso porque a gente estaria mais preparado para trabalhar em sala de aula. Porque a realidade é outra. A gente aprende na faculdade tudo e tem uma diferença de estar num local para aprender, estar se dispondo ali e tem esse grupo que quer aprender tudo. Geralmente pessoas que fazem faculdade estão lá para aprender. Então você está lá e vai sim para aprender. Mas alunos de escola geralmente eles não se interessam tanto. Eles não estão lá totalmente dispostos. Alunos dessa idade, adolescentes não querem tanto estudar. Tem uns que querem, mas aí isso acaba que você tenta trazer algo interessante e a princípio todo mundo gosta de aula de música até ter a aula. Quando começa a ter mesmo eles já começam a desinteressar. Você tenta trabalhar lá sempre da forma mais prática possível, mas aí essa questão de indisciplina dos alunos também acaba atrapalhando muito. Então eu acredito que tem uma diferença de estar lá para aprender e estar lá por obrigação. Voltando ao estágio, eu acho que faltou isso assim, essa

preparação para poder entender como fazer da forma correta. Eu estou aprendendo. Minha primeira experiência não foi muito interessante em sala de aula como professor, mas venho tentando me acertar. Então essa minha primeira experiência eu realmente tinha aquele desejo de pôr em prática o que eu aprendi e tudo. Cheguei lá, tentei fazer. Mas aí realmente tive muito problema. Também a escola não estava tão preparada assim para receber em relação à coordenação. Tanto que tiveram outros professores que passaram por lá, pessoas que não tinham formação específica só que mesmo eu tendo essa formação, não deu certo. Acabou que não deu certo do mesmo jeito. Eu acabei saindo da escola. Eu preferi sair. Não estava sendo tão produtivo. Mas, deu para ir preparando o terreno. Na escola seguinte que eu entrei eu já me senti um pouco mais preparado. Tentei não cometer os mesmos erros. Tanto os pontos que eu trabalhei, eu tenho trabalhado da educação infantil, fundamental I e II. Então na primeira escola que eu trabalhei era do infantil ao nono ano que eu tinha lá: do infantil III ao nono ano. Isso aí prejudicou muito em relação ao infantil, por exemplo, porque eu não tinha quase nada o que fazer com eles. Tanto que as disciplinas de metodologias lá na faculdade, metodologia e prática do ensino fundamental e médio não contemplam as disciplinas da educação infantil. Isso aí foi um baque foi um choque mesmo. No estágio eu estagiei na educação infantil, mas é aquela coisa. A gente dar oficina não é isso que vai preparar. No mais tive problemas com indisciplina em sala de aula. Isso acabou sendo negativo. Porque eu acredito assim: o trabalho no fundamental I os alunos dão trabalho mas é de uma forma inconsciente. Já no fundamental II não. Eles dão trabalho porque querem. Eles querem chamar a atenção e fazem as coisas conscientes mesmo. Isso acaba prejudicando. Tanto que nessa primeira escola eu dava aula de educação musical do infantil ao quinto ano. Já do fundamental II eu tinha aula de Arte apenas. Era uma coisa mais abrangente e realmente minha preparação é pra dar aula de música então para dar aula muito abrangente fica meio complicado. Eu acho que falta no curso de música, se bem que eu ouvi dizer que tem agora disciplinas optativas que contemplem isso, mas que procure preparar também o professor para trabalhar na educação infantil que é uma realidade diferente. Isso aí desgastou muito nas escolas, minha primeira experiência, que tinha dias que eu realmente não sabia o que fazer com eles. Eu podia até planejar, mas, quando chegava, não estava conseguindo lidar com os alunos. Principalmente os mais novos, infantil III os alunos têm dois anos e meio, três anos e eles são muito novos e a dificuldade que eu tive foi enorme com eles porque acaba refletindo nas outras aulas também. Porque você chega para dar essas aulas, acaba se sentindo mal porque não deu certo e esse clima negativo influencia no restante. Então isso aí realmente foi

algo que deixou muito a desejar em relação a não ter uma disciplina que pelo menos fosse obrigatória lá no curso de música sobre a educação infantil, educação musical na educação infantil. A primeira escola que eu trabalhei é uma escola de ensino infantil ao fundamental, chama-se Criativo. Fiquei lá por mais ou menos uns nove, dez meses. Os alunos dessa escola, tinha o infantil III lá até mais ou menos uns dois anos e meio, três anos, até os quatorze anos a faixa etária deles. As outras escolas em que eu trabalho e atualmente onde eu estou trabalhando, uma é a escola Sossego. Antigamente era Sossego da Mamãe, agora é só Sossego o nome da escola e lá eu dou aulas do infantil V ao nono ano. Uma média de cinco a quatorze anos de idade. No Colégio São Francisco, eu entrei esse ano então tem mais ou menos uns nove, dez meses também e lá eu dou aula apenas ao fundamental II, do sexto ao nono ano, uma média de onze a quatorze anos também. No Sossego, eu estou lá há pouco mais de um ano, um ano e dois meses mais ou menos. As escolas que eu trabalho atualmente eu procurei mudar um pouquinho a ideia de currículo em si, do que trabalhar em sala de aula que eu acho que ficou um pouquinho também a desejar na faculdade. Assim preparar melhor os alunos a poderem realmente assim organizar melhor o currículo, o que ensinar de aula em sala de aula. A gente fez isso na disciplina de metodologias, mas não ficou algo muito satisfatório porque a gente planeja a aula, faz lá o planejamento anual, o programa que vai ser administrado, às vezes até antes de chegar na escola. Quando chega na escola, muito do que você planejou não tem condições de realizar. Principalmente em relação a essa parte mais prática, trabalhar as disciplinas, alguma coisa de instrumento. Na primeira escola em que eu trabalhei as salas eram abertas, elas não tinham porta e a parede era meio ... tinha uma abertura, era como se fosse meio um muro assim, sabe? Trabalhar instrumento ali era inviável até porque se fosse trabalhar com violão, o pessoal tinha que comprar o violão. Era uma coisa extra e a escola não teria condição, escolas particulares, todas elas não queriam ter mais esse gasto, que os pais tivessem que gastar mais, investir mais esse dinheiro. Não dá para trabalhar instrumentos. Vamos lá, flauta doce até poderia, só que como as salas eram muito abertas ia atrapalhar muito. Como lá também não tinha uma sala específica para fazer isso, não tinha como trabalhar praticamente nada de prática instrumental. Então limitava mais meu trabalho nessa primeira escola, lá no Criativo trabalhar realmente elementos básicos da música, puxar mais para o canto. Essa parte mais prática seria canto que eu tentaria introduzir e a percussão corporal. Então parte prática canto e percussão corporal só que seriam embasados na teoria de forma mais simples, colocando também elementos da história da música. Trabalhar alguns compositores importantes da música brasileira principalmente que pudesse até despertar o

interesse do aluno para não ficar aquela coisa só teoria. Só trabalhar assim de forma ... assim usando um texto. Então só falando, assim tentando ... trabalhar um assunto, tentar fazer aquilo se tornar prático para que se interessassem mais. Então trabalha um compositor e aquele compositor a gente iria aprender uma música dele e aprender também teoria em cima daquela música. Procurava fazer sempre dessa forma. No Colégio Sossego, praticamente a mesma coisa. Não tinha como ter desenvolver mais práticas, trabalho com instrumento, se bem que as salas agora eram mais reservadas, então até poderia. Mas em relação ao tamanho, não tinha como e a escola mesmo disse que não queria que tivesse ensino de instrumento no período normal pode-se dizer e se fosse para ter seria mais algo extra, projetos a tarde. Então, eu ficava um pouco limitada em trabalhar essa parte prática que os alunos tanto queriam. Eles cobravam muito e acabava que em relação ao fundamental II eles ficavam agitados demais e a indisciplina vinha por causa disso também. Sempre se reclamando porque não estavam ali aprendendo a tocar um instrumento. Embora a gente tentasse sempre conscientizar que realmente não dava. Se fosse trabalhar o ensino de violão, a mesma coisa, teria que comprar o instrumento e eles mesmo não iriam comprar, aquela coisa. Nem todo mundo, por mais que tenha um interesse inicial, nem todo mundo iria se dispor realmente a estudar. Ah tem muita gente que quer aprender um determinado instrumento, começa não se identifica e deixa de lado, aí isso aí seria um ponto negativo em relação a escola, em relação a nós, mas os alunos também, não é? Acabaria caindo a culpa em cima do professor já que os pais iam achar que o professor não está realmente assim fazendo um bom trabalho. O Sossego assim até que deu para realmente trabalhar pouco, mas agora já bem recente isso. Um pouco de prática instrumental que realmente a gente conseguiu se entender e colocar a prática de flauta doce, pelo menos os alunos do fundamental I. Isso realmente motivou assim alguns alunos, eu tinha uma sala lá do fundamental, o quarto ano que era muito dispersa. Os alunos ... tinha aluno que passava a aula todinha fazendo “arte” por assim dizer. Cortando figurinha, colando adesivo e tal, conversando e além dos outros que conversavam demais, ficava muito difícil trabalhar com essa turma. Quando a gente conseguiu colocar essa prática de flauta, eles melhoraram. Em relação ao comportamento, bastante. É aquela coisa de que a escola está investindo na aula de música, mas ela quer ver resultado. Fica cobrando. Embora não tenha tanto espaço para mostrar esse resultado. Aí fica difícil fazer isso. Mas mesmo assim eu vou fazendo meu trabalho. Tem uma oportunidade, um evento, a gente vai lá, mostra. Só que parece que escola, direção de escola parece que tem a memória curta. Acaba esquecendo rápido o que você fez e vai cobrando mais, cobrando disciplina, sempre aquela cobrança por mais que você mostre

resultados. Já realizei eventos específicos de música lá nessa escola, no Sossego. Foi algo bacana, embora tenha um pouco de empecilho em relação a coordenação que a gente combinou de fazer um projeto e tal, fazer um evento temático e acabou que a escola preferiu deixar uma coisa mais solta. A escola achou que seria bom para os alunos. Mas eu acho que isso foi um ponto negativo porque acabaram não se interessando tanto. Os interessados em participar foram lá se apresentaram. Mas, muitos não tiveram tanto interesse e até alguns que se apresentaram, se apresentaram só por se apresentar mesmo. Não aprenderam nada. Já outros realmente ... porque tem, tem os alunos mais interessados e tem talentos nessa escola também, os alunos são ... pelo menos aqueles que se dispõem a aprender, tem aquele interesse, não está lá tanto assim por obrigação, vão se revelando como talento. Eles aprendem mais rápido. Em relação às aulas de flauta, teve aluno que nunca pegou numa flauta, passei, ensinei lá algumas notas, ensinei uma melodia, toquei com o aluno em sala uma música e quando chegou a semana seguinte ele já estava tocando a música. Em casa conseguiu, estudou sozinho, veio lá e apresentou. Isso é gratificante. Mas eu ainda sinto que falta assim a escola ter um pouco mais de apoio pra isso. Tanto é que essa falta de apoio é complicado. Até nessa escola, no Sossego já estão pensando em reduzir essas aulas de música ou tirar essas aulas de música, e tentar juntar a aula de música com a de Arte mesmo. Isso aí logicamente seria ruim para um dos professores. Em relação a disciplinas extras, essa escola é bom porque ela tenta encaixar na matriz curricular embora agora esteja querendo cortar, mas, lá a gente tem aula de Arte, Teatro, Música. Isso tudo no período normal, da manhã mesmo. Não é projetos extras. Isso aí é bom para os alunos. Eles acabam se interessando mais. Eu tento trabalhar com os alunos como já até falei, mas, de uma forma que eles tenham uma teoria e tenham uma prática também em sala de aula. A prática fica um pouco complicado, mas, porque se limita na maioria das vezes apenas ao canto mas eu tento me aproveitar do que eu aprendi em relação as disciplinas de canto Coral por exemplo, até elaborar um pequeno arranjo, o que eu aprendi na disciplina de Harmonia de Contraponto e eu faço com os alunos e eles, através da dinâmica, criar um ritmozinho lá, as células rítmicas, depois criar uma melodia eles gostam muito disso geralmente quando eu trabalho. Isso é uma coisa que motiva eles. Eles verem que conseguem também criar música. Eu me aproveito muito dessas disciplinas. Muito mais de coral, de Harmonia, pra poder despertar esse interesse do aluno em criar, de poder ser ativo nessa área. Porque muito do que, muito do que a gente tenta trazer de música, a gente tenta sempre se atualizar, mas você tenta mostrar pra eles, eles tem muito bloqueio, eles não aceitam a música que você tenta ensinar, e você tenta é.... Tenta ser mais flexível quanto a

isso. Se bem que eu procuro trabalhar muito com música atual também, músicas que até sei do interesse deles. Só que por eles seriam só essas músicas. Eu sempre falo, sempre deixo bem claro pra eles assim, tem música que a gente quer aprender e tem música que a gente precisa aprender. Isso aí eles vão se conscientizando e vão entendendo que ah! posso até não gostar dessa música, mas ah! eu preciso ali pra entender esse assunto, entender o que ele está querendo ensinar, ou então músicas mais simples, músicas que eles possam entender mais essa parte rítmica, como se trabalhar e também recentemente eu realizei trabalhos com eles de construção de instrumentos. Foi uma disciplina que, na faculdade, eu não gostei muito, não me dediquei tão bem, e acabou que se mostrou muito útil e eu podia ter aproveitado mais, mas aí foi falha minha mesmo e atualmente eu tenho inserido mais essa prática. Os alunos, eles gostam, tem gostado. Foi algo assim que deu pra trabalhar, principalmente o Fundamental I, os alunos se mostram mais interessados, fiz até também com relação às aulas do Infantil que eu tenho lá e eles gostaram muito os pequenos. Eu acredito que os conhecimentos que a gente adquiriu na faculdade assim em relação às disciplinas eles realmente assim são necessários para o professor, para o futuro professor que vai atuar na Educação Básica. Eu acredito que toda a grade curricular ela é importante. Tudo que está lá, ele, todos aqueles conhecimentos que estão nas disciplinas, tudo, elas são importantes para o professor de Música. Mas, não é a disciplina, não é... é o como a gente vai aprender aquela disciplina. Isso aí que deixa a desejar um pouco lá na faculdade. Das aulas que eu tive da Prática Instrumental de violão, esse problema, eu acho que já foi resolvido, foi um pouco limitado assim, a gente, principalmente eu, eu realmente aprendi algumas coisas, mas pra uma disciplina que dura praticamente dois anos, são quatro semestres, eu acho que dava pra ter tido mais coisa. Dava para ter preparado mais o aluno em si. O que eu aprendi basicamente foi como trabalhar o ensino coletivo de violão, mas, de uma forma em cima de repertório montado. Montar aquele repertório, ensinar algumas coisas em relação ao ensino coletivo, ensinar como, não de uma forma tão plena. Ensinar uma forma de tocar, aquela coisa mais melódica em si, de montar um arranjo, tudo, mas aquela parte realmente assim de você aprender a tocar o instrumento... que realmente assim, quando você aprende algo você tem uma noção de como ensinar aquilo. Eu me senti limitado apenas a trabalhar com repertório coletivo, trabalhar ... e não ensinar geralmente o que os alunos querem aprender, que realmente aprender a tocar de uma forma mais plena, conseguir manusear o instrumento, isso aí ficou um pouco a desejar na disciplina de violão, mas, foi válido o que eu aprendi ali, até porque eu não tinha experiência alguma então foi uma experiência realmente assim, que eu posso dizer que foi gratificante naquele momento. E a

partir dali, fui me especializando depois, aprendendo, por minha conta. Em relação a grade curricular ser muitas disciplinas e você acaba deixando a desejar quando você está naquela disciplina atual tentando aprender. O que acabou que em relação à prática de violão, no primeiro semestre eu estava aprendendo para não ser reprovado praticamente. Na marra. Já que estava começando a aprender. Em relação aos outros semestres de violão, eu até tentei me dedicar, mas ficou difícil em relação às outras disciplinas, deixava a desejar mesmo. Tinha violão, tinha solfejo para aprender também. Coral era mais tranquilo, mas tinha as outras disciplinas e acabou que sendo muita informação. Acabava sendo um problema. Mas, como eu estou falando, não é uma questão de ser das disciplinas ter que ter uma disciplina a mais, eu acredito que só em relação à Educação Infantil, ter uma disciplina que contemple mais essa área, que realmente estava faltando na minha época. Mas no mais é isso, não é uma questão das disciplinas e sim como elas são ensinadas. O fato das disciplinas mais pedagógicas não serem mais específicas, isso aí é um problema, o fato do estágio realmente não estar preparando o aluno. Eu acredito que, não sei se mudou hoje em dia, mas, na minha época eu acredito que não me preparou o estágio. Se bem que realmente o estágio não prepara o aluno. Mas, a vivência mesmo quando você vai lá, trabalha realmente em sala de aula é que aquilo é que vai ser, isso é que vai preparar. Agora o estágio poderia dar uma forcinha a mais, o que acabou não acontecendo. Então acho que é isso, sim. Eu acho que precisa preparar mais o professor. Não é com “o que” e sim, o “como” eu acredito. Então, eu acho que se for avaliar o meu trabalho ele, sendo bem sincero, se fosse para dar uma nota, eu daria seis ou sete, para ser bem bondoso. Porque eu não me sinto, eu já estou quase há dois anos depois que terminei a faculdade, trabalhando, atuando na área tudo, mas às vezes tem dias que eu me sinto despreparado da mesma forma quando eu terminei o curso, não me sinto tão bem preparado. Estou sempre lendo, estou sempre tentando me atualizar, os planos de aula, os planos de disciplina que eu faço, eu preparo no início do ano e depois eu quase não uso, tenho que mudar ele praticamente todo porque o que planejo, na verdade, o que a gente faz são coisas completamente diferentes. Eu venho tentando melhorar cada vez mais tanto que eu, nesses últimos trabalhos nas escolas que eu estou atualmente eu não me sinto tão frustrado como eu me senti na minha primeira experiência. Avaliando assim o trabalho em si a nota seria essa, mas avaliando assim essa busca em tentar fazer o melhor, essa coisa de até mesmo lá dentro da faculdade mesmo, eu digo que quando eu entrei, eu não pretendia ser professor. Entrei mais só para fazer o curso e tudo, aprender música, tocar um instrumento, cantar, essas coisas, e eu não tinha esse interesse em ser professor. Mas aí lá no primeiro ano de curso ainda eu,

por incentivo do amigo Galdino, comecei a ministrar umas aulas de violão mais dois amigos, Geneilson e Eduardo e foi a partir dessa prática aí que eu, sei lá, me despertou o interesse de ser professor. Eu já procurei desde então assim aprender e a tentar organizar melhor essa formação, porque era isso que eu queria pra mim. Então, o que estava sendo quase como um hobby, acabou que eu queria mesmo era atuar como professor. Isso aí, desde a faculdade, eu venho tentando sempre aprender mais, tentar lidar melhor, tentar relacionar melhor, tentar conciliar melhor o que eu aprendi com o que dá para ser feito em sala de aula, com o que pode ser feito, melhor assim dizer. Avaliando isso o que não deu e o que vem dando certo, mas ainda não está assim satisfatório não como eu queria que estivesse, mas essa coisa de você estar sempre procurando melhorar o que vem fazendo, só pelo fato de eu não ter desistido ainda, lógico que posso me dar um nove, um dez, sei lá. Pelo menos interesse de fazer melhor, fazer o trabalho acontecer, por mais que muitos dias eu chegue em casa pensando em desistir, mas você acaba olhando para trás e não quer jogar isso fora. É o que eu venho tentando fazer. Então, eu acredito que dá para melhorar.

ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA DE IVAN EM TRINTA E UM DE AGOSTO DE 2015.

Antes de entrar na faculdade, eu sempre gostei de música. Não foi difícil porque meu pai é músico. Ele toca violão. A minha mãe gosta de cantar, meu pai também gosta de cantar. Então eles sempre tocaram lá em casa, papai sempre tocou violão, e ele literalmente foi meu primeiro professor de música. Ele me ensinou os primeiros acordes de violão. Como ele gostava de violão, ele tinha revistas sobre música, sobre músicas cifradas, sobre teoria musical e me apresentava hora ou outra. Mas quando eu tinha interesse. Quando eu não tinha interesse então nunca cheguei a sentar para estudar de forma séria música. Então antes de entrar no curso na UFC, eu tive esse primeiro contato com meu pai e em seguida, como meus pais são evangélicos, nós frequentávamos a igreja e com essa convivência existia a equipe de música que em algumas igrejas chama “equipe de louvor” e lá vai praticando música dentro da dinâmica da igreja. E com o interesse, fui aprendendo a tocar violão, me integrei num desses grupos de louvor, e dessa forma comecei a tocar e procurando aos poucos, sozinho, já não dependia tanto dele a respeito do estudo musical. Mas ainda assim superficial, sem tanta disciplina relacionada ao estudo. Eu sempre gostei de música. Duas coisas que eu sempre gostei e decidi pra mim que queria fazer era música, pensando numa formação maior: música e psicologia. A música, na época do meu Ensino Médio apareceu primeiro com essa oportunidade da UFC, na época, que foi se tornar UFCA, Universidade Federal do Cariri. Então eu me interessei por música porque eu gosto muito de música e tinha aquela imagem que muitos têm de ser músico, de tocar em show, tocar em banda, aquela coisa nem tanto ... ser um artista, não com tantas vaidades que outros tem, mas tocar pelo tocar. E eu me interessei pela proposta do curso que não tinha teste de aptidão porque eu não sabia muita música, quase nada comparado ao que eu aprendi lá. Então se houvesse teste de aptidão eu não passaria. Eu me interessei por essa questão de oportunizar essa entrada, digamos, acessível. Onde eu faço mais acessível ao curso onde aqueles que não tinham uma formação mais rica em música mesmo, não sabiam tanto de música e queriam aprender mais. Por isso eu me interessei no curso de Música. Bom, dentro do curso de Música tivemos várias disciplinas que têm relação com a minha formação em música, a respeito do conhecimento musical e prático e outras associadas ao ensino. O que não estão distantes. Mas, uma é centrada na minha aprendizagem como estudante de música, e outra em como eu iria ensinar. Como eu iria passar o que eu estava aprendendo. São coisas que se interligam, mas tem a sua

divisão. Bom, das disciplinas que eu vi lá no curso de Música: Didática, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência, Estudos Sócio Históricos e Culturais da Educação, Estrutura, Política e Gestão Educacional, Educação Musical Brasileira: metodologias e tendências, Metodologia e Prática do Ensino de Música no Ensino Fundamental e Médio I, Metodologia e Prática do Ensino de Música no Ensino Fundamental e Médio II. Essas disciplinas foram essenciais para a minha formação, para que eu as utilizasse hoje na Educação Básica onde eu estou trabalhando atualmente. Foi essencial porque eu vi um panorama geral. Tanto da faixa etária, o que diz respeito a História da Educação no Brasil e a música dentro deste contexto geral da História da Educação no Brasil e a História da Música dentro dela mesma. Como as escolas, no sentido, autores, educadores musicais, os quais, dentro das teorias deles eu posso aplicar várias práticas para minhas aulas. Então foi muito importante esse conteúdo e essa base teórica. Foi muito importante. Mesmo porque quando eu estou dentro da sala de aula eu senti a necessidade sim de mais aprofundamento a respeito desses pontos. Principalmente os pontos que dizem respeito à parte pedagógica. A parte que tem relação com a idade dos alunos, a parte que tem relação com essa prática mesmo. Musicalmente, pra Educação Básica, o conteúdo que eu recebi fica de certa forma até guardado na gaveta porque eu não posso despejar tudo em cima das crianças até porque não é essa a proposta da música na escola, e também não necessita de tanto. Não que não seja importante. É fundamental porque se o professor vai ensinar algo, ele tem que ter mais aparato do que os alunos. Ele não pode saber a mesma coisa. Sim, ele pode, só que não se deve seguir por essa linha. Eu acho que é arriscado o professor saber a mesma coisa que o aluno. Ele tem que saber mais pra que ele possa agir de acordo com as variáveis que ocorrem com um conhecimento maior. Mas, de todas as disciplinas que eu vi, essas citadas antes, todas foram essenciais. Não me vem à cabeça agora o acrescentar alguma mas qualquer retirada faria muita falta. Então, as que estão foram muito importantes, são importantes. Fora essa parte pedagógico/musical relacionada ao ensino, que no caso é o ensino de música que foram disciplinas associadas ao ensino de alguma matéria. Quando estudamos música é associada à música. Partindo para a parte da formação musical, a música pela música nas disciplinas que eu vi lá de Prática Instrumental, Canto Coral, Percepção e Solfejo, Técnica Vocal, História da Música, Regência, Harmonia, Contraponto, Análise Musical. Associando ao ensino da Educação Básica que estamos falando aqui elas também foram muito importantes porque fez parte da minha formação. Eu enquanto músico. Porque as disciplinas são estudadas de forma separada, mas todas elas estão interligadas umas com as outras. O canto com o solfejo, quanto

mais eu aprender a solfejar, a ler uma partitura, quando eu for cantar que se acrescenta a letra da canção eu vou aprender da mesma forma eu tenho facilidade em acompanhar uma música porque eu leio partitura, treino a técnica do meu instrumento. Contraponto, harmonia, tudo isso está interligado e foi essencial com certeza para a minha formação enquanto músico porque antes de ser professor de música é bom que eu seja músico para que eu tenha mais propriedade para falar. Formação essa que não está terminada porque enquanto vivo a gente tem sempre que aprender mais. Você não aprende tudo como uma grade assim. Uma grade de disciplina que diz assim: ah ... estudei Contraponto I, ou então estudei Harmonia II e III, eu sei tudo? Assim como eu penso que um filósofo não se forma em quatro anos e assim também como um músico também não se forma em quatro anos. Claro, existem músicos e músicos, mas o importante é que a formação é contínua, sempre há formação. Então essas disciplinas são importantes também. Da mesma forma que as de viés pedagógico, essas de prática mesmo, a prática musical, formação musical. Porque com um bom olhar, dentro do curso você começa a ver os professores e enxergar. É como se fosse um estágio, você observa a forma que eles ensinam e você capta, você suga, você tira pra você também a forma que eles ensinam. Algumas disciplinas são difíceis, são experiências mas o que eu associo a alguma experiência que fez bem para minha formação e não que tivesse tanto teórico, tanta escrita, tanta letra, tanto texto, mas foi no primeiro semestre: Antropologia Musical. Foi uma disciplina onde como ser humano, me sensibilizei muito, me tocou muito na minha formação de antropologia a qual pode se aplicar nas outras disciplinas e fora a faculdade assim na minha relação com o ser humano, na minha relação com os alunos e eu posso até fazer uma relação. Com relação à proposta da música na escola que não é formar o músico técnico ao nível de um músico de conservatório. Mas sim musicalizar e dentro disso eu destaco a disciplina de Antropologia que tem um viés de humanizar, tirar esse peso de música técnica. Não que ignore a técnica, mas assim o ser humano vem antes da técnica e eu não preciso de muito pra fazer música eu não preciso saber muito fazer música e também não sei fazer música só por pouco. É uma experiência que eu destaco, que eu levei para o resto do curso e também pra minha vida foi a disciplinas de Antropologia Musical onde a gente viu essa questão da origem do ser humano, mas musical. Tinha até um pouco dessa relação de história de vida, a música dentro da vida de cada ser humano e na época dos artistas que a gente viu, dos cantores e compositores naquele tempo que eu não recordo quase nenhum. Mas eu tiro essa lição pra mim que foi muito importante. Na época, quem lecionou essa disciplina foi a Isaíra e a Fanca, o que também é muito importante porque a faculdade mesmo com todos os

acessórios, mesmo com todo aparato de instrumentos, de estrutura, o mais importante ali é o profissional que está ensinando. É o professor e às vezes a escola tem toda a estrutura mas se não houver um professor comprometido com aquilo, que faça tudo com amor, não vai valer todo o equipamento. Não vai marcar o aluno. Não me refiro a passar o conteúdo, porque sim, o aluno pode aprender. Mas, quando o professor faz com comprometimento e amor aquilo que ele se propõe, onde ele está, ele marca o aluno de forma positiva fora o conhecimento que ele passa. Como se fosse um presente a mais ou algo especial, não sei dizer direito. Nos conteúdos que eu vi, nas disciplinas que eu vi no curso, a grade curricular, todas que eu vi as que eu estudei me dão um instrumental necessário pra que eu consiga trabalhar lá fora dentro dessa proposta da Educação Básica e até dentro de outras propostas de Educação Básica, trabalho com a música mesmo. Em grupos musicais, em conjuntos, em bandas. Mas, falando em Educação Básica nós recebemos um instrumental, subsídios teóricos e também de formação que nos dão uma facilidade, que nos dão um caminho, que nos dão um norte pra trabalhar na Educação Básica. Eu como aluno eu saio da faculdade e quando vou pra escola não fico perdido, eu não fico sem instrumentos. É claro que cabe salientar, destacar que a música na escola não é uma disciplina, apesar de ter sido começado a algum tempo atrás, depois ter parado dentro da escola, ela não é como disciplinas como Português, como Matemática onde já tem um paradidático feito, que você vai seguir o livro, existe um norte até hoje na educação e em documentos do Ministério da Educação que norteiam o que vai ser trabalhado na música e dentro da escola, algumas escolas têm liberdade, dão liberdade pra você e outras poucas dão um paradidático onde você pode seguir. Mas, de forma geral independente desses conteúdos que são trabalhados seja qual for a ordem de prioridade, conteúdos musicais, o que nós vimos na faculdade nos dá base pra trabalhar na escola a música com as crianças. Durante o curso eu fui me formando, o curso me ajudou na minha formação a trabalhar hoje onde eu atuo. Ele me ajudou a trabalhar. Não em tudo. Eu senti e eu sinto até hoje o que eu não sei se eu associo à universidade ou só a mim ou a não sei a quem. Hoje eu sinto um peso, ou então uma exigência, no caso na Educação Básica, emocional, eu diria emocional. Não sei se está no âmbito da universidade trabalhar, eu acho que não. Mas, de repente tocar mais nesse assunto. Emocional que diz respeito a preparo da Educação Básica. Onde na faculdade a gente leu muito a respeito disso: de não ser um trabalho fácil, de ser estressante, mas que na prática é uma diferença não digo abismal, mas que você sente aquela realidade diferente. É diferente ler na faculdade textos que falam sobre isso, textos que falam sobre a história, textos que falam sobre a importância da Educação Básica, filmes que

são muito bonitos, que nos incentivam até de repente a achar aquela coisa de você ver: meu Deus do céu que lindo é ser professor! E de fato é lindo. Mas, tem seu peso muito seco e pesado na prática. Na prática de ensino e na prática dentro da sala de aula. Então quanto à instrumentos o curso me deu, me deu instrumentos, sim, onde eu entro em sala de aula, mas quando diz respeito, de repente emocional, não deu tanto. Nós temos o estágio do curso, mas eu penso que de alguma forma teórica, lendo mais a respeito disso de repente nas disciplinas acima citadas que eu comentei, é falado sobre isso também. Mas, eu penso comigo se de repente não tem que ... não poderia ser falado mais sobre essas disciplinas para que, da forma que prepara teoricamente o futuro professor, o professor que está se formando, prepare também emocionalmente para o que ele vai enfrentar. Não sei se eu posso comentar, mas recentemente, na televisão eu vi uma matéria onde o aluno estava em sala de aula com o celular e a professora comentou com ele, pediu pra que ele devolvesse o celular não utilizasse e nisso ele relutou em devolver e a professora de alguma forma por alguma razão se alterou e foi até o aluno e pegou pelo pescoço, fez um “mata leão” algo assim, e outro aluno filmou a cena e ficaram lutando corpo a corpo quase como se a professora estivesse no lugar de tirar o celular, estivesse desarmando o aluno de uma arma branca, que não é o caso. Mas aí ela se descontrolou e é muito fácil de repente dizer assim: essa professora está alterada e ela fez isso errado, realmente é errado e não justifica, não justifica qualquer stress. Mas ninguém chega ao ponto desse de machucar o aluno da noite para o dia. Não estou aqui defendendo a professora, mas estou dizendo que aquilo foi acumulando nela e ela não teve um trato, ela não teve uma atenção, um tratamento e acabou chegando naquilo. Então eu reflito sobre isso porque a música dentro da faculdade é a música pela música. Mas quando o professor sai da faculdade e vai pra escola, ela se torna mais uma disciplina que nem as outras que vão fazer parte da formação daquela criança, daquele ser humano e ele vai estar mergulhado nos mesmos problemas da educação. Bom, mas continuando a falar pra vocês ... esse assunto rende. Muitos conteúdos, assim como os conteúdos vistos, as disciplinas me ajudaram na minha formação musical e da mesma forma a trabalhar música com os alunos, muitos conteúdos literais que eu vi na faculdade eu pude ver ou vivenciar com os alunos também. Eu pude trazer. Não da mesma forma. Mas às vezes canções que nos vimos em algum estágio, alguma disciplina falando sobre criança ou então, no caso Educação Básica que eu estou falando e em alguns exercícios onde os colegas em equipe mostraram alguma música. Eu pude levar para a sala de aula. Não me recordo quais foram agora, mas, sim, eu pude. Não de repente aquela música, mas onde o colega pesquisou ou aquela fonte que ele utilizou para aquele exercício eu

pude aplicar na escola. Algumas disciplinas não são fáceis de aplicar ou então não se aplicam da forma que nós estudamos na faculdade. Outro exemplo é o contraponto. Não é difícil, nem impossível trabalhar com as crianças a partitura, o contraponto, mas não vou apresentar da forma que eu estudei na faculdade o contraponto. Eu não vou mostrar duas pautas e “vamos lá crianças”, mas uma coisa que acontece é que eu começo a, um exemplo, eu começo a trabalhar na escola em que eu estou flauta doce a utilizar com as crianças, que é no ensino fundamental dois o quinto ano. E aí, no que eu vou introduzindo a partitura figura como a semibreve, eu coloco na pauta, nós vamos lendo juntos, e aí no que a maioria da turma tem domínio, eu divido, coloco outra linha melódica em baixo e assim eu trabalho o contraponto mas, sem eles saberem, de forma inconsciente, mas isso utilizando o conteúdo que eu aprendi na faculdade na disciplina contraponto. Não dá pra ler ainda uma fuga de Bach no contraponto, mas tudo tem seu tempo, quem sabe mais na frente. Mas, sim, existe uma linha direta entre o que foi visto nas disciplinas, nesses conteúdos com a prática. Na maioria das escolas na realidade das escolas, elas não tem uma estrutura que nem a faculdade tem com muitos instrumentos, com salas acusticamente tratadas, às vezes até a faculdade dentro da sua história ela vai ... ela não está totalmente pronta, ela vai se aperfeiçoando. Eu digo pela minha turma quando eu entrei a vista da UFC hoje 2015 está bem diferente. Ela cresceu muito. Inclusive, o PPP mudou, mas eu não sei, eu acho que algumas coisas tenham de repente que eu falo não estou sabendo, não adianta, em prática, o que não me interessa saber. Bom, uma disciplina que eu destaco, importante, que eu utilizei de forma prática, não igual, mas que dentro da minha realidade de escola, foi uma disciplina que foi optativa, ministrada na época pelo Claudio Mappa que foi Construção de Instrumentos. Essa é uma disciplina que é muito palpável para ser utilizada na escola porque ela ... construção de instrumentos vai levar a ideia, antes da construção em si, existe a ideia de que nós não precisamos de instrumento para fazer música. Nós temos a nossa voz a qual já trazemos quando nascemos, que é um instrumento e depois disso, podemos fazer música com qualquer coisa; com um prato, com uma colher, com uma garrafa PET, com uma caixa de sapato. Então, seguindo esse raciocínio nós podemos construir instrumentos com materiais recicláveis e aí já vem a questão da sustentabilidade, algo que é muito importante também de conteúdo que se pode trabalhar na escola. Tanto na escola como na sociedade como um todo. Então essa foi uma disciplina que sempre é muito utilizada, pode ser utilizada, trabalhada em escolas que é a questão de construção de instrumentos com materiais recicláveis. Essa é uma disciplina que eu acredito ser importante e que se não tivesse faria falta. Uma coisa que eu senti falta dentro do curso foi

uma disciplina que tivesse relação com a questão rítmica como percussão. Nessa disciplina de Construção de Instrumentos trabalhamos tipos de leituras alternativas, notação musical alternativa, diferente da partitura, onde existia sugestão do professor na época e também existia uma abertura para se criar a notação que quisesse. Uma vez havendo relação com a sua prática, seja pra bater palma uma vez, poderia ser representado com um quadradinho ou triângulo, três vezes, foi bem aberto isso. Mas, eu senti no curso a falta de uma disciplina em que houvesse percussão. Porque nós tínhamos Percepção Musical, Solfejo, tínhamos a Prática Instrumental e dentro da Prática Instrumental não tinha percussão. Eram mais instrumentos harmônicos, melódicos. É claro, a melodia é composta por ritmo, mas eu me refiro aqui a uma ação percussiva mesmo, com instrumento de percussão. Como congas, bateria, tambores. O piano é um instrumento percussivo não é que dizem? Mas, não desse jeito. Algo assim mais comum então a percussão que eu me refiro. Atualmente eu trabalho no Educar SESC que fica no Crato, no SESC, é a escola do SESC e eu trabalho lá faz um ano. Faz exatamente um ano fechado nessa escola. Os alunos que eu atendo são de três anos de idade até a quinta série. Então nós temos salas com: três anos de idade, quatro anos de idade, cinco anos de idade. Depois, primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto ano e quinto ano. Fora essas salas, tem outra sala que é o PCG. Eu esqueci a sigla agora. Programa de Gratuidade que é uma sala especial que recebe alunos de outras escolas como se fosse um reforço mas é um ensino diferenciado pra alunos de fora e também do próprio SESC. Lá na escola, é um exemplo de escola que não tem um paradidático já preparado ou um material já pronto. Mas, apesar de não ter o SESC tem um norte de referenciais que ele utiliza para o ensino de música. Ele tem materiais que seguem o Ministério da Cultura assim como alguns autores como a Teca Alencar de Brito, e outros que eu não me refiro agora. Até pela orientação do SESC mesmo tem um departamento em Fortaleza que cuida disso e é um rapaz que é mestre dentro da área de Educação Musical e ele organiza isso para o restante. Mas, os professores tem liberdade de trabalhar o que quiser, entre aspas, dentro desse norte da música que eles sugerem que é a questão de notação musical, a questão de trabalhar a voz, brincadeiras musicais, a questão de apreciação musical. Então existem alguns pontos base que norteiam o trabalho de música dentro do SESC e também que eu faço dentro disso. Dentro das minhas aulas eu procuro como norte seguir esses pontos que não estou lembrando todos aqui. Mas eu procuro fazer um trabalho onde exista apreciação musical das crianças, que exista a prática delas, isso por meio do canto, essa prática pode existir, de canções musicais infantis, ou que tenha conteúdo ou uma intenção pedagógica minha, mas que seja infantil, mas que pode ser aplicada. Uma

música que não foi feita pra faixa etária da criança, mas que não há nenhuma maldade e pode ser aplicada para o ensino dela. Dentro da parte prática, essa parte também de ... que eu associo, que eu utilizo é a percussão corporal, onde eu trabalho ritmo, também trabalho voz e a construção de instrumentos que está dentro disso que eu trabalho. Muitos desses conhecimentos ou boa parte eu aprendi dentro da faculdade. Relacionado à voz, o trato com a voz, relacionado à construção de instrumentos, a questão de percussão corporal, vi alguma coisa na faculdade mas também aprendi em festival de música como o Festival da Ibiapaba onde eu pude participar de oficinas que aprendi lá. A questão de repertório infantil nós não vimos na faculdade, mas, pesquisei algumas coisas fora da faculdade mesmo como plano de aula, como formação pra mim, pra que eu adentre nesse mundo da Educação Infantil algumas músicas. Não que eu tivesse pesquisado ou pesquise tudo que tem no mercado como Patati Patatá, Mundo da Xuxa, tem muita coisa que vem que é pra criança, mas não necessariamente seja tão bom, tenha tanto conteúdo. Não querendo destacar aqui aqueles termos como a boa música que se coloca, não é? Mas eu acredito que uma música bem executada e com uma boa intenção tanto musical como moral, ética dentro da música eu acredito que seja uma boa música. Porque tem música que realmente pode ser bem tocada, mas a letra não vai ensinar a criança nada. Não vai levar a criança pra nenhum caminho bom e sim influenciar uma pré-sexualidade. Envolve coisas que não são saudáveis nem pra adulto quanto mais pra criança. Conhecimento que eu acho muito importante um professor de música ter, possuir ou adquirir para a Educação Básica é o conhecimento da faixa etária. Vai ser muito importante ele conhecer como é que a faixa etária se comporta, como é que a faixa etária pensa. Porque mesmo que ele tenha um bom preparo como a gente conversou antes, um bom preparo teórico e uma boa formação musical dele, mas sem esse conhecimento da idade sem esse conhecimento daquela faixa etária, ele não vai conseguir todo aquele conhecimento para a criança. Até porque ele não vai precisar de tanto conhecimento musical em si quando for lidar com a criança. Ele vai precisar, na minha opinião, de mais conhecimentos pedagógicos. Pra mim é o que mais vai pesar. Porque quando eu cheguei na Educação Básica com toda aquela bagagem na mochila de partituras e teorias e pautas musicais sem fim eu precisei deixar na mochila uma boa parte e só tirei duas pautas ou três pautas, fazendo uma metáfora, pra aplicar na prática. Onde exigiu mais o conhecimento entre aspas de “tio”, de professor do que tanto daquele músico que eu sou. Aquele música em si não foi tão essencial como eu pensei que fosse. É certo que quando existe um crescimento, quando vai existindo um domínio da idade e dessa conversa do professor com a sala com a faixa etária isso aos poucos vai fazer com que

... exija que você um conhecimento maior da prática musical em conjunto com aquela turma pra alcançar os objetivos que você busca. E ainda assim são flexíveis porque como a proposta da música na escola não é formal, um músico performance que faz não sei quantas fusas por segundo é importante ter essa flexibilidade pra saber que ele não vai chegar lá, pode chegar, mas não agora, e o mais essencial vai ser a musicalização com aquela criança. E convidar a criança pra música. Convidar a criança para um tipo de música ou conhecimento maior porque toda criança nasce numa família e dentro dessa família ele escuta música. Olha aí entre parênteses a questão da Antropologia Musical associada a isso. Então a criança já traz um conteúdo pra sala de aula. Ele já leva o conteúdo. E o professor, eu acredito, tem a missão de ver aquele conteúdo, observar e utilizar com aquele conteúdo a sugestão do que ele quer trabalhar com a criança. A sugestão pra que ela cresça musicalmente em equipe. Aquela missão que ele tem musical, de conteúdo. A Educação Básica pra mim, mesmo estando um ano, um ano fechado, isso me refiro ao SESC. Mas, fora o SESC, ainda em formação eu comecei a trabalhar com Educação Musical ainda estando na faculdade. Mas pensando assim, depois de ... já como aluno egresso, um ano fora, eu sinto que tenho muito que aprender ainda. Não é um caminho onde vai ser pra sempre no sentido assim ... não é que eu vou chegar, nunca vou saber de tudo, mas existe um ponto onde você já sabe, você já domina, você já ... não que você tenha conhecido tudo, mas você já domina boa parte e você já sente como é o ambiente e percebe as variáveis que podem existir ou não dentro daquele trabalho. Eu, meu trabalho, eu já tenho um tato maior sobre a visão do que seja o trabalho da Educação Musical da Educação Básica. Já tenho essa noção de como vai ser e de como pode ser, pode continuar sendo esse trabalho. Eu avalio meu trabalho que eu estou em formação ainda dentro dessa busca por aperfeiçoamento como professor. Mas que mesmo estando buscando um aperfeiçoamento eu consigo convidar, vou usar essa palavra, convidar essas crianças no ensino pra que elas experimentem Educação Musical. Pra que elas experimentem esse contato com a Educação Musical. O contato básico, necessário que a idade permite. Eu acredito que eu tenho feito esse trabalho. Tenho conseguido fazer um trabalho básico. Básico no sentido que atende ao que a Educação Básica precisa para aquele momento.

ANEXO F – TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA DE LEONARDO EM DEZ DE AGOSTO DE 2015.

Comecei a pensar no curso de música já no terceiro ano do Ensino Médio. Eu tocava por diversão mesmo. Você foi minha professora, você lembra e tinha aquela vivência diária no instrumento. Gostava de levar sempre o violão pra escola e aquilo foi me instigando a fazer e também com a chegada do curso aqui. Foi concomitante eu também terminei meu Ensino Médio em 2009 e por ter essa abertura para o lado do violão e gostar de cantar também a partir daí veio a vontade de fazer o curso. Prestei vestibular e consegui ser aprovado. Daí, falando sobre a formação pedagógica, agora, acredito que tenha sido de muito proveito, assim, por parte do que eu atuo, do que eu trabalho hoje em sala de aula. Porque basicamente é acoplado de tudo o que eu faço. Eu busquei misturar as duas práticas que eu tive que foram bem intensas: as duas práticas de coral e de violão, e incrementar para as aulas. Sempre entrando em consenso com a escola pensando em alguma forma de aumentar a carga horária, pra fazer com que os alunos tivessem um tempo mais hábil para se estudar. Também busquei estudar flauta doce depois da graduação porque na minha época, é uma das falhas que teve, eu não tive nenhuma possibilidade de fazer flauta doce assim por parte do curso. Poderia eu ter buscado aprender, mas, quando eu cheguei na prática da sala de aula que eu vi que tinha a necessidade assim, tinha a necessidade mesmo que é algo que o aluno tem um resultado bem imediato. Com um mês a aluno está tocando e ajuda muito. Então dessa forma, a prática pedagógica musical, basicamente é isso que eu faço em sala de aula eu trabalho com essas três práticas que é coral, flauta doce e violão. Todas as práticas coletivas, não trabalho com prática individual nenhuma. O que me auxiliou muito foi aquela história de estar sempre batendo na tecla: ensino coletivo, ensino coletivo, ensino coletivo e hoje em dia eu vejo que é isso mesmo. Você chega na sala de aula você não vai encontrar uma sala de aula com cinco, seis alunos, um, dois alunos, não. É uma sala de aula com vinte, trinta, até quarenta alunos, tem turma que eu entro, sabe? Então, o que eu sabia de música antes de entrar na faculdade era a leitura de cifra mesmo. Trabalhava só com isso. Não lia partitura antes da graduação, cantava só por diversão mesmo, tocava só por diversão mesmo e não tinha nenhum conhecimento acerca da partitura. Então, as disciplinas pedagógicas me auxiliaram na questão de entender o aluno. Você entrar na cabeça do aluno. Entender como é que o aluno pensa. Daí você pondera certas atitudes que você acaba sendo radical no dia a dia, mas quando você entra na sala de

aula, você tem que permear por esse universo do estudante. Aí tem sempre que fazer esse jogo de cintura e eu sempre me lembro das discussões em sala de aula sobre o sistema educacional, como é que funciona, essas coisas. A parte do curso de licenciatura, já voltando para as práticas de música, eu trabalho muito as duas práticas principais que eu considero que é o coral, que eu tive a experiência do “Retalhos e Fuxicos” e a Camerata de Violões também que eu participei na época que era o professor Weber. Até dei continuidade até pouco tempo com o professor Cleyton. Essas duas práticas são as matrizes pra mim, foi assim que eu comecei a dar aula, ministrando essas duas disciplinas e a partir daí eu fui incrementando. Hoje em dia eu trabalho, vou dar o exemplo de uma escola. Eu trabalho com iniciação musical no sexto ano, através da flauta doce e um pouco de teoria também pra eles compreenderem. No sétimo e no oitavo ano eu trabalho violão e canto coral. Quem quer fazer violão, faz. Os que não querem ficam no coral. Aí houve uma conversa com a direção da escola para que eles flexibilizassem mais um pouco o horário pra que fosse possível a realização dessas aulas. Daí, em relação às práticas musicais da escola e isso como eu aproveito. O que é que eu faço, eu vou trabalhando sempre repertório com eles pra quando tem apresentação, quando tem algum evento na escola, a gente sempre está se apresentando e através dessas apresentações fazer com que os alunos possam sentir o prazer que é você tocar, você se sentir o artista de fato. A experiência principal pra mim foi o retalhos e fuxicos que é sempre essa história: fazer com que o aluno se sinta o artista. Proporcionar essa abertura pra eles. Claro que tem aqueles que são mais inibidos, mas tem aqueles que são desinibidos já que quebram o gele, que fazem com que aconteça mesmo a coisa. Aí eu sempre procuro trabalhar isso dentro da minha prática. É dar aula de música e fazer com que eles aprendam as músicas e visando essa finalidade da apresentação. No dia das mães, no dia dos pais, natal. Até no final do ano eu realizo um evento musical mesmo com a escola que é a junção de duas das práticas que foram desenvolvidas no decorrer do ano. Na parte de flauta a gente escolhe umas quatro ou cinco canções e apresenta. A prática de violão. A gente passa quatro, cinco canções também sempre no ensino coletivo pra eles apresentarem. Coral também da mesma forma. Coral, aí eu faço a junção de todo o repertório que foi trabalhado no ano, aí escolho uma música de cada bimestre e nós fazemos a apresentação. Nos dois anos que eu tive a oportunidade de fazer essas apresentações nós viemos aqui para o Teatro Marquise Branca, pra ter contato mesmo com o palco e eles ficam bem empolgados. Eu acho bem legal. Aí tem aquele nervosismo, os alunos ficando nervosos pra se apresentar, e é bem legal tá dentro deste universo. Aí é onde eu desestresso. Eu passo o ano todinho martelando, martelando, mas quando chego que vejo

os meninos tocando que é, nesse caso, as duas apresentações, as aulas tiveram resultado, então, que eles aprenderam, que eles tiveram contato com o palco, aí pronto. Pra mim, é muita coisa. Com relação a coisas que não tiveram no curso tem a questão da flauta doce que eu de certa forma ministrou aula de flauta doce de uma forma bem minha. Nem vou atrás de outras coisas, aprendi a tocar de forma bem autônoma, bem recentemente, de um ano pra cá que eu desenvolvi. Não sou muito fã do instrumento. Dou aula, mas não sou muito chegado não. Eu pego as músicas só que são pra ensinar pra eles. Reconheço o valor, sabe, do instrumento, que eles ficam muito empolgados. Começa a tocar uma música de três notas e “hei professor tô tocando!”. Isso já é legal. Por esse motivo eu acabo fazendo o sacrifício, mas, apesar de não gostar, mas eu tô insistindo. Quem sabe futuramente, e com relação a outras coisas que não tiveram no curso, a parte de estágio, eu achei que ficou muito a desejar também. O estágio, eu não achei que foi da forma que deveria ser não. Eu digo isso porque o único estágio que eu tive e foi mais ou menos legal foi na Educação Infantil. Mas os outros foram muito baldeados. Assim, teve escola que não foi receptiva de forma alguma, sabe? Aí você entrava em aula pra assistir aula de matemática, pra assistir aula de português, sei lá. Aí ficava sempre você querendo mentir pra si mesmo, é “não vamos analisar o contexto educacional”. Mas, não é só isso a gente tem que ver o ensino de música. Vá pra uma escola de música, vá pra sei lá, nem que seja uma escola privada, outras escolas, sei lá. Mas que você veja o ensino de música tutorial ou coletivo da forma que for, mas que você veja como é que se dá o ensino e a aprendizagem de música, sabe? Eu sei que nós não tivemos a oportunidade de ver. Mas eu acho que ficou a desejar essa parte de estágio demais. Demais mesmo, sabe? No último bimestre a gente teve a oficina na creche que aí a creche deu todo um aparato bem legal pra gente, aí sim deu pra fazer umas oficinas legais. Mas ainda assim não foi você vendo a aula de música, sabe? Você ia ver aula de outras coisas aí tinha o momento lá que a professora dava um determinado tempo pra você realizar algumas oficinas, por essa parte foi vantajoso mas, pela observação em sala de aula, não achei que foi interessante não. Foi só pra você analisar como é que se dá as coisas entre professor-aluno. Não é da sua área, acho meio falho. Então são esses dois pontos assim que eu achei que faltou muito pra mim, sabe? Assim que eu entrei na sala de aula, sabe, eu não tive base nenhuma de estágio. Porque o estágio não dava subsídio de sala de aula. Eu acredito que foi até por conta disso que eu escolhi escrever minha monografia sobre o que trabalhar com as crianças em sala de aula, sabe? Mais porque essa experiência prática em sala de aula eu não tive. Tem muita coisa na academia só que coisas teóricas e ficaram por lá mesmo, sabe? Fui preparado, mas como acabei de te falar que teve

essa questão de que muito do que a gente estudava lá ficava só em sala de aula. Por exemplo, uma disciplina que nós pagamos no final do curso já que foi metodologias que a gente trabalha com o método Carl Orff e algumas coisas, Schafer também, essas coisas, quando você chega na sala de aula meu amigo como é que você vai realizar aquilo? Tem escolas em que eu trabalho... Essa por exemplo que eu realizei minha monografia, tem escola que é o chão batido. Como é que eu vou botar os alunos pra sentar, sujar a roupa, tem sala que não tem nem cerâmica nas escolas. Aí fica meio complicado de você aplicar essas coisas assim, sabe? Instrumento de percussão? A escola não me dá nenhum instrumento. Nenhuma das escolas. Os alunos trazem seus instrumentos, levam seu violão, levam suas flautas, levam, sei lá, a voz. Mas a escola não dá subsídio nenhum pra você. Não investe em questão de coisas, eu já tentei conversar. Quando eu quero comprar meu material eu compro por fora. Pego meu dinheiro, às vezes eu não vou atrás de imprimir coisas assim já pra evitar a burocracia. A escola burocratiza muito o acesso de você poder fazer as coisas. Basicamente isso. Eu costumo trabalhar de forma bem prática assim. A gente aprende isso pra fazer isso. A gente aprende a teoria pra aprender essa música aqui. Aí eu faço uma análise dos elementos que a música contém, sabe? Das figuras rítmicas, no caso eu trabalho teoria quando eu dou aula de violão, com as outras práticas eu não trabalho teoria, nem com flauta nem com canto coral porque o tempo da aula é muito curto, sabe? São cinquenta minutos só. Só entro uma vez na sala com trinta alunos na sala. Você trabalha teoria, você vai perder muito tempo com teoria e os alunos não aprendem a tocar. Vão acabar achando a aula chata. Aí o que é que eu tô fazendo. Tô trabalhando teoria com o violão porque eu tenho uma carga horária maior, e sempre nessa perspectiva. Vamos aprender essa música aqui, essa figura musical, esse valor aqui e vamos aprender a música coletivamente. Daí eles desenrolam, tem alguns que vão atrás da partitura mesmo surpreendem você. Surpreendem você porque vai atrás, pesquisam e chegam com umas coisas novas, e basicamente é isso. É sempre buscando aplicar, trabalhar em sala de aula o que está cercado a música ou a partitura ou a peça que nós estamos estudando, sabe? É bem dessa forma também. O conhecimento que eu adquiri na graduação que eu não tinha esse conhecimento de análise musical, nem nada. Pegava as músicas aleatoriamente. Eu trabalho em cinco escolas atualmente, sou contratado, aliás em quatro escolas, sou contratado por quatro escolas. Três particulares: Educandário Sede do Saber, Educandário Amigos do Saber e Centro Educacional Aurélio Buarque. Trabalho em uma escola do município também pelo Mais Educação, é o José Ferreira, e trabalho no orfanato das irmãs: Jesus, Maria, José. Nessas três escolas eu trabalho essas três práticas, coral, flauta

doce e violão, aliás, em duas. Em uma eu só trabalho coral e flauta doce. No caso Amigos do Saber, Sede do Saber são as três práticas: violão, coral e flauta. Já no CEAB que é Centro Educacional Aurélio Buarque, trabalho flauta e canto coral, flauta e iniciação musical através de dinâmicas lúdicas, sabe? Para as crianças menores do primeiro ano. E no Orfanato Jesus, Maria, José, eu estou dando aula de violão lá. Que é o coletivo. O coletivo é bem legal. Acho bem bacana. No Educandário Sede do Saber que foi meu carro chefe foi onde eu escrevi minha monografia, já estou completando o terceiro ano que trabalho lá já. No CEAB que é o Centro Educacional Aurélio Buarque estou completando dois anos agora no fim do ano. No Amigos do Saber, é o meu primeiro ano de trabalho lá, comecei esse ano lá. No José Ferreira já estou completando o segundo ano de trabalho também, e no Orfanato Jesus, Maria, José, só está com três meses que eu trabalho lá. Aí a faixa etária dos alunos é de seis anos até quatorze, quinze anos mais ou menos. A faixa etária é essa. As atividades eu já falei. O conhecimento que eu utilizo é basicamente o que eu aprendi na faculdade mesmo. É o que eu aprendi lá. O que eu aprendi lá, uma hora ou outra eu utilizo em sala de aula. As vezes acontece de você planejar uma aula bem legal, mas quando chega na sala de aula os alunos estão todos morgados, aí você tem que partir para o plano B. Eu utilizo muito as dinâmicas que Márcio passava em sala de aula, sabe? Com cânones, essas coisas, aí os alunos começam a se animar. Às vezes você chega semínima é assim, mínima é assim, colcheia é isso, a pausa de colcheia é não sei o que, isso não atrai a atenção do aluno. Assim, atrai durante dois, três minutos. Depois disso o aluno abaixa a cabeça e pronto, morgou. A questão das escolas em que trabalho, as donas das escolas dizem sempre: “ó tá colocando aula de música, e tal, não sei o que, a gente quer aula de música, mas a gente quer apresentação. A gente quer que os alunos se apresentem e quer que os pais vejam que a aula de música está sendo algo a mais na escola”. Então sempre trabalho nessa perspectiva: vamos formar repertório e vamos tocar. Formar repertório e tocar, formar repertório e tocar é sempre sob essa perspectiva. Rapaz, o professor deve primeiro de tudo ter um bom relacionamento com a escola, sabe? Com a escola, com o núcleo gestor, com os professores, com os alunos principalmente. Acho que esse é o carro chefe: você ter um bom relacionamento dentro das escolas em que você trabalha. A partir disso você ter o conhecimento que eu considero bem importante que é o de análise musical, você saber o que é que vai passar pra seu aluno, você antes de passar uma música pra ele, você dá uma analisada, pegar a música, ver o que é que pode ser feito, algum ajuste que deve ser feito. Muito nessa perspectiva de análise, porque é bem complicado assim você chegar com uma linguagem que as crianças não entendem, sabe? Então você tem que

estar sempre antenado com o que é que você está trabalhando e se você está trabalhando música o carro chefe é saber o que você está trabalhando. Esse trabalho que eu desenvolvo, eu desenvolvo a partir das canções que eu pego. E sempre manter o bom relacionamento com os alunos, porque... uma coisa que Cleyton falou uma vez pra mim que eu trago até hoje comigo que é se você tem um bom relacionamento com seus alunos, você consegue fazer com que seu aluno goste da sua aula, a escola vai gostar do seu trabalho e os pais dos alunos vão gostar do seu trabalho. Então você tá de boa consigo mesmo e com a turma, com seu ambiente de trabalho. Sempre mantendo um bom relacionamento com todo mundo da escola. Essa parte de conhecimento assim, u acredito muito nessa coisa de analisar, você saber qual o repertório que está trabalhando. Análise, análise, análise, análise. Eu avalio o meu trabalho assim dentro das possibilidades, que se dá pra fazer, eu acredito que aconteça. Porque muito dos resultados colhidos em sala de aula, muitas vezes não depende só de você, sabe? Depende também que a escola chegue junto e eu sinto falta desse apoio por vezes. Aí por conta disso, eu acho que fico devendo. Mas eu não fico me martirizando por isso porque eu sei que foi falha da escola. Fico me martirizando porque os alunos poderiam ter algo melhor, sabe? Não por isso. Então a questão do tempo de aula é muito curto. Tem escola que a aula é quarenta e cinco minutos. É complicado. Às vezes você chega, os violões estão todos desafinados, aí você tem que passar a aula todinha afinando. Termina de afinar os violões aí, sei lá, “comeu” vinte minutos da aula. Normalmente tem oito, dez, até dez violões, eu trabalho. Mais de dez eu não trabalho não. Aí come um tempo danado da sua aula. Mas eu acredito que dentro das possibilidades é isso que dá pra fazer, sabe? Fazer com que o aluno conheça a música, reconheça o valor da música e aprenda a tocar e que goste de fazer música, sabe?

ANEXO G – TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA DE MARCELA EM VINTE E SEIS DE AGOSTO DE 2015.

Minha experiência musical começou desde eu criança pela convivência que eu tinha em casa porque meu pai é músico e a gente conviveu com isso desde criança. Depois eu tive oportunidade de participar de um coral infantil de maneira bem informal também. Coral de comunidade. Mais a frente, em 2008, eu tive a oportunidade de participar da banda de música onde eu conheci alguns instrumentos que eu nunca tinha visto, ou pelo menos não tive contato e foi também onde eu tive a oportunidade de ter o meu primeiro contato com a teoria musical, questão de partitura, das figuras, das notas. Foi a experiência formal que eu tive de música, a primeira. Eu comecei tocando clarinete. Eu estudei na banda de música durante dois anos e meio, 2008 até março de 2010, porque foi quando eu ingressei na faculdade aí eu não tive mais tempo de conciliar as duas coisas. Então eu tive a vontade do curso de Música primeiro por essa experiência que eu já tinha tido antes, porque eu gostava muito de música sempre, sempre gostei e depois pelo incentivo que eu tive de todo mundo: da família e também do maestro da banda porque ele me incentivou bastante. Também porque quando eu saí do ensino médio, eu estava meio desorientada, sem saber o que é que eu ia fazer porque todo mundo sempre diz assim: pra fazer faculdade, faça alguma coisa que você goste. Porque é o que a gente vai fazer, vai trabalhar com isso depois, também porque o tempo de faculdade também é um tempo bom, mas ao mesmo tempo que puxa muito da gente e se torna cansativo. Então pra fazer uma coisa que você não goste fica pior. Então por isso aí, meio desorientada, quando surgiu o curso de música aqui no Cariri foi uma oportunidade que eu vi de fazer uma coisa que eu gostava e que todo mundo também me apoiava ao mesmo tempo. Em relação às disciplinas do curso eu acho que todas foram muito importantes pra minha formação. Eu acho que deram uma base muito boa. Começando pelas disciplinas pedagógico-musicais abordaram conteúdos muito interessantes que eu acho que todo mundo que faz um curso de licenciatura tinha que saber. Tem que conviver com isso, com esses conteúdos. Mas, assim, eu acredito que o discurso que é pregado nessas disciplinas é um pouco diferente do que a gente vivencia na realidade. Claro que elas são muito importantes. Elas dão uma orientação bem interessante sobre como a gente deve lidar, conviver em sala de aula, a questão do olhar pra o aluno, desse diálogo que existe, diálogo no sentido geral. Mas elas pregam um discurso um pouco diferente do que a gente vive na realidade. Eu acho que é

interessante o que a gente escuta, mas seria também interessante que a gente vivesse na prática. Não teve muito disso na nossa formação. De todas essas disciplinas que a gente teve de Didática, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Estudos Sócio Históricos e Culturais, Política e Gestão Educacional, Educação Musical Brasileira e as demais eu acho que, ah! ainda tem Metodologia e Prática. Eu acho que a que mais nos colocou com a realidade foi a de Metodologia que foi a que foi ministrada no nosso tempo, não sei agora, pelo professor Cleyton. Ele trabalhou assim. Eu achei a metodologia dele muito interessante. Ele trabalhou com a gente muita coisa prática. A questão dos educadores, a gente viu um pouco da ideia de cada um e teve a oportunidade de praticar também atividades. Porque eu acho que é interessante. Os educadores tem ideias interessantes e quando a gente encontra atividades que dá pra levar pra sala de aula com base neles, também fica mais interessante. Então tem outras disciplinas que eu acho que foram assim muito na teoria. Acho que dava pra ter trabalhado também mais coisas. Em especial, não sei se era obrigação do curso de música e dessas disciplinas, mas eu acho que a gente hoje se depara com uma realidade muito difícil: a questão das diversas deficiências que a gente encontra na questão da inclusão e a gente não recebeu formação pra isso. Então, tem muita. Assim, na minha experiência. Tem muita coisa que, às vezes, eu não sei como me comportar porque eu não recebi formação pra isso. Repito que eu não sei se seria obrigação do curso de Música ter me formado ou pelo menos ter me dado uma orientação mais aprofundada, ou se é obrigação minha. Mas, as vezes, eu não me sinto preparada pra lidar com esse tipo de situação. Mais essa questão mesmo da realidade de hoje de entrar em sala, de ver porque além dessas deficiências físicas, eu diria, tem ainda a questão dos conflitos sociais. Cada aluno traz sua realidade, problemas de família, de convivência no sentido geral que também as vezes não diria atrapalha mas, complica. A gente tem de arranjar um jeito de trabalhar com todos. Cada um tem sua forma de se expressar e de lidar com os outros. Em relação às disciplinas mais práticas, eu acho também que foram muito importantes, deram uma base boa pra nós. Todas. Eu acho que a gente aprende muito também com a metodologia de cada professor. Cada um trabalha a sua maneira. Não só os conteúdos que eles nos passam, mas também a forma como eles trabalham. Tem muita coisa que eu peguei dos professores, assim, que a gente aprende. Coisa que a gente leva pra realidade e coisa que eu observei que eu não levaria. Eu não levo. Não faria. Então, em especial, a questão do coral. A minha experiência hoje, ajuda muito. Assim, o Canto Coral é uma disciplina que abrange muitas coisas. É uma coisa prática, que não demanda custos porque não tem que estar comprando instrumentos e às vezes as escolas não tem condições. Então dá

pra trabalhar com todo mundo e a gente trabalha voz, trabalha cuidado com a voz, trabalha o corpo, trabalha ritmo, que também são outras coisas que foram trabalhadas nas outras disciplinas como Percepção e Solfejo, a gente trabalhou muito disso. A Prática Instrumental também seria mais interessante se fosse mais tempo porque o Curso de Música pelo fato de receber pessoas que não tem conhecimento musical que também é a proposta do curso daqui é bom por uma parte, porque dá oportunidade a todos. E por outra parte eu acho que “atrasa” o andamento do curso. Então se tem a proposta de receber as pessoas que não tem conhecimento então que tivesse mais tempo pra que desenvolvesse mais essa prática. Eu tocava clarinete já por conta da banda e tocava um pouco de violão. Eu recebi um conhecimento que me deu uma base pra trabalhar na escola hoje porque o instrumento principal que eu utilizo é o violão. Mas eu acho que seria interessante se fosse mais tempo. Aí a gente ia receber uma formação maior. Às vezes eu sinto falta de um pouco mais de tempo, dessa prática. A disciplina de regência também eu acho que deveria ter sido mais aprofundada. Não lembro se foram dois ou três semestres de regência. Dois semestres. Mas a gente não trabalhou muita coisa. Eu acho que dava pra gente ter trabalhado mais. Trabalhamos a questão de alguns compassos, algumas entradas, mas eu acho que dava pra ter trabalhado bem mais profundo. Mais a questão de liderança mesmo, porque o regente é quem puxa o grupo e eu senti um pouco de falta disso. Às vezes eu tenho dificuldade quando eu tenho de ficar à frente do grupo porque eu não tive muito essa experiência na faculdade e a gente se expõe muito quando se coloca no papel de regente. Eu não saí muito preparada pra isso. Harmonia, contraponto, acho que deram uma base legal, a questão dos arranjos que são muito importantes, a questão do trabalho do canto e até dos instrumentos também. Mas, só complementando, eu acho que nenhum curso de licenciatura ou de graduação, praticamente nenhum, acho que raramente vai formar o profissional cem por cento. Sempre dá a base mas a experiência e a forma como a gente vai trabalhar, a gente vai adquirindo com a prática. Então, eu não tenho muito do que reclamar do curso de Música, eu acho que me deu uma base boa que eu tenho aproveitado bem. É papel da gente também correr atrás de estar se reciclando e acompanhando a realidade. Eu acho que no curso de Música todas as experiências foram muito válidas pra mim, mas tiveram duas que me ajudaram bastante que foi a vivência na disciplina do Estágio, no período do Estágio que foi onde a gente teve a oportunidade de colocar em prática o que a gente tinha aprendido durante o curso e de vivenciar a realidade da sala de aula. Embora tenha sido em equipe. Assim, eu achei uma boa ideia no início, porque a gente vai com muito medo pra o estágio e tendo com quem compartilhar, com quem trocar

ideia, com quem dividir aquele medo é bom. Então para aquele momento eu achei interessante. Mas aí quando a gente sai a gente não trabalha de equipe. A gente trabalha sozinho. Então foi uma experiência boa, estar em sala de aula. Mas aí não foi uma experiência, apesar de ter sido bem próxima do que a gente vive mas não foi cem por cento porque a experiência quando a gente sai, a gente vive sozinho. Também seria interessante talvez que fosse de equipe no primeiro, ou no início, mas que o aluno também tivesse a oportunidade de trabalhar sozinho porque aí cria mais independência pra isso. Outra experiência muito interessante que eu vivenciei no curso foi a experiência do PET, que é o Programa de Educação Tutorial. Onde a gente também teve a oportunidade de conviver com a docência. A gente realizou algumas atividades. Algumas não, muitas atividades na região, em diversas cidades. Então pudemos ver várias escolas e vários projetos, várias ideias, e levar a nossa ideia também. Embora a gente tivesse Márcio Mattos como nosso tutor, ele nos dava muita independência pra trabalhar. Ele nos botava à prova mesmo. Ele nos mandava pra trabalhar as atividades. Além das atividades a questão também da organização dos eventos, porque o PET é como uma base também pra coordenação dos professores. Então pra organização dos eventos, a questão de independência e vivendo. Hoje eu vejo como foi importante porque geralmente quando tem alguns eventos na escola sobra também para o professor de música tomar a frente disso. Tem muitos eventos de pais, de mães, de folclore, de São João e a coordenação geralmente joga muito pro professor de música. Então serviu também essa experiência de organização. A questão dos trabalhos, de pesquisa, que desde antes já foi nos auxiliando pra quando chegasse na monografia. Então eu acho que todo mundo que participou do PET, acho que não foi exclusividade do PET, mas todo mundo que participou do PET quando chegou ao final, ou pelo menos a maioria, já tinha um projeto pensado, já um pouco amadurecido e já entrou na disciplina com a mente mais aberta pra isso. Porque o PET e os demais projetos cobram da gente a apresentação de trabalho e pesquisa e eu acho que isso também foi interessante e as outras questões de convivência, de trabalho em grupo, de trocar ideia, de aceitar e ouvir a ideia do outro, expor a sua, é importante pra convivência no geral. O currículo do curso, eu acho bem completo, embora pudesse acrescentar outras coisas. Tem sempre o que acrescentar. Hoje eu sinto falta às vezes de que a gente também vai aprendendo com o tempo, mas de ter aprendido na faculdade por exemplo uma disciplina de ... não sei se uma disciplina, mas alguma formação sobre a questão de edição de partitura, essa questão de programa, mexer com programa, como fazer isso, como fazer aquilo. Às vezes, nos eventos, a questão de mexer com o som, de regular, eu acho

também que seria interessante se a gente trabalhasse com isso. Precisa muito quando a gente sai, pra minha experiência, as vezes eu sinto falta disso. Em relação ao currículo ainda, a questão das disciplinas, sobre os conteúdos que foram abordados, eu acho que a gente sempre trabalha de tudo na prática. Trabalha um pouco de coral, trabalha um pouco de solfejo, de ritmo, que entra no solfejo também, trabalha a técnica quando se fala de cuidado vocal, trabalha de história da música, trabalha regência, ou pelo menos usa o que foi ensinado, porque tem que tomar a frente. Harmonia, a questão dos arranjos, eu acho que todas as disciplinas que foram trabalhadas nos servem de alguma forma. Não isoladamente, mas, no contexto geral, estão sempre presentes. Tudo que foi trabalhado no currículo do curso de música. Eu acho o currículo bem completo. Poderia ter algumas adaptações como já foi falado, mas, que não deixa tanto a desejar. Atualmente, eu estou trabalhando em quatro escolas na região. Eu trabalho em duas escolas particulares e duas municipais. Em todas as escolas eu trabalho no Fundamental I, seria do primeiro ao quinto ano. Em uma das escolas eu trabalho o Infantil e em outra escola eu trabalho o fundamental II. Então a faixa que eu trabalho, o segmento que eu trabalho é do Infantil até o nono ano, juntando todas as escolas. Eu não tive oportunidade de trabalhar com o Ensino Médio ainda. A faixa etária desses alunos é de cinco anos até quatorze eu acho. A atividade que eu trabalho é principalmente a do coral. Porque assim as escolas querem muito o resultado. Quando diz vai ter aula de música, elas não se importam com o que a gente está trabalhando, nem com a maneira como a gente está trabalhando. Importa que em algum momento você mostre o resultado do que você trabalhou. Seja do que for: ou de coral, ou de instrumento, ou de qualquer outra coisa, tem que mostrar alguma coisa e as vezes elas não nos dão condição e nem tempo pra trabalhar. Tem muita coisa em cima da outra e elas cobram muito. Eu trabalho o coral porque é a forma mais prática como eu falei. É a forma como eu abranjo todo mundo de uma vez só na tua sala, que não demanda custos, porque não precisa comprar instrumento nesse sentido e que dá pra trabalhar muita coisa. Então dentro da atividade do coral, eu trabalho o repertório que é pedido para os eventos, que é pra o que geralmente se usa o coral na escola. Mas também eu trabalho outro repertório que dê pra trabalhar bem a voz, a questão do aquecimento que é importante. O repertório que trabalhe o ritmo, que a gente possa usar o movimento do corpo, possa usar palma, possa usar pé, trabalho também às vezes repertório de apreciação, de relaxamento, para os meninos se acalmarem porque eles dão muito trabalho. Então, dentro da proposta do coral que é a que eu levo para todas as escolas, eu trabalho tudo isso. Dá pra trabalhar as notas, dá pra trabalhar a questão da escrita, porque também as crianças, as

professoras pedem muito que a gente trabalhe isso: a questão da leitura e então copiar a letra ou então levo no Datashow para ler, levo com figura, associar o som de um instrumento à imagem, então eu procuro trabalhar muito isso. Que use tudo: o visual, o corpo, o movimento. Eu procuro trabalhar também de uma maneira muito dinâmica. A primeira experiência que eu tive foi no Salesiano, no Colégio Salesiano de Juazeiro, e eles pregam muito isso, essa proposta de encantar o aluno com o que for fazer, mas procurar propostas que chamem atenção pra que o aluno interaja com o professor e com a aula. Então eu procuro trabalhar assim de uma forma bem dinâmica. Gosto de trabalhar brincadeiras, de usar a música como forma de comunicação mesmo, de sair da sala, de se mostrar. O aluno também gosta muito de se mostrar e de ser valorizado nesse sentido. Então como é que a gente pode trabalhar? Um exemplo que eles gostam muito: vamos pegar uma música de bom dia e vamos cantar na porta da escola. Então, na primeira aula, todo mundo que for chegando, a gente vai cantar essa música. Ou passa nas outras salas, ou passa na coordenação e chama muito a atenção deles. A gente trabalha. Trabalha muita coisa. Trabalha a questão também da desenvoltura do aluno que aí quando se expõe sempre aprende, sempre contribui pra isso. Um bom professor para atuar na Educação Básica, primeiramente precisa ter os conhecimentos básicos da disciplina que ele for ministrar então o professor de música, os conhecimentos básicos e música. Eu acho que é interessante que o professor tenha uma base mínima do que ele vai trabalhar. Mais do que conhecimentos musicais também ter o conhecimento do que está acontecendo na sociedade, no geral. Do que é que é atualidade, do que é que os alunos gostam da maneira como se deve trabalhar, da maneira como se deve olhar para o aluno na hora da aula. Não digo só o olhar físico. Mas observar a maneira como aquele aluno se comporta, como ele interage, então além dos conhecimentos musicais os conhecimentos pedagógicos que também são muito importantes pra isso. Em relação ao trabalho que eu desenvolvo hoje, não sei se é o melhor, mas, eu busco sempre fazer o melhor possível. Até porque eu acho que é uma responsabilidade muito grande. A questão do professor ... é sempre uma referência para o aluno, no nosso caso que somos professores. Então eu procuro fazer sempre da melhor maneira possível. A questão do conhecimento na sala de aula, porque a gente tem que ter segurança porque os alunos nos colocam à prova e também a questão da postura como pessoa, não só como professor, mas como pessoa no convívio social. Então, não sei se é o melhor, porque a gente é suspeita em falar do próprio trabalho. Mas, eu busco sempre que seja o melhor trabalho possível. Os conhecimentos que eu utilizo na sala de aula eu diria que a maior parte foram adquiridos no curso. Não diria cem por cento. Como eu já falei a gente vai sempre

aprendendo mais com a experiência. Mas, é claro que o curso de Música me deu um suporte muito grande pra isso. Eu tive oportunidade, aprendi muito. Aprendi muito com as disciplinas que foram ministradas, aprendi com os colegas que já tinham mais experiência e com os que não tinham também, aprendi muito com a metodologia de cada professor, a maneira como trabalhava, e com tudo. Eu acho que o curso me ajudou bastante, não tenho nem dúvida disso. Mas, como sempre, a gente só aprende vivendo. Então, além dos conhecimentos o que me ajudou também foi a questão da experiência. A gente entra meio perdido, depois vai se adaptando e vai vendo o que é que dá certo e a melhor forma. Então, a maioria pelo curso de Música com certeza e o resto pela experiência que a gente vai adquirindo com o tempo. Eu estou trabalhando na Educação Básica, eu comecei no início de 2014. Assim que eu saí do curso de Música, eu já comecei a trabalhar nas escolas com música.

ANEXO H – NARRATIVA ESCRITA DE AUGUSTO EM VINTE DE NOVEMBRO DE 2015.

Com relação ao currículo, com relação a essa questão das disciplinas. Porque eu antecipei aí, dizendo que seria interessante que tivesse também contemplado outras disciplinas como o Teatro, a Dança, as Artes Plásticas, etc., voltadas para sala de aula, para a realidade da sala de aula. E aí, eu gostaria de acrescentar nesse momento que também no Estágio, seria interessante ter uma visão diferenciada. Porque a realidade da sala de aula é totalmente diferente da realidade da... Posta dentro da faculdade. Então, muitas vezes, a gente chega lá, a gente já vai dar aula, e já tem algo já feito. Já tem um currículo lá, já tem uma forma de você falar, já tem as disciplinas que você vai é... Os conteúdos que você vai apresentar. O colegiado diz: “olha você tem que fazer isso aqui, isso aqui, tem que usar descritor A, descritor B. O descritor A diz isso aqui, o descritor B diz isso aqui. Então, vocês vão ter que contemplar toda essa realidade. Enquanto que, a gente, lá no estágio, a gente vê muita coisa. Muito pouca teoria, na realidade. Mas, vê mais observação de sala, e quando a gente vai apresentar os nossos trabalhos, ou fazer uma intervenção dentro da sala de aula, a gente tem.... Se depara com realidades diferentes. Tipo, a gente vai fazer um projeto de um.... De percussão, de violão, de Canto Coral, não é? Fazer as dinâmicas que acontecem lá dentro da faculdade, enquanto que, na realidade, não é? Na história mesmo acontece totalmente diferente. Você tem que acompanhar um roteiro, os descritores, todo aquele.... Aquele projeto que está.... Já está feito dentro da sala de aula pela escola, no currículo escolar. Então, essa é uma realidade, que a gente poderia.... Eu acrescento, nesse caso. É porque, realmente é uma necessidade. A gente vê que o dentro da sala de aula é uma coisa e fora da sala de aula é outra coisa. A visão de quem está fora da sala de aula é uma coisa. Vê uma coisa bem bonitinha, bem redondinha, achando que vai dar tudo certo. E a realidade, a visão de dentro da sala de aula para fora, também é totalmente diferente. Achando que na faculdade tudo é diferente, tudo era uma ideia melhor. Mas, quando junta essas duas realidades, que chega lá dentro da sala de aula, então, você vai se confrontar com essa coisa: da coisa boa da faculdade, da coisa boa da sala de aula, e aí você vai notar as coisas ruins, que são esses obstáculos, que são o próprio sistema que bota.... Impõe regras para você fazer. Essas limitações, essa.... Essa.... Impõe essas coisas que você tem que fazer e as que você não tem que fazer. E aí eu acredito que o estágio é o contato melhor que o aluno da faculdade tem com o aluno no ensino público,

não é? O estágio. Porque o estágio é o contato direto e esse contato direto deveria ser mais aprofundado. Porque ali é onde você vai ver a realidade que acontece em sala de aula, não é? Não é uma coisa bonita. Então, você vai ver o que está acontecendo na realidade. Então, eu acho que o estágio também deveria ser.... Ter uma forma mais aprofundada nesse sentido para melhorar a questão do currículo da escola e da faculdade. Porque é uma via de mão dupla, não é? Porque um se ajuda. Um ajuda ao outro e eles vão se ajudando e é isso aí.

ANEXO I – NARRATIVA ESCRITA DE GUSTAVO EM VINTE DE OUTUBRO DE 2015.

Antes de entrar no curso de Licenciatura em Música da UFCA, meu conhecimento a respeito de música era muito baixo, sabendo quase nada, pois minha aprendizagem se deu totalmente de maneira informal, aprendendo o pouco que sabia pela internet e com os amigos. O instrumento que iniciei a aprender música foi o violão, pois sempre tive admiração e quis um dia aprender a tocar. Considero que comecei um pouco tarde, apenas com 17 anos que fui à busca do conhecimento musical. Porém, mesmo com essa empreitada no mundo da música de forma tardia, e a aprendizagem ainda muita “rasa”, no final do ensino médio, tendo ainda pouco mais de um ano que tinha começado a tocar, fiquei sabendo do Curso de Música que acabara de chegar na região, e não pensei duas vezes para escolher tal curso, talvez tenha até escolhido por impulso, embora, logo ao começar tocar, senti uma paixão verdadeira pela música, tocar com os amigos era a melhor coisa para mim. A razão principal para a escolha do curso de Música se deve simplesmente ao gosto e a paixão pela música, mas apesar disso, foi uma escolha consciente, pois sabia que o curso era de licenciatura, e que exatamente por isso, mercado de trabalho existiria, pois esse era o maior medo da minha família, havia comentários dos colegas, dos professores, pois sempre fui um bom aluno, e ninguém imaginaria eu cursando Música, pois sabemos que muitos nem sabem que existe curso superior de Música, e muitos acham que fazer Música é só tocar e tentar fazer sucesso tocando em banda ou solo, ou seja, a princípio tive que nadar contra a maré. No curso de Música, além das disciplinas musicais e práticas, temos também as disciplinas pedagógicas, devido o curso ser licenciatura, disciplinas essas, que não tive muita dificuldade e que me auxiliaram muito para chegar onde estou. Os conhecimentos adquiridos em Didática, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência; Estudos Sócio Históricos e Culturais da Educação; Estrutura, Política Educacional; Educação Brasileira, entre outras, me deram suporte e embasamento teórico para eu poder passar em um concurso para professor de Artes do Estado do Ceará. Essas disciplinas me deram essa bagagem de conhecimento teórico que todo professor precisa, além das disciplinas pedagógicas práticas, como as de Metodologia de Ensino que também contribuíram para minha formação e atuação hoje em sala de aula, embora eu não trabalhe apenas música na escola. As disciplinas musicais e práticas como Prática Instrumental, Canto Coral, Percepção e Solfejo, Técnica

Vocal, História da Música, Regência, Harmonia, Contraponto e Análise Musical, contribuíram de maneira importantíssima para minha formação, pois meu conhecimento musical antes de entrar no curso, era mínimo, e essas disciplinas me deram total suporte para minha formação musical, confesso que tive dificuldades em algumas dessas disciplinas, devido meu conhecimento teórico e prático musical ainda ser muito pouco, isso foi um grande empecilho, pensei muitas vezes em desistir, considerando que música não era pra mim, que não tinha talento, dom, essas coisas que todo mundo acha que para ser músico é preciso ter. E de fato, foi difícil, disciplinas de canto principalmente, como Percepção e Solfejo, devido a dificuldade de afinação, pois praticamente nunca tinha cantado na minha vida, não tinha tido um contato muito próximo com a música durante a infância, porém com muita determinação, com ajuda dos colegas, dos professores, em especial a professora da disciplina Isaura Rute, consegui cumprir os quatro semestre mesmo com as dificuldades, consegui evoluir bastante. Toda essa minha dificuldade em canto, consegui compensar nas disciplinas teóricas, como Harmonia, Contraponto, Análise, onde não tive muitas dificuldades e consegui aprender bastante. Para a formação do professor de Música, todas essas disciplinas foram excelentes, mas para o meu caso específico, que sai da faculdade quase que diretamente para lecionar Artes nas escolas públicas de educação básica, também serviram, porém não ensino só Música, então preciso me desdobrar e estudar mais sobre, teatro, dança, artes visuais, o que não é contemplado pelo curso, até porque o curso é específico em Música, o que contradiz um pouco com nosso sistema educacional, onde eu posso concorrer a uma vaga de professor de artes, sendo formado em Música, mas que chegando lá, terei que ensinar todas as áreas da Arte, e não apenas música. Então, isso para mim tem sido um pouco complicado, aplico muito do que aprendi na universidade, mas é uma porcentagem mínima que eu poderia ainda usar, já que tenho pouco tempo para ensinar Arte (música, dança, teatro e artes visuais). O ensino de Música na Educação Básica contempla apenas 25% de todo ano letivo. Na universidade, diversas experiências contribuíram para minha formação e para minha atuação hoje, a que posso destacar com maior ênfase é o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, onde fui bolsista durante dois anos e meio e tive meus primeiros contatos com a escola pública e com a disciplina de artes. Observando aulas, desenvolvendo intervenções e dando aula, foi uma experiência incrível, que contribuiu de forma direta na minha formação e escolha pela docência. Como já citado antes, considero o curso muito adequado para a formação do professor de Música, mas não para o professor de Artes, que é o meu caso. Muito do conhecimento adquirido, eu ponho em prática na minha atuação, mas muito do que

eu não aprendi, estou tendo que correr atrás agora, isso relacionado mais a conteúdos sobre artes, ou como trabalhar artes na sala de aula, não apenas com música. Bom seria se as escolas pudessem optar e deixar o professor lecionar apenas uma das áreas artísticas, talvez haja escolas assim, mas nas que atuo atualmente, não consegui essa abertura. Na sala de aula, muito que aprendi na faculdade passo para meus alunos, relacionado a História da Música, a conhecimento básicos sobre música, como propriedades sonoras, elementos do som, notas musicais, família de instrumentos, construção de instrumentos com materiais recicláveis. Para finalizar, como sugestão, tendo em vista que o curso de Música não forma apenas professores de Música, mas também professores de ARTE – EDUCAÇÃO, no elenco de disciplinas talvez até optativas, poderia constar disciplinas artísticas de outra área, como iniciação ao teatro, a dança, o que também tem relação com música, servindo como um complemento, na formação do artística-educador.

ANEXO J – NARRATIVA ESCRITA DE IVAN EM CINCO DE NOVEMBRO DE 2015.

Antes de ingressar no curso de música sabia pouco comparado ao que sei hoje. Já tocava violão e bateria antes da universidade, mas eram conhecimentos rasos, sem profundidade. Eu tocava violão, meu pai me ensinou e foi meu primeiro professor de música. Por frequentar uma igreja, tive oportunidade de entrar na equipe de músicos, chamada comumente de “equipe de louvor”. A princípio o que me motivou cursar música foi a vontade de aprender mais e me aperfeiçoar como instrumentista. Todas as disciplinas foram de grande importância para minha formação. Deram-me uma base do que quando profissional, iria enfrentar. No entanto, senti necessidade de maior preparo para lecionar no Ensino Infantil, o qual foi o último que atuei também. Senti falta nesse aspecto. Acho que deveria ter tido algo mais profundo nos estágios a respeito. As disciplinas musicológicas, foram essenciais para, primeiro, minha formação musical e em seguida como professor. Pois para que ensine algo, devo no mínimo entender aquele objeto de pesquisa estudado. Algo que considero especial foi a questão do respeito ao individual, não que desconhecesse a importância disto, mas a atenção para este ponto na aprendizagem de alguém foi destacado em minha visão na disciplina de “Antropologia Musical”, e essa matéria foi preciosa para a formação humana, uma vez que disciplinas musicais técnicas não moldam a humanidade do estudante, não por si só eu creio, mas qualquer disciplina que tenha a humanidade transmitida no ensino, será propagada a diante. Sim, penso que o curso de Licenciatura em Música contempla os conhecimentos necessários à minha atuação como docente da Educação Básica. Sobre materiais didáticos em áreas como Educação Infantil, senti falta. Com a formação técnica aprendida e estudos sobre educadores musicais, tivemos em vista um painel de como poderíamos trabalhar uma vez que saíssemos da academia. Dá para utilizar muita coisa. No entanto, devido a faixa etária que estava trabalhando como no infantil, mais que conhecimento musical, senti falta de conhecimentos pedagógicos para transmitir melhor a música para crianças tão pequenas. Penso que poderia haver algo que explorasse mais as especificidades das idades da criança e o modo como trabalhar com elas. Trabalho no Educar Sesc Crato, há um ano e um mês com alunos de 3 anos de idade até os 12 em média. Durante a minha aula de música, realizo atividades como canto de músicas infantis, pinturas envolvendo instrumentos musicais, brincadeiras musicais, apreciação musical, construção de instrumentos com materiais

recicláveis. Os conhecimentos que utilizo são básicos. Inclusive destaco a carência nesse ponto em minha formação na academia. Adquiri esses conhecimentos musicais observando professores que atuam na área e fazendo pesquisas. Acredito que o bom professor de música deve ter um bom embasamento pedagógico, pois a meu ver, ele precisará mais dos conhecimentos pedagógicos do que tantos musicais no exercício, tendo em vista que devido a faixa etária não poderá se aprofundar tanto na música. É um trabalho de iniciação musical, tem música? Sim, mas é raso musicalmente falando. Em relação ao meu trabalho, avalio que o tempo em que estive trabalhando consegui colaborar para que as crianças tivessem um contato maior com a música, através da Educação Musical. Justo lembrar que a formação em busca do conhecimento, assim como da verdade, é constante, e dessa forma minha avaliação hoje será diferente da próxima que farei.

ANEXO K – NARRATIVA ESCRITA DE LEONARDO EM VINTE DE JANEIRO DE 2016.

Meu envolvimento com a música veio aos 14 anos de idade, quando um primo meu incentivou-me a tocar um instrumento (violão). Daí então passei a compartilhar de meu aprendizado com meu primo e com alguns outros colegas de escola que também iniciaram os estudos ao instrumento. Ao aprender e ter um domínio básico do instrumento comecei a fazer pequenas apresentações tocando e cantando nos eventos que a escola promovia. Tocava também em rodas de amigos, onde o gosto musical em comum muito me incentivara a aprender mais canções para tocar para todos os meus amigos. Concluindo o ensino médio concomitante a chegada do curso de música na UFC, interessei-me por cursar esta graduação, pois já tinha uma afinidade com o instrumento e com o canto e gostava de estar em contato direto com a música. Ao conseguir adentrar no curso de música deparei-me com uma realidade um tanto diferente da qual imaginava. Ao adentrar não tinha noção do que se tratava uma licenciatura, desta forma acabei me deparando com uma realidade diferente da que eu imaginara. Quando ingressei na universidade, já cursando as disciplinas da grade curricular deparei-me com as disciplinas pedagógicas musicais, as quais, em um primeiro momento estranhei por não ter a dimensão do que seria uma licenciatura. Estranhei tudo no começo. Hoje tenho total apreço por estas disciplinas pedagógicas cursadas ao longo da graduação. Elas me aproximaram de um melhor discernimento de como funciona o desenvolvimento social, cultural e psicológico de um aluno durante minha atuação em sala de aula. Através destas disciplinas pude estreitar diálogos e solucionar problemas da docência diária trabalhada com crianças e adolescentes. Com relação à parte musical da graduação, foi de fundamental importância por me proporcionar subsídios suficientes para saber como e o que trabalhar. Através dos métodos de ensino para cursos progressivos, o trabalho de análise musical para a seleção e escolha de repertório a se trabalhar nas práticas instrumentais/musicais que desenvolvo e os métodos dos pedagogos ativos (colhendo e adequando aquilo que fosse adaptável à realidade das escolas). O desenvolvimento dos trabalhos coletivos foram os mais pertinentes para a minha prática docente. Quando entramos em sala de aula nos deparamos com uma quantidade exorbitante de alunos por turma. Então, temos que buscar trabalhar com todos (mesmo que todos não queiram), então desta forma as experiências com o coral e com o violão (através da camerata) foram as experiências que mais me acrescentaram durante a

graduação no que diz a respeito do que trabalhar. Sempre tive um anseio grande em relação a prática instrumental. Como já comentei no início do texto, não tinha dimensão do que seria uma licenciatura. Só sabia que era pra dar aula, porém não sabia que o foco era bem intensificado para a sala de aula. Desta forma, hoje quando eu entro em sala de aula, percebo que a prática instrumental não exige tanto de você como as relações que você estabelece para com a escola como um todo (comunidade escolar), e que estas relações é que de fato devem ser trabalhadas. Acredito que a UFC me preparou efetivamente para exercer o meu ofício. Buscando aproximar os alunos da melhor compreensão musical possível, através das práticas musicais e das relações estabelecidas com as turmas. Atualmente atuo em três escolas regulares. Educandário Sede do Saber há três anos. Neste Educandário trabalho três práticas musicais distribuídas entre o 6º e 9º ano, sendo elas: ensino coletivo de violão, ensino coletivo de flauta doce e canto coral. Trabalho iniciação musical por meio da flauta doce no sexto ano, e as outras duas práticas distribuem-se nas demais séries de acordo com a escolha dos alunos. Centro Educacional Aurélio Buarque há dois anos. Trabalho canto coral e flauta doce, a pedido do núcleo gestor da escola. Educandário Amigos do Saber há um ano, onde adequiei as três práticas que domino (violão, flauta doce e canto coral) às possibilidades do tempo disponibilizados por turma, sendo: 6º ano canto coral, 7º e 8º ano flauta doce e 9º ano ensino coletivo de violão.

ANEXO L – NARRATIVA ESCRITA DE WILLIAM EM SETE DE JANEIRO DE 2016.

Já tinha certo conhecimento em música. Aprendi a tocar violão com o meu tio, de maneira prática... nada de teoria. Participei da banda de música na cidade, tocando trompete. Lá aprendi teoria musical e a ler partitura, mas passei pouco tempo, cerca de um ano. Também participei de algumas bandas da região. Me dividia entre violão e contra baixo elétrico. O trompete deixei de lado e me dediquei aos instrumentos de corda, fato que explica a minha escolha pelo violão, no curso de música. Escolhi o curso de música porque sempre foi um sonho. Na verdade gostaria de ter feito bacharelado ao invés de licenciatura, mas como só tinha a licenciatura por perto, entrei com tudo e encarei o sonho de frente. Acho importante dizer que jamais me imaginei dando aula, melhor dizendo, tinha uma total/geral rejeição à ideia. Entrei pra aperfeiçoar os conhecimentos e conhecer mais o mundo da música, mas tive de trabalhar a aceitação da licenciatura ao longo do curso, para chegar ao mercado de trabalho preparado, ao menos psicologicamente. Confesso que encarei essas importantes disciplinas pedagógico-musicais com um certo desprezo, pelo motivo relatado anteriormente (nunca pensei em ser professor). São disciplinas essenciais para o fazer docente e para encararmos os desafios da escola de hoje em dia, porém acho que muitas delas deveriam ter sido mais exploradas pelos professores. Deveriam trazer o discurso um pouco mais para a realidade, explorando os principais problemas e desafios da profissão. Tenho um pouco de dificuldade em utilizar o conhecimento adquirido por conta desse choque de “realidade com utopia”. A escola sempre pede alternativas práticas e rápidas que fogem da teoria estudada no curso. Isso faz com que, de certa forma, se torne pouco proveitoso o conhecimento adquirido. Me identifiquei muito com as disciplinas musicais. Acho até que devem ser distribuídas nos quatro anos do curso e não somente nos dois primeiros. Contudo, partindo pra relacionar com a atuação na educação básica, estão sendo muito pouco usadas. Estou lecionando Arte. Tenho que englobar tudo e com isso sobra pouquíssimo espaço pra aulas práticas (montar um coral, por exemplo, ou uma camerata de violões é algo longe demais da realidade). Percebo que o objetivo da educação básica é dar base teórica aos alunos, e no modelo que estou, de escola

regular, isso é muito visível! Dificultando assim a execução de projetos que ajudariam os alunos a vivenciar experiências práticas e diferenciadas. A que estou utilizando mais é História da Música, porém, não é muita coisa, apenas o básico do básico. Acredito que por não ter relação direta na formação musical - utilizo um pouco de Estética com os alunos do 1º ano. As principais experiências que tive no curso foram o PIBID e os estágios. O PIBID principalmente! É um importante elo da teoria com a prática. Ele nos dá uma noção da realidade da escola, das metodologias que podemos aplicar, do comportamento dos alunos, do comportamento dos professores veteranos. É uma riqueza que contribuiu muito com a minha formação. Na minha opinião, o currículo (disciplinas) oferecido pelo curso de Licenciatura em Música não contempla os conhecimentos necessários à minha atuação como docente da Educação Básica. É necessário passar mais a realidade da profissão, assim como é necessário contemplar outras áreas do conhecimento ligadas à música e arte. O ensino básico hoje não fala só de música. Ele exige que você conheça as outras áreas. O teatro, a dança, as artes plásticas, o cinema, artesanato... O curso de música só engloba uma área de conhecimento (obviamente), mas seria muito bom se englobasse outras áreas, que podem ser relacionadas e ter elo com a música. Pensando se durante o curso fui preparado para realizar o trabalho em que hoje atuo, posso dizer que sim e que não. Hoje, além de ensinar na educação básica tenho uma escola de violão onde tento aplicar todos os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Nesse caso é sim, fui preparado pra ensinar música e violão. Mas na educação básica não me sinto preparado. É angustiante ter que estudar assuntos nunca vistos para dar aula na semana que vem! Nesse caso é não. Porém, vejo que com o tempo posso conseguir espaço para desempenhar projetos que precisem do conhecimento prático na educação básica, mas atualmente não vejo esse cenário. Consigo trazer muito pouco os conteúdos abordados durante o Curso de Licenciatura em Música da UFCA para a minha prática pedagógica. Como falei anteriormente, é outra realidade. Temos que estar preparados para o desconhecido. A aula pode e deve ter planejamento, mas não existe roteiro. Quem faz o roteiro são os alunos, que inclusive, se encontram com um comportamento muito diferente do tempo em que terminei o ensino médio (2008), isso me faz pensar que há mudanças de comportamento acontecendo muito rápido ao longo do tempo e que as metodologias devem ser discutidas na academia com muita frequência, atualizações constantes e diferentes olhares. Acho que alguns conhecimentos não constam no elenco de disciplinas do currículo do Curso de Licenciatura em Música da UFCA, mas que, em minha opinião, seriam muito importantes para a formação do professor de Música da Educação Básica. Sem dúvida alguma, História da Arte e mais

outras que poderiam entrar como optativas. Teatro e música, A relação da dança com a música; cinema e música; artes plásticas; luteria... Sempre procurando relacioná-las à música, mas sem deixar as particularidades de lado. Ao meu ver, o ingresso dessas disciplinas no curso de música iriam enriquecer fortemente o currículo e deixar os alunos mais preparados para encarar a Educação Básica sem medo. Trabalho nas escolas Tabelaio José Pinto Quezado, Monsenhor Vicente Bezerra e Padre Cícero, essa última fica no distrito de Ingazeiras, há oito meses com alunos na faixa etária de doze a dezessete anos. Atualmente realizo algumas atividades na minha aula de música: Teoria, História da Música, Apreciação Musical, Construção de Instrumentos Recicláveis. Os conhecimentos que utilizo em minha prática pedagógica na Educação Básica são conhecimentos musicais e principalmente conhecimentos de arte educação: teatro, dança, artes plásticas, artesanato, cultura, cinema. Adquiri esses conhecimentos uma parte no curso de música e outra através de livros e internet. Acho que o bom professor de música deve dominar diversas metodologias de ensino, saber de assuntos que contribuam com a interdisciplinaridade e que faça um elo com arte educação. O meu trabalho é desafiador. A educação, sobretudo a básica, torna-se cada vez menos atrativa. São muitos os desafios: Falta de infraestrutura, falta de capacitação, falta de investimento (existe escola que não dispõe de folhas sem pauta) alunos trabalhosos e cada vez mais agitados, pais incompreensivos e distantes. Enfim, estou encarando como uma experiência de vida, mas que não pretendo levar por muito tempo.

ANEXO M – TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO EM GRUPO NA QUAL SE TRATOU SOBRE A FORMAÇÃO MUSICOLÓGICA E O PARADIGMA CONSERVATORIAL, EM JANEIRO DE 2016.

Carlos: Bom dia. Bom dia colegas. Bom dia professora. Então levando em conta que nós fomos a primeira experiência de formação do curso, um projeto novo que estava em, na verdade, uma experimentação, um sonho assim que a região, que todos nós aqui do Cariri tínhamos de ter o curso de Música. Então, eu lembro que quando o curso veio pra cá veio partindo de um modelo já experimentado em Fortaleza pela UFC e foi implantado aqui o PPC do curso e nós passamos por essas disciplinas todas aqui e como nós sabemos temos colegas que chegaram no curso sem saber música. Sem saber entre aspas, porque a gente sempre sabe um pouco, mas não tinha ainda vivenciado a questão e tal e outros também tinham uma convivência diferente com a área de música: coral, escolas de música, enfim. As disciplinas ofertadas pelo curso, a maioria foram importantes para a nossa formação, sobretudo para aqueles que chegaram sem um conhecimento prévio e pra gente também um complemento embora essa questão desse olhar mais conservador das disciplinas de música esse olhar mais tradicional que diz respeito a cultura europeia, a gente sabe que também é importante porque ela é onde tudo se iniciou praticamente a questão da música, música universal. Mas, assim, eu acho interessante a gente também ressaltar que a universidade foi implantada numa região que é super rica culturalmente. Fragmentos de vários povos, assim que, desde a cultura indígena, africana, com a presença de ... a música erudita também tem aqui. A gente sabe de exemplos. Mas a região é tão rica, que eu acho que o papel da Universidade como eu já falei antes na outra conversa seria estreitar essa relação que há com esse povo, a gente de tradição musical. Claro foi a nossa primeira experiência como estudantes, como colegas. Mas, algumas disciplinas nós tivemos um ganho muito grande. Posso até citar depois. Mas, o que eu senti falta na questão das disciplinas foi assim ... eu não sei se foi porque foi o primeiro momento assim tanto os professores como a própria Universidade trouxe um projeto já pronto, foi experimentado aqui, mas, de repente, se tivesse acontecido um planejamento para formar, para pensar nas disciplinas de acordo com as características musicais daqui, com a vocação musical daqui, sei lá, alguma forma de se trabalhar essas disciplinas que estão aqui, já estão, mais uma forma de aproximar mais as disciplinas com a realidade musical daqui. O que acaba que quando a gente, nós passamos por essas disciplinas todas aqui tem muita coisa

assim da cultura musical daqui que a gente não teve acesso a gente sai, acaba saindo da faculdade e encontra outras universidades em pessoas que ... acho que a universidade ... eu acho que hoje já se tem mais esse diálogo, mas no começo, eu acho, não houve muito esse diálogo. Eu entendo pela questão da preparação do curso. A questão de ser, de ter uma ideia conservatorial eu não acho que foi totalmente. Ela tem sim características, por exemplo, História da Música a gente tem que estudar a História da Música universal, sim, para entender toda a importância dos grandes compositores, a música na Europa. Mas, seria interessante se a gente pudesse relacionar o que foi feito na Europa com a música que é feita aqui pra que a gente pudesse ter. faltou, por exemplo, isso na História da Música na nossa época. Vocês concordam?

Augusto: A história foi um pouco assim meio que cronológica. Carlos: é somente a História da Música na Europa mas...

Carlaízes: mas, apesar de tudo, a gente teve uma disciplina que foi somente de música brasileira.

Carlos: exato. Mas foi mais na frente mas eu acho que no momento da História da Música, mesmo na História da Música Universal, enfim esse termo é estranho música universal. História da Música não é? Mais tradicional que cabe aqui neste termo que é a música na Europa. Mas, claro a música brasileira sim e mais a música regional porque se a universidade é no Cariri, é tão rico musicalmente e todo mundo vem pro Cariri pra aprender a música daqui, não é? Gente de fora. Mas a gente da Universidade às vezes não tem muito esse acesso e tem gente do exterior que passa muito tempo aqui pesquisando a música daqui. Eu acho que hoje pode ser que tenha mudado alguma coisa, não sei.

Cecília: é mais uma questão de amadurecimento do pensamento porque até a música regional também depende da formação erudita.

Carlos: exato. Por exemplo no coral nós tivemos, sim, assim um ganho maior nesse sentido porque nós cantávamos música do período renascentista, mas também nós cantávamos também música daqui do Cariri. A partir das pesquisas que a gente fazia nos projetos do PET, a partir dos projetos também de extensão.

Cecília: a gente fez também dentro da disciplina estudo do repertório brasileiro, da música sertaneja.

Carlos: exato. O canto coral, eu acho uma das disciplinas mais importantes do curso até hoje. Foi assim. Eu acho que das disciplinas, o que nos deu mais suporte pra gente trabalhar hoje

como professor. Não somente aqueles que trabalham com coral, mas foi uma escola dentro de uma escola, eu posso dizer. Não sei se vocês concordam, mas, na minha opinião foi.

Augusto: até porque a própria escola se limita. Não tem recurso e o recurso coral é essencial para o trabalho.

Marcela: é uma forma rápida e simples que abrange muita gente.

Carlos: todo mundo já tem seu instrumento que é a voz.

Cecília: e dentro do coral é possível trabalhar todas as outras disciplinas.

Carlos: exato.

Cecília: foi isso que eu defendi na minha monografia.

Carlos: então, assim, nesse olhar assim eu considero ... Na minha opinião, o coral tem sim aquela veia conservadora, porque tem que ter as técnicas que precisa ser mesmo assim, se usa até hoje. Mas dentro da prática coral nós cantamos assim repertório de vários gêneros, regional, folclórico e realmente ela passeou um pouco nesses dois caminhos. Percepção e solfejo nós trabalhamos ... vocês falem também, viu? Eu acho que...

Rute: eu quero falar sobre a percepção e solfejo. Na minha opinião, eu que era a professora de vocês, eu senti falta de no repertório que vocês iam solfejar e usar que tivesse coisas regionais. Porque tudo que a gente solfejou não era nada daqui. Tudo era fora, inclusive o método era fora. Então, na minha opinião, seria bom assim, fora algumas coisas que a gente fazia por fora. Por exemplo, às vezes a gente pegava uma música, uma ciranda, alguma coisa e eu pedia pra vocês solfejarem, então, um ritmo. No final, a gente trabalhou um pouco de ritmos brasileiros. Mas eu acho que foi pouco em relação ao todo. Acho que poderia ... hoje eu acho que o meu trabalho ... Hoje eu procuro como professora de percepção e solfejo que seja mais coisas do repertório nosso e que também abranja a música erudita. Mas que seja pelo menos balanceado, entendeu? Porque a dificuldade é só a parte rítmica. Porque a música brasileira, a música popular, a rítmica dela é mais complexa. Então por isso que às vezes a gente parte da música erudita para poder depois a pessoa chegar na rítmica. Mas, eu também não sei se isso é certo. Porque às vezes você partindo de uma coisa que já é sua, já está no seu DNA digamos, seja mais fácil. Mas é um questionamento que eu hoje já queria fazer e também que vocês possam falar.

Augusto: assim estou entendendo o que você está falando. Assim aquele princípio do Kodály, dos métodos ativos é justamente trabalhar a música cultural da sua região. As músicas de roda, a música cultural. Então, e de uma certa forma, assim, o método é europeu, não tem nada a ver com aqui. De repente, surgir a oportunidade de a gente fazer um método baseado

no Kodály com músicas daqui, que é a mesma função dos demais, os métodos ativos. Então seria uma forma de até a gente fazer. A gente chega na escola aí vamos botar lá Mozart para o cara escutar. Ele não quer escutar. Você tem que basear numa coisa que eles querem. Que está próximo deles e essa está muito distante.

Carlos: levando em conta que, por exemplo, aquela forma do uso do Kodály, um método pronto, acho que tem que levar em conta que nós fomos a primeira turma da professora. E como eu disse veio um projeto pronto de lá, não é? Para ser experimentado aqui. Então, no primeiro momento, tanto nós alunos como vocês professores, eu entendo que talvez não tivesse ... vocês não tiveram tempo assim para pensar. Era uma coisa que já estava dando certo lá e assim ao meu ver o método Kodály é muito interessante, eu acho. Eu aprendi muito com ele. Pra mim foi uma experiência nova estudar com o Kodály. Eu acho que foi muito bom conhecer o Kodály. Inclusive, eu utilizo ele hoje com alguns ajustes e algumas adaptações, de acordo com a clientela que eu tenho. Como o solfejo ele tem uma missão sobretudo auditiva, não é? O desenvolvimento auditivo e rítmico, mas sobretudo auditivo, o Kodály como é um método europeu, ele vem, como eu disse, construído a partir da experiência musical de lá da Europa, não é? Usando a pentatônica, usando o pensamento musical de lá. Tem algumas proximidades sonoras como a questão da pentatônica, que é também comum em algumas músicas daqui. Mas, como eu falei antes, se a gente mora numa região super rica que tem sons diversos, então a utilização do método Kodály foi importante. Agora, ele limita um pouco na questão musical dos estudantes no sentido melódico, porque aqui a sonoridade que a gente tem aqui é outra. Assim não é que não existe, existe. Mas, a tradição musical a gente sabe que em cada região tem as influências, que a música acaba sendo um reflexo da sociedade. A questão rítmica também, não é? Kodály tanto a parte melódica como a questão rítmica é bem ... obedecia o pensamento de lá. Então, faltou realmente nessa disciplina um tratado mais aprofundado nesse sentido melódico e rítmico regional. Claro, relembro, era o começo. Mas, acho que daqui pra frente, a partir da nossa experiência ... Não estou dizendo aqui que o Kodály não foi bom, ele é maravilhoso! Até hoje eu recomendo. Só que eu acho que, como Augusto falou, você pode usar assim o Kodály, mas com algumas adaptações. Ou mesmo a universidade a partir das pesquisas aqui com os grupos musicais daqui, criar um método alternativo, ou junto do Kodály para que a gente tenha também toda a musicalidade daqui, que é tão rica. Porque se você sabe o método Kodály e vai lá escutar um grupo de reisado daqui, ele tem uma rítmica e um trabalho melódico bem característico daqui que às vezes coincide com o Kodály, ou não. Muitas vezes não. Não é? A

gente pode citar o Villa Lobos, por exemplo, que criou coisas com aquele apanhado de toda a tradição folclórica Brasileira. Aquilo também é um método parecido com o Kodály, não é? Utilizar a manossolfa, não é? Acho que Villa-Lobos iniciou um processo importante a partir da música local, assim como Kodály usou a música local, não é? Para criar um método, Villa Lobos, de repente não sei se ele estabeleceu um método assim de ensino de solfejo. Eu acho que não. Mas, fez a pesquisa dele, não é? Que acho que é já um começo que ele teve essa preocupação de valorizar a música local a partir de criar um mecanismo de ensino de aprendizagem e de aproximação da música local com as pessoas. Eu acho que na disciplina percepção e solfejo só faltou isso. Porque, no entendimento e no aprendizado, daquilo que foi proposto pela professora, todo mundo saiu muito bem. Todos hão de concordar. Não é porque a senhora está aqui. Mas, eu acho que todo mundo saiu bem, assim no sentido ... com segurança, no sentido da concepção de ouvir, reproduzir de ... Tanto a parte melódica quanto a parte rítmica. Eu acho a forma como foi conduzida a disciplina foi muito precisa. Agora faltou esse lado, de fazer esse aprofundamento do regional nessa questão melódica e rítmica.

Cecília: concordo com você.

Augusto: falando um pouco, foi fundamental essa disciplina pra mim porque eu estava engessado, não é? Eu já tinha uma certa experiência e aí eu estava engessado naquela forma de tocar, de ler, de fazer tudo, não é? A princípio, foi um tormento para todo mundo. E depois que abriu as portas, aliás, que nós tiramos a nossa venda, a verdade é essa, saiu da caverna, a gente viu que realmente era totalmente diferente a história e que ... porque como eu trabalho com vários instrumentos, várias afinações na banda de música, então me facilitou. O aluno está lá com o instrumento em fá e eu chego com o meu trompete em si bemol e tocar, do mesmo jeito como se estivesse tocando um instrumento em dó, em mi bemol, vou tocando. O meu instrumento é em si bemol. Fazer as transposições rápido, não é? Com a leitura do dó móvel que foi o nosso grande impasse mas que realmente valeu a pena mesmo. Então, a disciplina para mim foi fundamental nesse sentido.

Carlos: o do móvel teve aquela dificuldade inicial para nós que já tínhamos uma leitura inicial, acostumados com a leitura tradicional, não é? Então, nós chegamos lá com o entendimento da leitura no tradicional que já é uma coisa, não é que está dentro daquele pensamento. E o dó móvel, o método Kodály, acaba que ele abriu portas mesmo como o Augusto falou. A gente lê melhor, e lê em todas as claves. Eu acho que foi bom, não é? Porque, por exemplo, eu já cheguei lá eu já sabia um pouco de piano, eu já sabia ler na clave

de sol e de fá. Mas, não tinha habilidade na clave de dó porque não tocava um instrumento na clave de dó. E o solfejo fica bem em todas as situações. Então, foi um ganho, tem os ganhos.

Cecília: para mim não tenho como uma dificuldade porque foi uma construção, não é? No meu caso. Eu construí o conhecimento e eu utilizo até hoje. Eu prefiro até utilizar o solfejo relativo ao tradicional.

Carlos: no começo eu achei muito esquisito.

Marcela: eu já lia um pouquinho também por causa da banda que eu já tinha tocado. Mas eu acho interessante a questão de cantar as notas. Então você olhar e tocar, não é? Porque o som já sai pronto. E outra coisa é você olhar para a partitura e consegui reproduzir aquele som. Eu lembro uma vez, no começo, um exercício que Rute passou, eu fiquei até com Carlos e era pra fazer a manossolfa, eram só duas notas. E eu não consegui de jeito nenhum. Era o dó e o ré. Ele fazia o gesto e eu cantava o nome da nota com outro som. E depois a gente vê o processo pra gente conseguir cantar a escala.

Augusto: interessante assim que é um método que deixou uma barreira grande mas é um método eficaz, muito eficaz. Porque a gente via o resultado, não é? E coisa rápida. O caso de alguém tocar só no dó fixo, não é? A música tudo no dó fixo, é o caso de Edinaldo. Dó constante, aliás, dó constante e futuramente o cara estava cantando, está entendendo? Então é um método que realmente é efetivo, não é? Na situação.

Carlos: e tem seu lado conservador, mas, é.... que na prática ele acaba também despertando esse lado mais criativo e acaba que é conservador, apesar de bom. Mas por estimular a criatividade que eu acho que ele é um método muito criativo porque foi pensado para educar a população, não foi professora? O Kodály? Ele pensou em um método de fácil acesso e assim ele faz. Agora depende muito da forma como é conduzido, senão acaba embaralhando.

Augusto: a gente tem até exemplos, comentários de alunos que ficaram com a turma seguinte que era com o professor Marco Antônio. Que a condução da aula era totalmente diferente. Pelas conversas que a gente tinha, a gente via que eles não tinham, não foi da mesma forma que a gente foi. Assim, aquela forma bem democrática mas, que tinha uma pauta, que a Rute é muito organizada, ela organizava horário, não é? Tinha até o horários para a gente fazer os exercícios e tudo. Então, era uma coisa bem pautada mesmo na ideia. E já com eles a gente verificou, eu pelo menos ao meu ver, eu vi que já não tinha tanto assim essa eficácia, essa coisa bem presente, era uma coisa mais solta mais livre. Então, como Carlos falou, depende muito do condutor, não é? Da máquina.

Carlos: cada um tem a sua ... o seu método, não é? Isso é importante também pra gente que está em formação vivenciar a forma como cada um ensina. É um ganho pra gente.

Augusto: eu estou em busca dessa organização. Tem duas disciplinas que foram o oposto ao meu ver, não é? O oposto da questão conservatório. Por exemplo, contraponto foi totalmente europeu. Cem por cento. O solfejo ainda tinha alguma coisa popular. Mas, o contraponto não. Foi cem por cento europeu ao contrário da antropologia. Foi cem por cento Cariri.

Carlos: enfim, o contraponto, não é? Como Augusto já iniciou, eu acho que ele obedeceu todo um pensamento conservador até porque a gente, ao meu ver, as escolas mais tradicionais e mais importantes nesse estudo ainda seguem um pensamento europeu, não é? Não sei se eu estou errado. Mas, eu acho que não tinha como naquele momento, de repente, a gente estava em construção, e repito, acho que a gente tem que levar em conta também a situação dos professores. A gente tem que lembrar também que a gente não tinha nem sala ainda direito. Tinha muita dificuldade e estava todo mundo...

Augusto: quase que a gente pegava as colheres de pedreiro para ir construir.

Carlos: é isso aí. Assim, mas eu volto ao ponto. Eu acho que assim como a percepção e solfejo nós já falamos que foi usado um método mas que poderia, de repente podia pensar em um método com a questão melódica e rítmica daqui, eu acho que contraponto também. Depois que apresentasse o método tradicional que foi usado que eu acho importante porque é um método importante na história da ... não é? Ele é utilizado no mundo todo ainda nas escolas importantes. Também eu acho que contraponto é uma forma também de você começar a lidar com o som de forma organizada. Eu acho que dentro desse pensamento também a se pensar uma forma também de trabalhar com a condução das vozes. Aquelas vozes que a gente usa no contraponto utilizando também a sonoridade daqui, claro dentro da estrutura.

Cecília: eu acho que na segunda disciplina seria mais viável. Porque a primeira disciplina de contraponto é modal. É totalmente voltado para a Europa, não tem condição. Na segunda é contraponto funcional, então tem mais a ver com a gente, até na disciplina de harmonia.

Carlos: exato.

Cecília: fica mais próximo.

Carlos: eu acho. Exatamente. Perfeito Cecília. Acho que é por aí. Acho que nesse momento, no contraponto funcional, não é? Poderia de repente ter tido um diálogo maior com a própria harmonia que não houve. Esse trabalho, esse diálogo mais aproximado, pelo menos nessa disciplina, não é? Como o contraponto também lida com a construção de estruturas sonoras a partir da regra, não é? Eu acho que seria uma oportunidade também. Claro, foi uma disciplina importante. A partir daí a gente começou a entender a condução de vozes. Importante para a gente começar a entender como é que

funciona um arranjo. Mas, se a gente tem regras no contraponto, por exemplo, que em alguns arranjos é proibido, não é? No entanto, a gente canta na música popular, as regras que são proibidas lá, a gente canta na música daqui. Então o que é proibido na música, lá é proibido, mas, na música que é feita hoje não é.

Augusto: essa discussão foi uma aula, vocês estão lembrados? Entre Ibbertson e ... O que é proibido e o que não é.

Carlos: então naquele tempo, sim. A gente tem que explicar o pensamento da época e tudo, mas, a gente também tem que eu acho que andar no tempo. Claro que é uma regra que sempre vai existir, que é importante em determinada situação, em determinada época.

Augusto: até pra efeito de conhecimento, não é? Porque a gente ... se a gente pautar só na música daqui, de repente a gente perde esses valores que são essas histórias de fora, essas práticas que acontecem fora. E aí precisa ter esse conhecimento saber que existe, não é? E claro seguir a ideia. Agora é interessante que contraponto como a gente tinha comentado agora a pouco, Carlos falou depende do mestre, da pessoa que está conduzindo, o contraponto, até hoje, pelo menos eu fiz disciplinas depois do contraponto e continua a mesma coisa. Não teve nenhuma mudança.

Carlos: agora uma coisa que eu acho importante nesta disciplina. Por exemplo, a universidade não oferecia para nós estudantes o acesso à por exemplo um instrumento importante que eu acho para esse estudo que é o piano. Eu acho que para o estudo de contraponto eu acho que todos os alunos deveriam ter acesso ou conhecido um mínimo do piano para entender a questão do estudo de contraponto. Porque se você faz um estudo de contraponto usando uma flauta doce, um trompete, um clarinete, um violão até mais ou menos. Agora, eu acho que dentro da estrutura do curso de Música todos os alunos teriam que ter o acesso ao estudo do piano, nem que fosse o mínimo, até para entender e facilitar a sua vida na Harmonia também. Porque eu não sei como é que funciona em algumas universidades. Mas, na minha opinião, a gente não andou mais na Harmonia e no Contraponto porque a maioria não tinha conhecimento do instrumento piano. Augusto: é tanto Carlos que eu sentia essa dificuldade. Toda vida eu toquei instrumento melódico e tocava violão. Só que o violão eu tocava por brincadeira e tal não era aquela coisa. Eu não conhecia o violão. Conhecia as notas, mas o violão não conhecia e eu tive uma necessidade, olhei para o piano e aí tá em cima e o que é que eu vou fazer? Eu tive que aprender na tora, não é? Hoje eu não sei tocar piano, mas eu sei pelo menos aquele pé de galinha, aquela história lá. Eu aprendi mais ou menos a ideia. É tanto que eu fiz até um coral com os meninos e lá eu tocava piano. Não sei como, mas tocava. Eu inventava as notas lá e dava certo. Mas, aí eu via assim quando eu ia estudar Contraponto ou mesmo Harmonia no violão para eu achar onde era o dó, o ré, o dó sustenido era complicado. Já aqui na mão, tá tudo aqui na minha frente, não é? Então essa dificuldade eu tive, eu tive que aprender sozinho, mas, se realmente tivesse uma forma de facilitar esse processo dentro da universidade para todos os alunos era interessante.

Carlos: a gente está discutindo aqui porque na disciplina contraponto e harmonia nós não tivemos de repente um ganho maior no entendimento, pela ausência, pela falta do conhecimento da maioria do instrumento piano. Não para ser pianista, mas, para entender melhor a questão das vozes, da harmonia, formar escalas, enfim.

Cecília: então o ideal seria uma disciplina obrigatória de teclado para todo mundo.

Augusto: teclado básico, piano básico.

Marcela: uma prática opcional, não é?

Cecília: é. Uma disciplina.

Carlos: porque eu acho que todo professor de música precisa ter conhecimento básico do piano.

Cecília: pelo menos executar a formação básica dos acordes.

Carlos: o contraponto, repito, ele inicialmente foi muito por essa questão conservatorial mesmo. Agora é super importante. Ninguém pode eu acho ... a partir dele nós começamos a entender como se estruturava um arranjo, não é? A gente começou a compreender melhor toda aquela engrenagem ali do arranjo. Então, eu acho dessa forma criar uma disciplina de piano pra gente não sofrer tanto. Não foi tão complicado para mim porque eu já estudava com a Rute, não é? Mas os meninos tocavam clarinete, por exemplo, trompete, aqueles que tocavam instrumento melódico.

Augusto: tuba.

Carlos: tuba, por exemplo. Muito bem. Fran?

Fernando: bom dia.

Carlos: Fran nós estamos aqui conversando sobre cada disciplina que nós vivemos na universidade, não é? Pode ficar à vontade.

Cecília: a técnica vocal do curso de Música tem um sequencial que deve ser obedecido independente do caráter do coro, não é? Mas eu acredito que a nossa disciplina foi muito mais baseada na área do canto popular do que para o erudito. Até porque é o coro coletivo e não técnica vocal para o canto individual. Da técnica vocal eu acredito que a gente teve mais da área popular mesmo e dentro da estrutura da disciplina em conjunto do canto.

Carlos: até pela própria formação do professor.

Cecília: isso.

Carlos: formação em Etnomusicologia, não é?

Cecília: isso.

Carlos: concordo com Cecília. A técnica realmente passou claro que vai sempre ter um pouquinho de tradicional.

Cecília: isso, exatamente.

Carlos: A forma de aquecer, a forma ... o corpo da aula. O projeto da aula. Agora realmente como está ligada ao coral, porque a técnica você faz de acordo com o repertório que se vai cantar, não é? Nós trabalhamos muito utilizando nessa preparação técnica, a forma de cantar daqui. Até algumas músicas

utilizando o timbre daqui, não é? Nós cantamos aqui fazendo referência as cantoras de renovação, o pessoal do reisado aqui usando a técnica. Isso foi importante. Eu acho que esse é o caminho que podia se pensar as disciplinas da faculdade. Ter um pé no tradicional, mas ter um pé também no regional para que a gente possa ter um ganho de todo o pensamento musical que já foi feito até hoje e também vivenciar, valorizar o que nós temos aqui. Então, ao meu ver a técnica vocal foi super importante porque ela casou com a prática coral e na minha atuação hoje ela é super importante em tudo que eu aprendi. Não só na faculdade, não é? Porque o que eu já levei de antes acabou que foi importante também. E o que eu sabia antes, anterior a faculdade, era pouquinho, chegando lá foi bom, que foi rever algumas ações. Para mim foi um ganho de cem por cento nessa disciplina pela forma como foi conduzida e pela forma ... e por tudo que aprendi, não é? Acho que foi um pensamento bom. E vocês?

Fernando: eu concordo mas, assim, eu penso que a gente mais fez do que aprendeu a fazer. Como estava sempre ligado ao coral a gente fazia mas quase não pensava sobre o que estava fazendo ali.

Carlos: ligado a prática, não é?

Fernando: é. A gente estava muito na prática, a gente estava cantando e tudo, e eu acho que a gente não refletiu muito sobre o que estava fazendo. Pelo menos no meu caso depois quando terminou a faculdade fui trabalhar com isso assim, tive que procurar, pesquisar, ler, porque a gente não aprendeu como fazer, eu penso isso.

Cecília: mas assim, eu acho que a vivência, ela ensina mais do que ler, do que a própria leitura. Carlos: são formas de aprendizado, não é? Assim, claro que a gente quando ... numa disciplina dessa a gente tem que realmente buscar leituras para complementar.

Cecília: e tiveram. Foi disponibilizado.

Marcela: e também quando a gente vai para viver assim, fora, não é? Sempre é diferente.

Carlos: sempre vai ser.

Marcela: sempre é diferente do que a gente aprende. É claro que a formação é muito importante e o que a gente aprende dá para utilizar muito. Mas é diferente você estar praticando como aluno e você praticar como professor. Você vai ter sempre que buscar alguma coisa. Até porque o público que a gente trabalha é diferente do que está na universidade, não é?

Cecília: eu acho que eu entendi o que Fernando quis dizer com relação a gente praticar na sala de aula como professor, não é?

Augusto: interessante também é porque ...

Fernando: a gente ter os dois momentos.

Cecília: é.

Carlos: nós tivemos oportunidades, raríssimas oportunidades na disciplina de ter uma experiência visual do aparelho fonador. Somente por vídeos assim e tudo. Eu acho que é uma disciplina importante porque ela tem toda uma relação, como eu digo ...

Augusto: física.

Carlos: corporal, sei lá. Essa parte mais interna.

Cecília: fisiológica.

Carlos: é fisiológica e anatômica. Eu acho que tem algumas disciplinas em alguns cursos que deveria ter para um ganho maior, por exemplo, essa disciplina eu acho que tem uma ligação direta com alguma disciplina da medicina. Eu acho que os alunos de música nessa disciplina poderiam ter acesso, não sei como, mas ... Porque a gente tinha muito que imaginar e tudo, não é? Ter que imaginar como seria. Eu até lembro lá Márcio, na época, com uma garrafa lá. Enfim, a gente pode ter uma vivência um conhecimento, enfim, e tudo. Agora um profissional que pudesse explicar com mais, com mais ...

Cecília: precisão.

Carlos: é. Sobre cada ...

Augusto: cada órgão, cada função.

Carlos: isso. Aliado à prática.

Augusto: eu acho assim também porque como Fernando teve dificuldade quando saiu da faculdade eu vejo que a formação do professor não é apenas na faculdade, não é? A gente sai da faculdade, a gente está em formação. Até porque cada turma que a gente pega tem uma forma diferente. Você vai aprendendo com trabalho com aquela turma. Está com a metodologia pronta, vai pegar a segunda turma e vai usar a metodologia, já não é a mesma coisa. Você tem que refazer. Então, o professor está sempre em formação, sempre em formação para poder alcançar os objetivos.

Carlos: beleza. Mas, ao meu ver foi uma disciplina assim que ela ... A questão prática a questão da atuação nossa ela foi muito precisa.

Augusto: também eu vejo assim também, viu Carlos? É, ela é uma disciplina para a gente conhecer você, a nós mesmos. Muitas vezes a gente não vê esse espírito de cantor. Essa coisa de ah! Eu sei cantar, eu posso cantar. E aí você na disciplina, você começa a se conhecer e reconhecer os seus valores. A gente saber que você pode cantar, que você pode ter uma voz bonita, ou menos feia, sei lá.

Carlos: também da consciência que a voz é um instrumento natural e importante nesse processo de educação.

Augusto: exato.

Carlos: todo mundo pode cantar, mesmo sem encantar. Que eu canto, mas não encanto.

Augusto: Edinaldo que o diga.

Fernando: bem, assim ... Foi bem, nem tanto, mas foi um pouquinho conservadora, não é? Posso dizer assim a disciplina. Só que eu acredito que, assim, teve seus momentos, não é? Foi... Até a própria disciplina foi mudando a cada semestre, assim, aquela ideia. Mas, eu acredito que nesse momento que foi inicial, primeiro semestre de Regência, foi mais conservador, mas eu acho que teve mais aprendizado assim, para mim. Aquela questão de aprender as técnicas de regência mesmo e tudo, por mais que a princípio seja simples mas ter

aquela base ali da técnica para você exercer na sua regência. Eu acho que depois disso aí, no segundo semestre, terceiro, ficou uma coisa muito solta. Eu achei que foi solta. Não sei se vocês vão concordar.

Cecília: eu tive esse pensamento desde o primeiro.

Fernando: é porque teve aquele cheirinho de técnica só no início, não é? Mostrou aquele movimento básico, mas depois daí não foi, mas serviu aquilo de alguma forma. Mas depois eu realmente, eu concordo.

Cecília: eu senti muita falta da técnica, muita mesmo, não é? Porque a gente tem que levar em consideração que a maioria... a maioria não, mas parte da turma não tinha estudado música.

Fernando: a ideia era que era “importante não era a técnica era o sentimento ali na hora e você ia fazer por si”. Não é tanto assim tem que ter a técnica também.

Marcela: na verdade, foi isso que ele pregou desde o início, não é? Eu acho. Ele trouxe aquela primeira música que eu acho também, não sei se foi uma boa ideia. Como era o nome da música?

Carlos: uma pequena serenata. Serenata noturna de Mozart.

Marcela: assim.... não sei se foi a melhor ideia. Porque a gente estava começando, estava iniciando a disciplina. O que ele disse é que a gente tinha que começar com o mais difícil, não é? Seria uma peça difícil para depois ele ir facilitando. Mas, eu não acho que foi a ideia mais interessante. Porque eu acho que tinha músicas muito mais simples. Até como Carlos já falou, Augusto, até músicas da região que são mais conhecidas e eu acho que mais interessantes, e talvez a gente até a gente já conhecesse pra trabalhar. Eu acho que a gente perdeu muito tempo nessa música, muito tempo mesmo. Acho que talvez quase o semestre inteiro só nessa música. A gente perdeu um tempo solfejando, estudando.... Complicado. Ele não passou muito a técnica, que é a questão da regência mesmo. Eu acho que se ele tivesse começado por músicas mais simples, que talvez a gente já cantasse, mesmo que não fizesse divisão de vozes, só pela questão do ritmo mesmo, da marcação do compasso, acho que tinha sido melhor.

Carlos: a disciplina foi muito desejada, não é? Pelo menos esperada. A gente tinha os professores regendo e a gente.... Realmente a experiência que nós tínhamos de regência era só pela observação, não é? Quem é que a gente tinha de referência aqui? Alguns regentes de corais aqui do Cariri que faziam corais, os regentes de banda, não é?

Marcela: Márcio Matos, regente do coral.

Carlos: o próprio Márcio, não é? A Isaíra, no começo, enfim. E cada um tinha suas vivências aqui. Então ela foi desejada assim por todo o mundo até por aqueles que já tinham uma

iniciação. Regência, sim, eu considero que ela tem que ter sim uma.... Toda uma estrutura tradicional. Porque existem os padrões de regência, não é? Que são feitos no mundo todo e é um código visual que é entendido, que deve ser entendido pelos músicos, independente da sua nacionalidade. Onde o regente dá.... Gestos que são universais. Então, é uma coisa tradicional que tem que ser feita, observados os padrões de regência, na parte de gráficos. Mas, claro, depois que você consegue absorver toda essa parte visual entra a parte do regente, a parte dele mesmo, a parte do sentir, não é? Que vai fazer nascer muitos gestos a partir daquela experiência musical. Então, assim, realmente essa disciplina ela foi, ela é super importante na atuação da gente assim. Ela deveria ter sido bem mais tratada. Eu acho que é uma disciplina que deveria ser trabalhada do começo ao fim do curso, não só um período. Porque claro que a gente vai aprendendo com a nossa prática, depois. Mas, eu acho que tem que ter um tratamento bem mais aprofundado nesse sentido. Porque é você que vai conduzir, não é? Aí você.... Na regência entra em várias coisas. Além do conhecimento musical, não é? Musicológico, tem a parte também, você tem que ter a parte histórica. É uma coisa bem mais abrangente assim, a regência. E também é uma disciplina assim eu acho que as disciplinas, todas elas que fazem parte de um corpo de disciplinas, deveriam dialogar mais umas com as outras. Por exemplo, a Regência na minha opinião, a gente não ganhou mais, porque ela foi tratada de forma isolada. Ela deveria ter uma ligação direta com a prática coral. Porque no coral, nós tivemos a primeira experiência visual, não é? Poderia ser o próprio Márcio ou outro professor, sim. Mas a gente poderia usar, por exemplo, todo o repertório cantado e já cantado por nós no coral. A gente podia cantar e sair da posição de coralista e passar a regente. Regente daquilo que nós já sabíamos. Então, seria bem interessante assim, se tivesse tido esse tratamento. Então, eu vou aproveitar e vou deixar uma dica aqui para os professores da faculdade. Porque para mim não foi tão doloroso. Mas, eu acho que para alguns colegas, foi uma experiência positiva até certo ponto, mas poderia ter sido bem melhor se tivesse aproveitado todo o repertório coral cantado e aplicado à regência, não é?

Marcela: é porque assim.... Também o coral, ele começa desde o início, não é? Assim no primeiro semestre. E Regência já vai para o quarto semestre. Talvez se começasse um pouquinho antes para caminhar junto, seria mais interessante. E a questão da segurança também, como Carlos falou. A gente que conduz, se a gente não praticou e não tem segurança, então tudo que a gente está regendo também vai ficar inseguro.

Carlos: a disciplina é muito curta. Regência é muita coisa para você ver. Mas acho que na nossa prática foi, como Fernando falou, ela pelo menos iniciou, não é, Fernando? O processo

da gente.... Esse exercício de conduzir o coral. Eu acho que digamos que aprenderam na prática mesmo.

Fernando: eu acredito, assim.... Que quando a gente começou, ele esperava que a gente já tivesse um aprendizado bom, não é? Desde o início do curso, nas disciplinas e tudo. Eu acho que para quem teve dificuldade de conciliar essas disciplinas que a gente tinha, prejudicou também essas outras, não é? Regência, que exige mais da gente. Eu penso assim. Em relação a.... Tinha que ter caminhado junto, não é? A disciplina como já falou. Mas, em relação a, por exemplo, no meu caso, acho que no caso da Mariana também que era.... Estava começando ali, engatinhando ainda.

Carlos: primeira escola.

Fernando: era muita coisa. Não tinha como você já chegar na disciplina de Regência e já ter assimilado tudo bem, não é? Devido ao tempo e as disciplinas. Então, é isso aí. O que a gente recebia, assim, tinha aprendizado pra gente. Então, a gente achava positivo. Mas, imagino para quem esperava mais, quem já tinha uma estrada, aí, não é? Os regentes da vida, realmente pra vocês.... Por isso que eu falei no início, não é? Foi positivo e eu senti que tinha aquela defasagem, e tudo. Mas, eu achei positivo. Mas, eu acho que para vocês não foi tão positivo. Para mim foi porque eu aprendi alguma coisa.

Augusto: até um certo ponto foi positivo mas depois ficou chato.

Fernando: o que viesse, eu estava apostando.

Carlos: A disciplina era um pouco conservadora porque ela fechou-se assim de uma forma e faltou exatamente, eu acho, saber o que cada um já trazia, não é? Na sua experiência. De repente....

Fernando: e depois até teve. Ele pediu para escolher música e tudo. Só que aí já tinha deixado.

Carlaízes: eu acho que o professor tinha um pensamento muito amplo para o que a turma podia oferecer, não é? Deveria ter começado de maneira mais simplificada mesmo. Fernando: e não começar pelo desafio.

Carlaízes: justamente.

Fernando: aí já cria barreira.

Augusto: de uma certa forma para ele foi uma experiência também. Ele não tinha pego essa disciplina.

Carlos: ele também estava construindo. Todo mundo estava construindo o curso. Então, para todo mundo foi um aprendizado. Agora é um experiência muito.... É uma disciplina muito desejada. Assim, para mim, em particular, facilitou, mas não muito. Porque eu acho que os

colegas que tiveram experiências anteriores, ter participado de festivais, até lá na própria SOLIBEL, e em outras escolas que eu participei, não é? O contato com outros regentes. Eu já cheguei com um pouquinho de conhecimento. Então, se eu acrescentar mais ao meu saber, então.... Houve, sim, um ganho, mas, não muito nesse sentido. Então, hoje na minha atuação, assim, claro que a gente leva um pouquinho de tudo, não é? Agora, como Fernando falou em outro momento, a leitura é a busca e o Augusto também falou que tem que ser constante, continuar. E o exercício e o aprendizado com os grupos que você tem para reger é outra escola, outra situação totalmente nova como a Marcela falou também. Surpreendente, ninguém sabe, é imprevisível assim.

Cecília: eu concordo contigo. A minha experiência no coral da UFCA ajuda muito ainda, não é? Porque eu não saí do coral ainda. A vivência lá tem me auxiliado na questão da regência.

Carlos: análise musical nós tivemos assim nesse pensamento a professora Carmem, não é isso? Assim, foi uma disciplina ao meu ver, muito positiva, muito rica, porque ela soube assim de forma muito precisa dialogar com a música no mundo, a música na Europa, a música na América Latina, a música no Brasil e a música no Cariri. Ela conseguiu levar, em uma única disciplina, todo esse olhar e foi muito positivo assim. Tanto que ela foi muito importante assim no sentido da gente também como músico, ver uma partitura aqui na tua mão e você também saber analisar não só a questão da história dela mas todo o trabalho que existe ali na partitura, a nível de estrutura mesmo, não é? Tudo então. Foi uma disciplina muito abrangente assim. Não.... Teve o ponto conservador, sim, mas, porque tem pontos que não tem como fugir, eu acredito, na disciplina. Sempre vai ter algo que permanece até hoje. Mas ela foi tratada de forma muito precisa, muito importante essa disciplina, a forma como foi passada, a forma como foi conduzida, a forma como nós aprendemos a análise. E eu não vejo essa disciplina como uma forma.... Da forma como ela foi conduzida, de forma tradicional, não. Ela foi muito libertadora até.

Augusto: muito democrática.

Carlos: é. Lá nós tivemos oportunidade de ver, ouvir, analisar vários gêneros musicais, não é? Até os gêneros musicais.... Nós vimos da Quinta Sinfonia ao Funk carioca, não é? Vimos da música renascentista a menina aqui do coco, a Marinês, não é? Então, houve um ganho muito grande. Carmen, ela soube.... Eu acho que essa disciplina é essencial para o curso, para a formação de professor. A forma como ela foi conduzida para mim é um exemplo para todos e para todas. É um exemplo, um bom exemplo, assim. Deveria ser pego o modelo e ser passado também, vocês concordam?

Augusto: plenamente. Sem tirar uma vírgula.

Carlos: de repente, uma coisa negativa nela, foi o pouco tempo, não é? Nós tivemos....

Augusto: um semestre só.

Carlos: é.

Cecília: foram dois.

Augusto: foram dois.

Cecília: além do mais, desculpe interromper, foi no final do curso. Já estava todo mundo com ansiedade.

Augusto: cansado de ler e escrever.

Cecília: TCC, cansado, estágio. Eu acho que ainda teve um pouco de defasagem por causa disso.

Carlos: a disciplina, se a gente levar em conta um cenário, uma sala de aula, é uma disciplina tão rica que ela dá muita oportunidade de trabalho. Assim de você levar para a sala uma música, a gente saber ir estimulando o aluno a ouvir e fazer essa análise é super importante, não é? Estimular o senso crítico da pessoa. É uma disciplina super importante Análise Musical.

Augusto: talvez seja a segunda disciplina que mais se aproxima da realidade escolar. Primeiro o coral que está ali próximo, não é? E a Análise Musical porque é isso que a gente faz. Pega, um aluno chega, traz uma música, a gente vai analisar, vai discutir, e tal. Então se aproxima realmente da....

Carlos: e ela dá condição de você criar um diálogo musical, não é? Tanto eu digo em conservação ao pensamento seu e da pessoa. Dá condições de você criar ferramentas de diálogo a partir da análise e acaba....

Marcela: é uma forma também de levar, acho que é isso que você está querendo dizer, só complementando, de levar uma coisa diferente para eles. Porque o que a gente vê hoje nas escolas, assim eles tem um gosto musical muito popular, até mais popular do que deveria, eu acho, assim, até pela faixa etária. Tem muita coisa que não é interessante para a idade dos meninos que a gente trabalha. Então, quando a gente leva para analisar, a gente não vai impor, não é? Mas vai fazer eles refletirem sobre aquilo, não é? A questão da letra da música, a questão da melodia, para conhecer outras coisas também, quem sabe assim, não criticando tanto, mas, assim melhorar um pouco o gosto musical que eles escutam.

Cecília: tem a ver também com a disciplina de apreciação musical. A gente tenta ampliar o conhecimento. Aprender a ouvir, não é? Mesmo que não seja com o que você se identifica mas você tem que aprender a selecionar o conhecimento.

Marcela: Conhecer. Porque a gente só pode gostar de uma coisa quando a gente conhece. Então, assim, não é mudar o gosto dele mas apresentar outras coisas. Porque aí tem a oportunidade de escolher.

Carlos: claro que se ela fosse tratada de forma conservadora, a gente de repente, não tivesse tido muito ganho, não é? Assim. Eu acho que foi.... Essa disciplina é especial porque ela foi muito especial.

Augusto: muito bem conduzida.

Carlos: e também eu vou ligar aqui com cultura e antropologia. Foi assim a forma.... Foi nossa primeira disciplina, não é? Com a Isaíra e com a professora Fanca que também foi assim.... Foi assim, graças a Deus, nós tivemos assim aquele momento inicial de formação do curso, não é? Com uma disciplina tão importante também. Da forma como foi pensada e conduzida. De forma muito, como o Augusto falou, de maneira democrática, com forma muito local também, a forma que foi conduzida. Não só utilizando a parte teórica, mas também a parte prática, não é? Porque a antropologia também tem isso. Você tem que estudar. E a Isaíra soube conduzir, juntamente com a Fanca, uma disciplina muito complexa. Mas nós tivemos a oportunidade de cantar, de dançar, de refletir um pouco sobre a música local.

Augusto: escrever, pesquisar.

Marcela: e também interessante que elas levavam os artistas, não é? Para a sala de aula.

Augusto: LATA⁴⁴, não é?

Carlos: LATA.

Cecília: é o LATA.

Marcela: Elas levavam. Acho que trouxeram... Mas assim, Sempre tinha alguém da região contribuindo, não é? Para....

Carlos: isso é essencial. Por que exatamente é isso que eu acho que nessa disciplina, Cultura e Antropologia, ela fez o papel que a universidade tem que fazer que é levar a comunidade para a universidade. E foi feito isso a partir dos personagens como Pedro Bandeira, Abidoral....

Cecília: Padre Ágio.

Carlos: Padre Ágio.

⁴⁴ LATA: Laboratório de Troca de Afetos da Universidade Federal do Cariri.

Cecília: o luthier.

Marcela: meu pai.

Carlos: é papai. Os mestres de cultura daqui. Enfim, eu acho que foi uma disciplina também muito conduzida e longe de ser conservadora. Eu acho foi feita aqui pensando no curso, nas coisas daqui. Muito rica. Foi a primeira experiência nossa como estudantes do curso.

Augusto: até historicamente, não é? Foi muito bom. Porque a gente mesmo não conhecia a nossa história, não é? A história dos índios, não é? Pois é. ali foi muito interessante porque eu mesmo.... Muita gente não sabia. Eu mesmo não sabia essa história dos índios Tupi, os índios tapóias, não é?

Cecília: Tapuias.

Augusto: Tapuias. E aí é tanto que, depois disso aí, eu fui começar a aprofundar para poder mostrar também para os alunos. Mas, aquele momento foi mágico porque foi uma coisa nova de história.

Fernando: banahá⁴⁵.

Augusto: banahá? O menino que a gente se conheceu lá, como é o nome dele?

Cecília: Rosemberg Cariry.

Augusto: Rosemberg Cariry.

Cecília: achei linda aquela leitura.

Marcela: teve aquelas pesquisas que a gente fez também sobre os artistas que visitaram também.

Augusto: sim.

Marcela: Também contribuiu até para quem não conhece.

Augusto: exatamente. E ao fim foi um livro, não é? Teve o livro que resultou em todo....

Marcela: o livro que a gente deixou, não é?

Cecília: tanto contribuiu de maneira teórica, não é? Para o currículo da gente, quanto pela construção regional. O conhecimento de nosso próprio.... Das nossas próprias origens.

Augusto: e que bom se cada disciplina, ou, pelo menos por parte delas no final tivesse um livro, não é?

Cecília: oh!

Augusto: aí seria interessante, no caso experiências da disciplina. Porque aí já serviria justamente para os próximos que fossem entrar, ou pesquisadores na área, não é? Cada

⁴⁵ Canção tradicional africana.

disciplina, sei lá, uma disciplina mais complexa tipo Técnica Vocal, tipo Percepção e Solfejo, não é? Analisar os métodos lá, então seria muito interessante.

Augusto: Estética.

Cecília: assim.... Particularmente essa foi a disciplina que eu menos apreciei no curso. Não desmerecendo, não é? A importância do pensamento, da filosofia. Mas, não sei.

Marcela: é porque é uma coisa muito complexa. A filosofia no geral é muito complexa. E eu achei muito cansativo porque, assim, era uma manhã inteira, a mesma disciplina. E o professor, ele falava demais.

Cecília: era praticamente um diálogo a duas pessoas.

Marcela: então, ficava muito cansativo. Assim, tem alguns pontos interessantes, não é? Para refletir. Mas, eu acho que a disciplina no geral, ou não sei se quando foi ministrada, pelo fato de ser bem complexa, eu também não apreciei muito.

Fernando: é uma disciplina muito teórica, não é?

Marcela: é, muito cansativa.

Cecília: totalmente. Só teoria praticamente.

Carlos: eu acho que uma coisa pelo menos uma coisa que torna a disciplina difícil é que o professor, a gente como professor tentar aproximar da realidade das pessoas, não é? A estética é um assunto muito importante no sentido artístico, não é?

Fernando: se ela dialogasse mais com outras disciplinas, Análise mesmo.

Carlos: agora que requer assim um conhecimento muito ampliado de muitas questões que naquele momento a gente não tinha.

Cecília: é.

Carlos: nós já viemos com deficiência da escola, do ensino médio. A gente não tem esse estudo, a gente não tem.... Já é um problema que já vem da escola, anterior a universidade, não é? É um problema porque estética exige muita leitura. A gente não quer. Infelizmente não tem a cultura da leitura, não é? É uma disciplina que ela requer um cuidado muito sutil assim, porque ela exige muito assim. Agora é super importante a discussão da questão dessa coisa estética, não é? Da estética. A gente trabalha com música, é uma coisa com esse pensamento, agora, como a Marcela falou, ela.... Nós não tivemos muito ganho. Assim, talvez pouco. Ela já é uma coisa tradicional, conservadora, não é? O pensamento, tudo. Agora se ela fosse construída, não sei se tem como, mais próxima da gente, da realidade daqui, talvez a gente tivesse tido um pouco mais a essência dela. Agora que, claro que ficou. Importante.

Augusto: tem uma coisa boa que eu acredito que até hoje eu ainda sigo esse caminho e até passo essa informação para os demais. Às vezes quando o pessoal está me turrando, “saia da caverna”, não é? “Saia da caverna” pelo amor de Deus.

Carlos: a prática instrumental, ela também, ela gerou uma expectativa muito grande, não é? Assim, em todo mundo.

Augusto: até demais.

Carlos: porque quer queira, quer não, como diz o povo daqui.... Porque a gente estuda música, as pessoas querem saber logo se a gente toca. “Tu é músico? Ei, tu toca o quê? Muitos acham que ser músico é só tocar.

Fernando: os alunos da gente sentem falta. Assim, às vezes a gente não pode, não tem como ensinar o instrumento e isso é um peso negativo, assim. Eles ficam cobrando demais.

Augusto: só interrompendo. Só porque eu estou me lembrado agora. Eu fui dar aula lá em uma escola, e eu fui para a fanfarra, não é? E na hora da apresentação do material e tal, “chegou aqui um teclado aqui pra tu tocar”. Eu digo “eu? Tocar teclado, eu não toco teclado, não” “oxe, e tu não é músico? Porque é que não toca?” já pensou?

Carlos: é um pensamento. As pessoas acham que o músico sabe, deve saber todos os instrumentos. Também não é assim. Tem que orientar. Todo mundo aqui tem um instrumento que toca e que sabe mais. Outros instrumentos que você só tem um conhecimento básico. Agora é importante esse esclarecimento das pessoas. Agora foi uma disciplina muito esperada, todo mundo ansioso, não é? Para estudar o instrumento, para tocar, porque todo mundo pode tocar, não é? Pelo menos quando estuda música e tudo e....

Augusto: e no nosso caso, a disciplina que eu participei com os companheiros, o repertório era totalmente popular. Não tinha nada de erudito.

Carlos: é. Ela tinha, não sei as outras disciplinas, não é? Mas ela parte.... A forma como foi conduzida, algumas disciplina, mesmo aquelas que eu não participei, mas eu.... Observando, ela assim, ela também acho que é uma disciplina que deveria acompanhar o curso todo porque ela não dá condições de no final de você sair com uma prática boa. Porque tem que levar em conta que nem todo mundo tinha instrumento. Naquela época, nós tínhamos que levar nossos instrumentos. Hoje, a universidade já tem instrumentos lá e o aluno pode levar para casa para treinar, não é? Então também conta isso. Nós, naquele momento, nós não tínhamos condições de treinar o quanto era necessário para chegar no final do curso pelo menos tocando. Isso foi um ponto negativo, assim. Eu acho que é uma disciplina que deveria acompanhar o curso todo, repito, não é? Para que a gente pudesse ter um ganho maior na prática do instrumento,

que é uma coisa que vai auxiliar de forma super importante na nossa prática como professor, tudo. E foi dito que o curso ele foi feito não para formar o músico, mas o professor. Mas professor de música tem que tocar. Foi uma discussão muito viva naquele momento. Professor de música? Nós temos que tocar. Professor de música. Foi uma discussão que eu não sei se já foi resolvida, mas gerou muito conflito, não é?

Augusto: é verdade.

Carlos: eu lembro daquele momento. Mas, foi uma disciplina que ela teve sim um caráter conservador, até certo ponto sim, e também fugiu um pouquinho na nossa primeira Prática Instrumental, ela trabalhou músicas da tradição europeia, e tudo, mas também trabalhou músicas regionais daqui. Eu acho importante. Até porque por ser uma disciplina de sopros madeiras e metais, como foi no meu caso e do Augusto, aqui tem uma tradição muito viva de banda de música e de fanfarras. Então, houve também um cuidado nesse sentido de trazer o repertório local e também conservador assim, no sentido de usar o repertório europeu. Agora, isso é um lado.... Um ganho positivo. Mas, poderia ter avançado mais se essa disciplina acompanhasse todo o curso. Porque eu acho, não sei se mudou, mas não tem a mínima condição de você pegar um aluno iniciante, por exemplo, como nós tivemos casos na nossa turma, e chegar no final do curso tocando com o que foi oferecido. Tinha aquela discussão também, não é? De alongar as práticas para o curso poder ganhar uma característica mais de bacharel, enfim. Mas, o curso era licenciatura. Mas, o fato é que o músico, o professor de música tem que tocar.

Augusto: de qualquer forma assim, houve outras disciplinas, no caso, essa segunda.... A próxima que a gente vai comentar [oficina de música], que teoricamente seria uma sequência da prática, não é? Mas não foi conduzida dessa forma. Vamos dizer totalmente diferente da ideia. Se talvez se essa.... Se a oficina de música tivesse essa mesma condução, fazer grupos, montar grupos, cada um com seu instrumento, talvez seria uma sequência dessa prática. Mas, como cada um tinha que tocar um instrumento totalmente diferente, não é? E vários instrumentos diferentes, você fazer, então....

Cecília: aconteceu assim.

Carlos: levando em conta que o curso é de licenciatura, por exemplo, você chega num ambiente de trabalho, numa escola, aí lá tu tem um coral para reger, tem flauta doce para dar aula, tu tem violão, não é? Então, e tem teclado muitas vezes. Muitas vezes, você sai da faculdade somente com a prática de violão, por exemplo, não é? E o coral que já tem. Aí os outros instrumentos você poderia dar aula, você não tem condição, porque, a não ser que você

vá atrás sozinho, mas não sei como poderia resolver isso. Agora, quando se trata de um curso de Licenciatura em Música, eu acho que os professores, claro o professor tem que ter um instrumento que tem mais segurança, mas, de alguma forma, tem que ter um conhecimento básico dos outros para poder resolver esses problemas numa escola. Porque, às vezes, assim, tu tem lá vários instrumentos, e em lugar de trabalhar com alunos querendo estudar com instrumentos disponíveis, mas você só sabe dar aula de um, dois instrumentos. Então, você tem que buscar conhecimento para trabalhar com outros instrumentos, porque muitas vezes a escola não quer contratar outro professor aí você vai ter que.... Aí vem aquela história “e tu não é músico?” Tem outras questões também. E as práticas de vocês?

Fernando: em relação a....

Carlos: violão?

Fernando: violão. Em relação ao repertório, soube mesclar bem essa questão de conservatorial e popular. Não tenho muito o que falar sobre o repertório não. Seria mais sobre a metodologia, não é? Não sei se Marcela quer falar sobre o repertório.... Quer falar sobre o repertório?

Marcela: não, eu acho que ele mesclou bem também. Teve umas músicas mais eruditas e também mais popular, não é? Tem a questão da metodologia, eu acho que.... Eu acho que, assim, uma das dificuldades da nossa disciplina é porque tinha um nível muito diferente, não é? Uns que não tocava nada, como a gente, começando a tocar, praticamente nada e outros que eram bem adiantados. Eu acho que foi uma dificuldade, porque, assim, ficou.... Às vezes ficava um pouco aberto, sei lá, para quem estava começando porque ele não podia parar tudo, porque estava começando, e também não podia deixar os que já estavam mais adiantados também. É tanto que teve até um.... Assim Jair, porque Jair já era mais adiantado, e às vezes ele auxiliava. Também o número da nossa turma era o maior. Acho que tinham dezessete ou eram dezoito alunos na sala de aula.

Fernando: eu acho que eram dezesseis.

Marcela: eu acho que foi uma das dificuldades que ele encontrou, não é? O número e a diferença de nível. Mas, Fernando diz aí. É, o tempo também como Carlos já falou, a dificuldade de aprender da gente, estudar em casa, não é?

Fernando: aprender, a gente aprendeu. Agora, se limitou, assim, até pela metodologia em si que era ensino coletivo, tudo, mas eu acho que tinha que ter tido uma atenção mais individual também, ficou faltando. E mesmo que fosse coletivo, mas tinha como dar atenção individual. Acho que se limitou muito a gente também a primeiro toca uma peça e tudo. Aquela questão

mais técnica, você aprender o instrumento, ficou um pouco a desejar isso aí. Para trabalhar com o ensino coletivo, eu acho que trabalhar assim repertório, grupo de violão, a gente tá sabendo, a gente aprendeu. Isso aí, tranquilo. Agora, esse caráter mais individual de ter aprendido mais, ficou a desejar.

Carlos: tu considera que a prática coletiva ela segue esse olhar conservador?

Fernando: não. A que a gente passou não tinha esse caráter de jeito nenhum. Mas, fez falta porque poderia ter aprendido mais.

Carlos: então esse acompanhamento individual seria a parte mais tradicional do ensino que faltou.

Fernando: tinha que ter tido, assim.... Vamos falar, instrumento de sopro, vocês aprenderam lá, mas isso aí já o que vocês aprendem, mesmo alguém que está iniciando, eu acredito que já vai fazer uma diferença, porque é um instrumento melódico, não é? Então, eu estou aprendendo aqui uma peça, vai ter as partes que você vai aprender. Como o seu instrumento é melódico, eu acho que isso aí já é um ganho a mais. Agora com um instrumento harmônico, você não tem aquele trabalho de dominar o instrumento por inteiro, não é? Você pegar só uma melodia, ah vou aprender uma melodia aqui e fazer um arranjo da melodia tal, voz um, voz dois....

Marcela: aconteceu muito isso.

Fernando: você ia aprender a tocar, mas ficava a desejar a questão de aprender o instrumento mesmo. A questão dos acordes mesmo, ou então solo para quem quisesse aprender violão.... E isso aí ficou a desejar.

Marcela: eu acho que a questão dos acordes, a gente estudou mais na disciplina de solfejo do que na de violão.

Fernando: estudou, mas teoricamente, assim. Quem estava no baixo, ele falou, mas para quem não sabia nem formar um acorde direito, não adiantava muito. Não teve essa questão do individual. Já terminei. Como é que foi lá o teclado?

Cecília: eu? Minha vez agora.

Fernando: teve assim, que foi coletivo, mas eu acho que tinha que ter uma atenção a mais nessa questão individual.

Cecília: individual. Até porque a turma era menor. Nós éramos sete estudando teclado.

Carlos: a escala, não é?

Cecília: éramos. Também nossa turma, ela tenha um diferencial de nível. Tinha Suflia e André que já se consideravam.... Tocavam e tinha Cicinho, eu, Djenane e Angélica que não

tocávamos nada. Nada, não é? Tinha Cristiane também. Então acho que essa.... Nós tivemos essa dificuldade, mas que Rute soube.... Soube conduzir, não é? Porque, no método tinha a parte do aluno e tinha a parte do professor que tinha mais elementos e essa era a parte que os meninos faziam em geral, Suília e André, e a gente ficava na leitura mínima para tentar desenvolver a parte técnica mesmo, que eu acho que se limitou um pouco na questão erudita por causa do método. Nosso método trazia muitas peças de compositores eruditos, não é? Mas Rute não deixou de trabalhar também o repertório mais popular, mas foi em minoria.

Fernando: cifra.

Cecília: é, com cifra. Eu senti falta dessa parte.

Carlos: popular?

Cecília: popular. De trabalhar a questão dos ritmos mesmo, de pegar o teclado e conduzir um baixo e fazer um acorde com a outra mão.

Carlos: as levadas.

Cecília: é, isso as levadas. A disciplina foi.... Ficou mais restrito à questão do aprendizado da leitura musical, até porque a gente era iniciante.

Augusto: justamente por conta da própria formação da professora.

Cecília: da professora.

Augusto: é uma formação mais erudita. Então, para ela chegar mais para o popular, ela teria que fazer, mudar totalmente as características.

Carlos: aquele método é o piano 101, não é?

Cecília: é.

Carlos: hoje eu utilizo ele. Eu acho que foi o método muito bem pensado para utilizar no curso. Então, para formar professores, não é? Licenciados em música e levando em conta o ensino de piano, não é? Porque eu estudei piano, na época como aluno e hoje também me aventurei como.... Inventei de ser professor, não é? Eu dou aula de piano O que é que acontece. Aquele método, ele tem uma coisa interessante que todo aluno, a gente sabe que ele quer tocar logo, não é isso? Aquele método ele apresenta fragmentos de melodias conhecidas, tem melodias americanas sobretudo, não é? E tem outras do folclore também de lá, de outros países também. Só que ele tem uma coisa que eu acho interessante, que assim a meu ver ele é bem rico assim porque faz com que o aluno toque logo uma melodia, assim, só na mão direita e coloca o acompanhamento do professor. Então eu acredito que causa um efeito na cabeça do aluno positiva. Ele pode tocar. Então, para a natureza do curso, e a realidade daqui, acho que foi um método muito bem utilizado nesse sentido de fazer com que os alunos toquem logo.

Agora, claro que a gente tem que levar em conta a questão tempo. Instrumento. Naquela época, nós não tínhamos. Não tinha como treinar. Mas é uma disciplina.... Eu acho que todas as disciplinas, tendo o instrumento na universidade, ela tem que trabalhar pela veia tradicional, sim. Porque eu fico pensando uma flauta transversal, você tem que estudar o método tradicional dela, de técnica. Não tem como fugir nisso. Mas, nada impede de você tocar músicas daqui, as coisas daqui também, não é? Eu acho que tem que andar pelos dois caminhos, e ela andou por essa parte erudita, de forma muito precisa, pela própria formação da professora, e tudo. Agora, claro que a gente vai evoluindo o pensamento, e tudo. Porque aqui as pessoas, por não ter escola de música para todo mundo de forma gratuita, não é? As pessoas têm na faculdade ainda, para a maioria, o único acesso à música, não é? Nem todo mundo pode pagar uma escola de música particular aqui na região e as escolas.... Hoje tem um curso técnico no Crato, mas é para um público restrito, no caso. Então, a faculdade, ainda hoje, ainda é, hoje graças a Deus já tem, mas, eu acho que ela tem que repensar algumas ações, tanto na parte pedagógica quanto na parte instrumental, para que no final do curso, o aluno saia realmente com condição de dar aula. Enfrentar o que uma sala de aula exige dele.

Rute: eu concordo com Cecília em relação a primeira turma. A segunda turma a gente já faz um semestre só com músicas com cifras, com ritmo, com acompanhamento. Então.... E ainda, com certeza, no futuro, ainda vai ser diferente, porque a gente tem sempre que....

Cecília: é porque, na verdade, quando a gente vai para a sala de aula é isso que precisa.

Rute: exatamente. Concordo com você.

Carlos: a oficina de música, assim, ela vem assim como complementar a prática instrumental, não é? Foi importante. A gente nem sabia que tinha essa disciplina ainda e foi bom, porque foi um momento em que nós tivemos a oportunidade de.... Já foi quase no final do curso, não é? De levar para essa oficina arranjos já produzidos por nós, não é? Tivemos arranjos vocais, instrumentais, foi um momento de pura criatividade, assim, essa disciplina e também deu um alívio um pouquinho, porque a gente estava num período muito tenso, assim no curso, de TCC, das disciplinas mais centrais como Harmonia, foi um momento importante essa disciplina. Então, eu acho que ela.... O ganho maior dela foi, assim a forma como foi trabalhada, no coletivo, não é? Estimulando a criatividade de todo mundo, dos alunos. Também ela foi assim pensada de forma que a gente levasse nesta disciplina coisas daqui. Acho que foi bom por esse lado. Ela não foi totalmente conservadora, não é? Ela usou um pouco daqui, levar, experimentar formações instrumentais bem diversas com a cara daqui. Acho que foi uma disciplina rica também. No entanto, curta não é? Eu acho que só um....

Cecília: foram dois.

Carlos: mesmo assim é curta. Eu acho que as práticas instrumentais, todas elas deveriam complementar, passear por todo o curso, todo o curso. Eu acho, por exemplo, que quem faz clarinete tem que fazer do começo ao fim do curso, mesmo sendo um curso de licenciatura.

Cecília: por outro lado eu me senti inibida.

Carlos: como?

Cecília: nessa disciplina. Eu me senti inibida nessa disciplina.

Carlos: foi, não é?

Cecília: demais.

Augusto: aquela parte teatral, não é?

Cecília: não por isso, mas pela prática instrumental.

Augusto: sim, é exatamente.

Carlos: por causa da diferença de níveis, muito grande, não é?

Cecília: ahã. Era demais.

Carlos: músicos como Bonifácio, como Ibbertson, como Jair e tudo.

Marcela: é.

Cecília: ahã.

Carlos: e a gente... Sabe.... A gente realmente, por não ter uma formação instrumental anterior realmente a gente....

Fernando: não tinha nem como contribuir nesses arranjos.

Carlos: é.

Cecília: muitas vezes eu contribui só com a percussão.

Marcela: também limitava, não é? O arranjo.

Cecília: é.

Marcela: podia ser uma coisa mais complexa e não era porque, assim a gente não sabia....

Carlos: porque a gente não tinha capacidade, por isso não tinha conhecimento suficiente para....

Marcela: para fazer.

Fernando: a ideia era que fosse uma continuação da prática, não é? Que a gente continuasse ali com o nosso instrumento e tudo, só que não foi bem assim.

Carlos: só que foi muito distante. A prática no começo e a outra lá no final.

Fernando: não, mas foi seguido já. Quando terminou a prática, no semestre seguinte já veio a oficina.

Cecília: é verdade.

Marcela: e também na prática em conjunto, na oficina de música, eu não.... Eu não.... Em nenhum momento eu utilizei o meu instrumento.

Cecília: nem eu.

Marcela: na prática. Nenhuma música com o violão. Às vezes.... Algumas vezes eu cantei, outras vezes eu toquei clarinete, outra vez eu toquei percussão.

Augusto: dançou.

Marcela: dançou.

Fernando: eu achei engraçado porque pelo fato de ter muita gente que dominava assim outros instrumentos, teve um momento que ele estava exigindo até que a gente tocasse outros. Não podia repetir o instrumento. Eu não sabia tocar um, e o que é que eu vou fazer? Não tinha para onde ir, não. Tem que dar. Não tenho que tirar meu instrumento, não. Toca outra música. Por que?

Marcela: e também eu achei assim muito solto, porque a gente montava o arranjo e apresentava, e ouvia algumas sugestões, mas pronto, ficava nisso. Ninguém repetia, ninguém melhorava.

Augusto: corrigia.

Marcela: na próxima aula já era outra coisa, já era outro grupo e depois.... Eu achei.... Eu achei assim.

Carlos: teve um momento....

Fernando: se a gente pegasse um pouco daquela ideia que a gente estava começando a planejar no último semestre de Regência e pegar aquele livro lá do.... “O mistério das treze portas”⁴⁶.

Carlos: sim.

Fernando: e fazer arranjos, seria mais interessante. A gente já vinha trabalhando com aquilo.

Carlos: aí teve um ponto positivo que, no momento, a gente fazia a análise. A gente fazia a análise do arranjo que foi apresentado, isso foi importante, eu acho. Mas, foi. Foi né, valeu.

Cecília: por um lado positivo a parte da construção e o negativo era a execução. Augusto: até porque também teve um ponto positivo também que foi a questão da percepção da.... A disciplina anterior, não é? Você perceber a música, analisar a música e você dar sua opinião.

Rapaz, você está precisando melhorar isso, e tudo. Então, foi uma análise na prática. Porque

⁴⁶ O professor se refere à obra “O mistério das treze portas no castelo encantado da ponte fantástica” de autoria de José Flávio Vieira que traz quinze músicas homenageando vários mitos caririenses.

antes a gente analisava só a música, a partitura, e aí não. Virou a prática, agora tocando e fez a análise da música na prática.

Cecília: certo.

Augusto: bom.

Fernando: a gente só teve a disciplina de análise depois, não é? Aí você colocou.... Augusto: é.

Carlos: foi uma coisa meio que.... Não é?

ANEXO N – TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO EM GRUPO NA QUAL SE TRATOU SOBRE A FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI – UFCA E SUA RELAÇÃO COM A ATUAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, EM JANEIRO DE 2016.

Fernando: eu acredito assim, que todas as que estão aqui, de certa forma, elas foram importantes. Assim, eu não utilizo todas, mas elas foram importantes assim para a formação mesmo. Então, é.... Se de repente não tivesse uma dessas, eu acho que a formação não seria, como é que eu posso dizer? Assim mais completa, não é? A gente falou um pouco de Estética, e tudo, mas, é claro que essa questão de você refletir sobre o belo, essas questões de arte e tudo, isso aí é importante. Até porque, dependendo de onde você for trabalhar, não necessariamente você não vai dar aula de música, você vai trabalhar com Arte, não é? Então, já tem muito que você pode utilizar aí. Você pode aproveitar alguma coisa dessa disciplina. Nos meus primeiros trabalhos assim, eu comecei a trabalhar com Arte também. Então, isso veio a calhar também. Essa questão de resgatar a cultura, não é? Da gente, e tudo. A gente estudou em Antropologia, eu usei muito disso também, não é? E partindo desse ponto mais da música em si, a prática instrumental influenciou. Porque, senão, o professor que não toca nada, não consegue não.... Não consegue. É.... Pode até conseguir, mas falta. Principalmente se for trabalhar em escola particular porque exigem muito isso. Você vai ter momento lá que vai ter apresentação na escola e você ou bota alguém para tocar ou toca você mesmo. Tem que fazer isso. A disciplina de Coral e Técnica Vocal, isso aí para muitos, assim é o que você vai fazer em sala de aula. Tem escolas que eu trabalho que elas não.... De certa forma não permitem, assim, ou acham que não é possível trabalhar o instrumento em sala de aula. Então, você já fica limitado a trabalhar coral e dar um jeito de preencher o plano anual com outras coisas, não é? Colocar.... Aí entra a História da Música, entra a Apreciação também, que a gente já falou, e Análise, não é? Como vocês falaram também. Isso são coisas que a gente vai ter que dar um jeito de colocar para trabalhar com os alunos. Mas, é aquela limitação. Eles cobram muito essa parte instrumental da gente, e tudo. Tem escola que não é de acordo que você trabalhe com isso e tem escola que não há. É.... Libera. Mas aí, como fazer isso assim? Porque nem todo mundo tem simpatia pelo mesmo instrumento. Aí já é outro problema que a gente enfrenta. E.... Vamos lá, violão. Violão é um instrumento acessível. É, mas ainda é um pouco caro não é? E, às vezes, os pais já gastam muito e se for limitar a flauta, que já é mais

acessível, aí já tem aquela questão do preconceito do instrumento que o povo tem. Não valorizam, não aceitam muito, a não ser que seja criança, não é? Os mais novos. Assim.... Tudo que passou, de certa forma eu utilizo. Eu aproveito isso. Tudo que eu aprendi na faculdade eu procuro colocar na minha prática diária de sala de aula. Eu acho que nenhuma dessas disciplinas que estão aqui, que a gente falou, eu acredito que alguma delas assim.... Ah não fosse importante, ou que não devesse.... Não devesse estar na grade curricular. Eu acho que todas elas, assim, foram importantes para a formação e de alguma forma você vai utilizar alguma coisa que você aprendeu aí.

Augusto: então.... Vendo aqui, fazendo um aparato geral dessa.... De todas essas disciplinas, para mim, além de ser.... De ter sido muito importante para minha formação como professor, também para a minha formação humana, não é? Porque, diante dessas disciplinas, eu consegui lapidar alguns erros, não é? Ver alguns.... Algumas falhas minhas que tinham, não é? E ter essa consciência. Porque não adianta a gente ver uma coisa e fazer outra coisa diferente. Então, eu consegui reverter esse quadro. Até porque, quando chegar isso na prática, quando eu cheguei na prática com os meus alunos, todas estas disciplinas, elas me apoiaram muito bem, não é? Porque, mesmo aquela coisa que eu já sabia, mas que eu tinha consciência que estava certo, que eu não estava ou pelo menos estava equivocado. Eu pude corrigir, e chegar e fazer a coisa certa. Então, para mim foram muito importantes todas elas. Na prática.... Para a prática, para a teoria, para a leitura e tal, da musicalidade, foi muito importante em todos os aspectos. Principalmente a questão da.... Do solfejo, não é? Que eu acho.... Eu já citei. Para mim, o solfejo foi essencial. Até porque eu mesmo tinha dificuldade de solfejar, não é? Então, como é que um professor que ia dar aula de música, sem saber nem solfejar, não é? Ter dificuldade com afinação e tal? Porque eu era desafinado pra caramba e depois eu pude corrigir essa falha. Então, para mim foi essencial por conta dessa correção na minha.... No meu trajeto.

Cecília: na minha prática, no dia a dia da escola, eu utilizo todas essas disciplinas. Porque o nosso caso é especial, não é? Falo nosso porque a gente trabalha junto. É.... Nosso ensinar música é bem específico, não é? É um curso técnico em regência. Então, a grade curricular do nosso curso é baseada no da graduação, e ele também apresenta disciplinas distintas como a graduação. Então, nós temos que ministrar disciplinas baseadas nessas. No caso, a gente utiliza a Prática Instrumental, Canto Coral, Percepção e Solfejo, Técnica Vocal, História da Música, Regência.

Carlos: Harmonia.

Cecília: iniciação à Harmonia, é... Análise Musical, todas. Todas as disciplinas estão presentes dentro do nosso campo de atuação na escola. Eu, em especial, tenho uma experiência pequena, não é? Eu já sai da graduação e fui direto para essa escola e ainda estou nela. Então, eu só posso até agora... Eu só posso falar dela. Mas, eu utilizo todas essas disciplinas na sala de aula.

Marcela: como Fernando falou, todas as disciplinas foram importantes na nossa formação. Mas, eu não sei... Acho que não utilizo todas, não é? Na prática, porque assim é... As escolas, elas querem muito o resultado da aula de música. Então, ela não se importa com o processo que você traça, ela quer saber do resultado, não é? Porque ele falou na questão de apresentações e pelo menos as que eu trabalho, eles buscam muito isso da aula de música. É o resultado. Então, o que é que é mais simples de trabalhar, não é? Primeiro, porque também foi onde a gente recebeu uma formação mais aprofundada, eu acho, que o Canto Coral na faculdade foi mais bem trabalhado. E depois porque é... É uma forma mais rápida, não tem custo, não é? Porque já tem o instrumento, que é a voz. É uma forma simples, que abrange todo mundo. Porque a questão instrumental também limita se for uma turma muito grande, não é? O fato de não ter instrumento também, o número de alunos dificulta. Então, o coral é a primeira... A primeira opção nas escolas. Aí, como Cecília falou bem antes, dá para trabalhar muita coisa no coral, não é? Dá para trabalhar a questão da Percepção, da Apreciação, da Técnica, da Análise, eu acho que a questão, não é? Do Solfejo também, do ritmo, dá para trabalhar muita coisa.

Cecília: construção do repertório.

Marcela: a questão do repertório, é a História. E também nessa questão da Prática instrumental que é... A gente tem que ter o instrumento para acompanhar nossas aulas. Então, eu acho que todas as disciplinas foram muito importantes. E a questão da Estética também, porque tem uma escola que eu trabalho Arte. Então, mesmo trabalhando puxando mais pra música que é minha área, sempre tem que levar outras coisas. Então, entra a questão da estética, não é? Da observação.

Carlos: então. A formação musicológica, não é? A partir da vivência na universidade, ela veio complementar o que eu já... Felizmente, tive essa oportunidade. Mas, infelizmente, a maioria não teve, não é? Essa... Isso foi um fator que, de repente, fez com que a turma não terminasse equilibrada é... Pedagógico, assim. Mas, no meu caso a minha formação musicológica, assim... A minha experiência na universidade, ela favoreceu sobretudo a formação pedagógica no ensino da música. Porque eu já cheguei lá com uma prática instrumental, vocal

também. Mas, para o ensino da música, para minha atuação hoje, tudo que eu aprendi lá foi importante. Sobretudo na forma de como conduzir uma aula de música, de como ensinar. Então, isso foi para mim o maior ganho. Tiveram outros ganhos importantes também. Mas, sobretudo este, não é? E todas as disciplinas que eu tive oportunidade de estudar lá na universidade, como Cecília falou, já que a gente trabalha junto na mesma escola, a gente utiliza todas nas disciplinas que são ofertadas no curso, não é? E algumas obedecem o mesmo corpo como Teoria, Percepção e Solfejo, Técnica Vocal, Canto, História da Música. Outras aparecem de forma indireta, mas estão, mas aparecem, como Cultura e Antropologia, a gente trabalha. Estética também. Não diretamente, com o nome Estética. Mas, a gente utiliza, faz... pega o pensamento dela e trabalha estética junto de outra prática, de uma disciplina. Então, a gente utiliza tudo. E nos outros ambientes que eu trabalho também aqui na região, como a SOLIBEL, em comunidades rurais que eu faço trabalho com o ensino de música, utilizo também todo esse conhecimento. Então, para mim foi positivo, não é? Tudo que eu falei de negativo, assim... Não sei se o termo é negativo é... Foi uma forma de dizer que a gente poderia ter ganho mais se a gente tivesse.... Se a universidade tivesse, de repente, um tempo a mais para elaborar um plano pedagógico de acordo a região e com os alunos. Sobretudo de acordo com a região e tudo que ela oferece. Mas, para mim foi positivo, no sentido sobretudo, repito, do ensino da música.

ANEXO O – TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO EM GRUPO NA QUAL SE TRATOU SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI – UFCA E SUA RELAÇÃO COM A ATUAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, EM JANEIRO DE 2016.

Carlos: nessa área mesmo, assim... Para aqueles que já chegaram com uma bagagem, foi mais fácil. Agora, realmente, a universidade, ela não prepara você para esse exercício após a faculdade. Porque na faculdade a gente tem situações de filmes que são levados, de textos que são lidos. A experiência que a gente vê é mais a que a gente vê aqui em sala, mas, quando tu chega na sala de aula e tu pega uma turma de criança, ou adolescente ou idoso, não é? Tem essas situações. Aí é totalmente diferente. Porque realmente essas disciplinas pedagógicas são importantes, porque elas começam a dar um direcionamento para você, para sua prática. Mas assim... Somente, ao meu ver, assim de forma muito superficial, não é? Seria para o exercício mesmo do professor.

Cecília: para a prática.

Carlos: deixa muito a desejar. A gente não sai com essa segurança, não é? Para enfrentar uma sala de aula logo de primeira, não. E o que seria a salvação, o que seria o complemento nesse momento? Seria o estágio. E o estágio, o nosso estágio foi muito.... Foi muito complicado ele não....

Augusto: nem teve estágio mesmo, não é?

Carlos: o nosso estágio, ele não.... Realmente faltou. Ele aconteceu porque estava lá o estágio como uma disciplina. Agora assim.... Nós não tivemos um acompanhamento, o que deveríamos ter tido. As escolas. A dificuldade maior são, assim... A estrutura que você encontra na escola. Digo a estrutura física, a estrutura também de pensamento das pessoas com o ensino de música na escola. Então, foram duas complicações: as disciplinas, como elas foram transmitidas, que não ofereceu.... Ofereceu, sim, um trabalho teórico, não é? De leitura bem interessante. Agora, um exercício prático, porque eu acho que uma formação pedagógica tem que ter a parte prática, a parte pedagógica, assim, e a parte prática. Antes de ir para uma prática. Acho que faltou a prática dentro da própria universidade antes do estágio.

Augusto: na realidade nós fomos jogados. Vai lá e faz teu estágio e preparação zero. Meu amigo Fernando, por exemplo, veio com nada. Não tinha experiência de sala de aula e nada.

“Vai lá Fernando. Vai pra sala de aula.” Quer dizer, não teve uma preparação antes. Era para ter uma formação realmente dentro da faculdade.

Fernando: Mesmo no estágio, isso aí é que deixou a desejar mesmo porque, de certa forma, as aulas que a gente ia ministrar eram oficinas. Isso aí é para quem já tinha um pouquinho de noção.

Augusto: é.

Fernando: só que a gente não ia dar aula....

Cecília: essa questão de oficina a gente tinha noção por causa do PET⁴⁷.

Fernando: tinha essa noção através do trabalho na Ponta da Serra com Carlos e já tinha essa noção. Mas, para dar aula mesmo é.... A realidade de sala de aula é diferente, não é? A aula lá de 50 minutos é outra coisa, não é? Então você chegou, você ministrou a aula no estágio, mas não te preparou, de certa forma, para trabalhar nisso.

Cecília: só que a nossa.... Que o estágio não era individual.

Marcela: é verdade.

Cecília: a gente tinha o apoio dos colegas.

Carlos: isso é um ponto positivo no estágio.

Cecília: e muitas vezes a gente até se escorava mesmo porque.... Em quem tinha mais experiência.

Marcela: eu acho que assim....

Cecília: a gente não sabia o que fazer.

Marcela: Por um lado é um ponto positivo por essa questão. Porque a gente trabalha.... Era dividido, não é? Dividia o peso, as dificuldades. Mas, por outro lado, quando a gente sai, a gente não tem uma equipe para trabalhar com a gente. A gente tem que trabalhar sozinho. Então, é positivo por um lado, mas por outro, não. E outra coisa que eu tive dificuldade também, assim.... além dessas que já foram citadas. É a questão da Educação Especial. Quando a gente foi para o estágio na Educação Especial.... Porque teve nas quatro modalidades, não é? E eu achei.... Assim, não é que é impossível trabalhar música, não é? Com essas pessoas que têm as dificuldades, as deficiências. Mas, a gente não teve formação de como trabalhar com eles. Como é que a gente vai trabalhar com uma pessoa que é surda como foi o nosso caso? Nosso estágio foi com surdos. Como é que a gente trabalha a música com surdos?

Cecília: a gente passava horas....

⁴⁷ Programa de Educação Tutorial.

Marcela: pensando no que fazer. A gente se reuniu muitas vezes ainda, para procurar muitas atividades. Porque, assim, no final deu um resultado interessante. Não como em outros.

Cecília: satisfatório.

Marcela: é. Mas foi uma experiência interessante. Mas, a gente não sabe como trabalhar. Como Augusto disse a gente foi jogado. E ser jogado numa sala normal, não é? Entre aspas, já é difícil. E ser jogado numa sala que tem um monte de gente com várias dificuldades, não é? É mais complicado ainda, eu acho. E a gente não recebeu essa formação.

Augusto: até porque, assim.... O estágio, ao meu ver, é uma transição da saída da faculdade para entrar no campo de trabalho. Então, isso tem que ser uma coisa bem preparada para poder não ter essa barreira, não é? Ser uma coisa mais ágil, mais progressiva e realmente essa.... O estágio foi o que pesou mais para todo mundo, inclusive para mim que já tinha experiência é.... Com bandas e tudo. Mas, não tinha experiência com sala de aula. Mas com as bandas, eu ministrava muito bem a história. Quando eu cheguei na sala de aula, a realidade era totalmente diferente. Eu tive que me adaptar. Tive que correr. A minha sorte é que eu já tinha uma certa experiência com.... De lidar com gente, que é a coisa mais difícil do mundo. Então, por conta disso eu já consegui, mais ou menos, tentar me adaptar. Mas que, realmente, esse estágio, essa passagem, não é? Da faculdade para o Ensino Médio, sua profissão como professor realmente é o estágio e não foi o estágio esperado por todo mundo. Uma coisa meio que jogada mesmo.

Fernando: até o nosso primeiro semestre assim, a própria observação não era em uma aula de Arte, era em qualquer aula.

Cecília: uhum. É verdade.

Fernando: então é complicado. O primeiro, não é? E tal.

Augusto: a minha sorte é porque eu fiquei dois anos no PIBIB⁴⁸, não é?

Carlos: a gente também não tinha a oportunidade de fazer o estágio em escolas de música, não é? Eu acho.... Não sei.... Poderia ser um complemento. Você ter o estágio em uma escola de música, não é? Seria uma forma de....

Augusto: é porque assim, de uma certa forma, a gente estava sendo formado para música, para dar aula de música. Mas, na realidade, nós.... A gente quando chega em uma sala de aula no Médio, no Fundamental nós não vamos dar aula de música. Vamos dar aula de Arte. Então....

Fernando: escolas....

Marcela: em algumas escolas....

⁴⁸ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Augusto: regulares, não é? Algumas escolas regulares.

Fernando: públicas, não é?

Augusto: públicas.

Fernando: porque nas particulares....

Augusto: é na particular você já vai direcionado para.... Mas muitos não vão. No meu caso, eu não fui dar aula de Arte. Então de uma certa forma esse preparo....

Cecília: de música.

Augusto: de música, é. Fui dar aula de Arte e tinha música também. Mas eu tinha que lidar com Teatro, com Dança, com Artes Plásticas e, quem sou eu? Não sou ninguém nessa área. E aí teve que se adaptar. Teve que fazer uma adaptação, um recurso lá e usar os recursos da vida, até desenrolar. Então, de uma certa forma, essa passagem, a transição da faculdade para “o coisa” também tem que ser pensada nesse sentido. Não só você tem que dar Música mas você tem que dar Arte, que é nossa área também que está contida lá dentro, não é?

Fernando: assim é.... Na formação musicológica a gente aprendeu, não é? Até como eu estava falando sobre o coral ir mais por esse lado. Porque a gente aprendeu ali sobre música mas as questões de como transmitir isso para os alunos, não é? Essa parte pedagógica deixou muito a desejar. Tiveram muitas disciplinas nessa área mais didática e tudo. Mas, não dialogavam com a música. Só lá no segundo tempo, quando o Cleiton chegou para ministrar essas disciplinas que teve uma luz

Cecília: mas o estágio já tinha acontecido

Fernando: assim. Salvou, mas, no final fez falta.

Cecília: é.

Marcela: agora é porque foi pouco tempo que a gente passou com ele. Talvez se ele tivesse chegado no início da disciplina....

Fernando: foi ótimo, mas.... Porque tinha que tem que ter mais tempo.

Cecília: eu acho também que é porque nossa orientadora de estágio, ela não é professora de música.

Marcela: é....

Cecília: teve essa deficiência também.

Carlos: porque aqui entra o professor em ação. Então, essas disciplinas aqui, ao meu ver, teria que ter metade teórica....

Cecília: isso.

Carlos: e metade prática.

Cecília: lincada à aula de música.

Carlos: Exercitar.... Algumas aqui não cabe, por exemplo, a parte prática. Mas, por exemplo, essa aqui....

Fernando: já teve disciplinas com dois professores no curso de Música, não teve?

Carlos: prática de ensino de música e formação tem que o exercício mesmo assim de sala....

Cecília: foi mesmo.

Carlos: tivemos pouco a experiência completa, não é? Eu acho.... de ser professor, não é? Faltou nessa disciplina a formação pedagógica.

Cecília: eu acho que dentro da disciplina de Didática poderia ter feito esse link de música e tudo e a área pedagógica. Onde mais? Nessa Educação Musical Brasileira, mais a Prática. Dentro....

Fernando: acho que todas assim

Cecília: essa Estrutura Política e Gestão é bem teórica mesmo.

Fernando: é.

Cecília: é documental não cabe. Mas, as demais eu acho que poderia ser bem mais trabalhada.

Fernando: mesmo que o estágio fosse como fosse na UFC, mas se a gente tivesse.... Se tivesse tido essa parte é.... didática e musical indo juntas, não é? Já fazia diferença.

Augusto: eu senti muito assim a ausência da presença da professora no sentido de que era um auxílio, não é? Quando pintava uma aflição, “professor, isso aqui?” pronto, tá aqui, chega junto. E os auxílios da gente eram as pessoas mais experientes, não é? Eram os alunos que estavam ali para trocar umas ideias. Então, ficou muito a desejar nesse sentido. Se tivesse uma orientadora bem presente, bem pontual, ali, sempre com a gente, do lado, a gente tinha alguém para sustentar e.... Foi uma falha. Para mim, ao meu ver, foi uma falha grande nesse sentido.

Marcela: é. Na verdade, foram muito teóricas, não é? Todas essas disciplinas, eu acho. Muito mesmo. De sala, como Carlos disse, o que a gente fez foi portfólio e....

Cecília: portfólio.

Marcela: e outras coisas.

Augusto: muito teórica.