

MÚSICOS-EDUCADORES: REFLEXÕES SOBRE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE MÚSICOS NO ENSINO, EDUCAÇÃO MUSICAL SUPERIOR E EXPECTATIVAS DE ALUNOS E EGRESSOS DE UNIVERSIDADES DE MINAS GERAIS / BRASIL

Euridiana Silva Souza
UFMG – euridiana@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiências pautado na análise de conversas formais e informais, acontecidas ao longo de dois anos, com alunos e egressos de cursos de formação superior em Música de quatro Universidades no estado de Minas Gerais/Brasil. Os temas debatidos se dividem em: 1) identidades e atuações profissionais dos músicos, independente de suas formações como bacharéis ou licenciados, no âmbito da música e do ensino; 2) descrições dos cursos de Música nas Universidades e breves relações entre a estrutura dos cursos e o impacto nas atuações profissionais; 3) a atuação dos docentes superiores e suas influências nas tomadas de decisão profissional dos alunos e egressos. Apresentam-se discussões sobre os conceitos de Educador Musical e Professor de Música, bem como categorizações informais sobre o perfil dos docentes de ensino superior, baseados numa fundamentação da problematização e da educação dialógica e reflexiva. Para além de conclusões de teoria aprofundada, a experiência traz à tona as possibilidades de sistematização e aprendizado com as conversas formais e informais a respeito de qualquer tema, sendo o próprio espaço da conversa um espaço de trocas e interações no qual as pessoas se constroem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical. Formação Superior em Música. Práticas dialógicas.

Introdução: caminhos de um labirinto¹

No habrá nunca una puerta. Estás adentro
Y el alcázar abarca el universo
Y no tiene ni anverso ni reverso
Ni externo muro ni secreto centro.

No esperes que el rigor de tu camino
Que tercamente se bifurca en otro,
Que tercamente se bifurca en otro,
Tendrá fin. Es de hierro tu destino.

Labirinto - Jorge Luiz Borges

Começo citando Borges por me sentir nesse labirinto que é o próprio processo de reflexão e pesquisa, cuja pergunta inicial vai se bifurcar em muitos caminhos, traçar

¹ A apresentação deste trabalho conta com o apoio da FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, à qual sou imensamente grata.

paralelos, apresentar obstáculos. E que, embora apresente resultados de recortes feitos pelos prazos, pelos próprios sujeitos e por outros objetos, é um caminho rigoroso que poderá nunca ter fim, dependendo de sua ligação pessoal com o tema da pesquisa. O presente texto apresenta reflexões que surgiram à margem da minha pesquisa de doutorado em Educação Musical, em andamento, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)/Brasil, e será categorizado aqui como um relato de experiência, uma vez que minha metodologia de coleta de dados se dá através de conversações sistematizadas.² O que apresento são as bifurcações atuais no meu caminho.

As reflexões aqui apresentadas giram em torno de três eixos: 1) a atuação profissional do músico-professor-educador; 2) a Educação Musical de nível superior e a formação profissional oferecida por ela, no sentido de formar tanto músicos da *performance* quanto educadores musicais que atuam não somente na educação básica, mas também na escolas especializadas e de formação livre em música; 3) as atuações de docentes do ensino superior e suas influências nas tomadas de decisões dos alunos.

São reflexões que surgiram a partir de coleta de dados em conversas formais e informais com alunos e egressos de quatro universidades do estado de Minas Gerais, as quais possuem o curso superior em Música: UFMG; UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais); UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto) e UFSJ (Universidade Federal de São João del Rey). São conversas que aconteceram entre 2014 e 2016, em diferentes circunstâncias e com diferentes temáticas, que acabaram desencadeando estes três eixos do meu labirinto, que serão individualmente apresentados a seguir.

O primeiro dispõe dos processos de identificação e conceituação da profissão de músico, os quais, muitas vezes começam a atuar como “professores” tão logo tenham um domínio minimamente satisfatório em um instrumento musical. Para tanto, revisito minha própria experiência como musicista-educadora, interpondo-a com outras falas, não necessariamente para chegar a um conceito fechado sobre a profissão, mas antes de tudo para problematizar uma zona conceitual que pode interferir diretamente na atuação profissional dos indivíduos e mesmo na construção de suas identidades.

O segundo apresenta questionamentos levantados sobre os processos de formação superior, a descrição dos cursos superiores em Música e algumas colocações dos alunos

² Pesquisa em andamento - A atuação como educador na carreira profissional de músicos: construções coletivas e assunções pessoais mediadas pelo *World Café* – orientada pela Prof.^a Dr.^a Heloísa Feichas.

que suscitaram reflexões que apontaremos em terceiro lugar, sobre a atuação de professores que suscitaram mudanças, por suas práticas dialógicas e reflexivas.

1. Atuação dos músicos-professores-educadores: uma zona conceitual obscura

Esos caminos fueron ecos y pasos,
mujeres, hombres, agonías, resurrecciones,
días y noches,
entresueños y sueños,
cada ínfimo instante del ayer
y de los ayeres del mundo,
la firme espada del danés y la luna del persa,
los actos de los muertos,
el compartido amor, las palabras,
Emerson y la nieve y tantas cosas.
Ahora puedo olvidarlas. Llego a mi centro,
a mi álgebra y mi clave
a mi espejo.
Pronto sabré quién soy.

Elogio de la sombra – Jorge Luiz Borges

A Música é uma área bastante peculiar, difícil até mesmo de ser conceituada. Suas muitas definições enquanto objeto estético, mediadora de experiências ou agente sobre os homens são da dimensão ontológica de uma dada sociedade e sua cultura. Ao ouvirmos sons, podemos ou não caracteriza-los como música, geralmente partindo de princípios por nós naturalizados, segundo a nossa cultura, enquanto alguém do nosso lado pode, simplesmente, ouvir de uma maneira muito diferente. A escolha do poema desta sessão se dá porque, aqui, falaremos de memória, de somas, imagens em um espelho, mas, principalmente do “sabré quién soy”, ao tratar de como as pessoas, atuando com música e educação, se conceituam em seus fazeres.

O mundo das palavras e conceitos é um mundo magnífico, onde podemos nos comunicar e nos entender e sem o qual não seríamos seres humanos. A natureza da língua falada e escrita, seu poder dinâmico, sua função representativa e seu papel na vida de relações são tão marcantes em nossa vida que tendem a eclipsar a *práxis* no processo de percepção. Passamos a perceber o mundo da mesma forma como falamos (Pereira e Fonseca, 1997, p.192).

Fui motivada pelo excesso de palavras para dizer da minha profissão e da falta, às vezes, de clareza da conceituação dessas palavras: educador musical; professor de música; instrutor de música; licenciado; bacharel; ensinar; formar; educar; instruir... Como eu me percebia? Quem eu era? Como os colegas de profissão se percebiam? Como

bem apontam Barbosa-Lima, Castro e Araújo (2006), estes termos, especialmente os últimos, configuram uma crise na linguagem escolar de uma forma geral, e neste ponto estendo a crise para a linguagem da conceituação da profissão de músico-educador.

Educador, por quê? O termo educador ganha destaque sobre o termo professor nas reflexões aqui por alguns motivos de cunho metodológico, entre eles o fato da pesquisa se inserir em uma grande área do conhecimento conhecida como Educação Musical e a própria etimologia da palavra educar.

Do Latim *educare*, que é uma forma derivada de *educere* que contém a ideia de conduzir. Da mesma raiz, nascem: produzir, seduzir, deduzir, induzir, traduzir, e outras. A palavra educar representa uma prática em que se focalizam, enfaticamente, a finalidade e os objetivos do processo pedagógico (BARBOSA-LIMA, CASTRO E ARAÚJO, 2006, p. 241).

E por ver, na *práxis*, a educação como processo e percurso, e não somente como meio de transmissão de um conteúdo qualquer, como formação e não somente informação. Na literatura da área veremos muitas categorizações, como a elaborada por Jardim (2008) que apresenta dois profissionais distintos: *músico-professor*, de formação especializada com caráter essencialmente técnico, no mais das vezes formado bacharel, com um apelo acentuado à performance, e o *professor de música*, profissional preparado para ensinar música no espaço escolar. Mas o que a prática profissional dos músicos que atuam com a educação nos diz? Existe de fato essa clareza conceitual e identitária?

Nas experiências profissionais, há aqueles músicos que atuam no ensino e se identificam como educadores e há aqueles que se identificam apenas como professores e/ou instrutores. Curioso é observar que a identidade que é assumida por eles parece plasmar todo o seu processo de atuação, sendo possível reconhecer diferenças entre os que se nomeiam educadores dos que se nomeiam somente professores, mesmo que eles exerçam a mesma função – como, por exemplo, o ensino de piano ou violino em uma escola especializada, ou mesmo dando aulas de música na educação básica. Mas por que tantas identidades?

É notório que identidade é um conceito por demais discutido e colocado em xeque, especialmente pelas Ciências Humanas com a crise das representações pós-modernas. “É um desses conceitos que operam ‘sob rasura’ no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chaves não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2000, p.103). E poderá ser

individualmente elaborada dependendo dos processos de reflexão sobre o ser enquanto se é, sobre o fazer enquanto se faz, na observação da *Formação ao Longo da Vida* (FLV).

O processo de FLV passa por encorajamento, ampliação das competências básicas, abordagem interdisciplinar e uma habilidade individual de aprendizagem autônoma e gerenciamento criativo. Sendo assim os processos de aprendizagem nas relações formais de ensino (formação do músico) implica adaptações das necessidades individuais e reformulações da relação professor/aluno, de uma forma que todo o processo seja visto de uma forma holística. E ressaltando ainda as habilidades mais gerais no tratamento do mundo musical hoje, que vão desde os conhecimentos musicais específicos e suas tecnologias, passando às habilidades no tratamento interpessoal, À organização de pensamento e atributos humanísticos de responsabilidade, flexibilidade, respeito, até a inovação e às práticas de cidadania. No entanto todas estas instâncias necessárias ao fazer profissional não se aprendem somente de forma conceitual em um curso de formação, mas, principalmente, em situais reais de trabalho e de vida. Num processo de reflexão da experiência. Parto então de que, todas essas identidades se dão por uma riqueza e diversidade de experiências, nas atuações profissionais dos músicos-educadores e nas suas trajetórias de formação.

Experiência, como resalta Victor Turner, é sempre tentar aventurar-se e correr riscos. Para tanto ele resalta cinco momentos da estrutura processual de cada experiência:

1. Algo acontece no nível da percepção;
2. Imagens de experiências do passado são evocadas e delineadas – de forma aguda;
3. Emoções associadas aos eventos do passado são revividas;
4. O passado articula-se ao presente numa “relação musical” (conforme analogia de Dilthey), tornando possível a descoberta e construção de significado;
5. A experiência se completa através de uma forma de “expressão”. Performance – termo que deriva do francês antigo *parfournouir*, “completar” ou “realizar inteiramente” – refere-se justamente ao momento da expressão. A performance completa uma experiência. (Turner *apud* Dawsey; 2005 p.164).

A existência de tantos conceitos para dizer de uma atuação profissional aguçou minha percepção sobre minha atuação com música e educação, reviveu memórias, articulou-se numa relação musical que pode relembrar uma reexposição de sonata, quando os temas estão ali, mas já passaram por um desenvolvimento e vão ser performado de forma diferente. E correr o risco aqui significa buscar uma compreensão maior da experiência,

e confrontar pessoas e ideias. Para tanto, estes cinco momentos foram observados, *a posteriori*, nos dados colhidos nas conversas sobre como a conceituação da profissão exercida por cada um.

A maioria dos músicos, que participaram dessas conversas, iniciou sua atuação no mercado de ensino da música antes mesmo de ingressarem em uma formação de nível superior, ou mesmo profissionalizante na área. Eu mesma sou um exemplo disto. Aos quinze anos já dava aulas de piano na escola da igreja que frequentava e oficinas de musicalização em uma escola regular de ensino infantil. Carregava comigo o conceito e a identificação de “professora”. Durante os primeiros anos da minha formação profissional, apesar da imagem de professora que carregava, passei a me designar educadora musical, por motivos de cunho teórico e mesmo ideológico, ao buscar compreender com mais profundidade os fenômenos educativos nos quais o ensino de música estava engendrado. No entanto, uma questão epistemológica da definição da educação musical e seus muitos questionamentos entre ser educador musical ou professor de música, interferiram diretamente no meu processo ontológico, de ser enquanto ser, e de atuar enquanto estou sendo. Ao me definir educadora musical, e não somente uma professora de instrumento, bacharel em piano, minha postura mudou de uma atuação baseada em transmissões bancárias para uma atuação pautada em enxergar o outro em seus processos, tempos, em não somente ensinar, mas em aprender junto.

Esta minha mudança de identificação desencadeou muitas das conversas entre alunos e egressos dos cursos de formação superior em Música, partindo da seguinte problematização: na sua experiência profissional, como você se identifica – professor de música/instrumento musical ou educador musical.³ Mas como disse, no início dessa seção, não é uma identificação simples.

Músicos, em geral, atuam em carreiras portfólio (SMILDE, 2007), aquelas que envolvem a atuação em diferentes subáreas de uma mesma profissão, permitindo que o indivíduo exerça funções variadas com cargas horárias e ganhos salariais distintos. Entre estas funções está a de ensinar música, que envolve tanto os processos de pedagogia de algum instrumento quanto os processos em aulas coletivas de musicalização, percepção musical, apreciação musical dentre outras. Em muitos estudos brasileiros, especialmente

³ Alguns destes sujeitos fazem parte do *corpus* da minha pesquisa, outros entraram nas conversas por causa de minha atuação em estágio docência, e participação em eventos e disciplinas na Escola de Música da UFMG. As citações serão feitas de forma anônima.

os que observam os músicos pela narrativa de suas trajetórias (LOURO, TEIXEIRA E RAPÔSO, 2014), boa parte da inserção no “mercado da educação” se dá por necessidade financeira, independente de uma formação específica para a área do ensino, e o que observamos são muitos bacharéis, formados para uma atuação profissional de performance instrumental, atuando como professores, seja no âmbito terciário das escolas especializadas no ensino de música, ou mesmo no ensino regular, com a cessão do CAT (autorização para lecionar) pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Os trinta alunos e egressos participantes das conversas estavam envolvidos com o ensino, de alguma forma. Alguns, pouco tinham refletido sobre sua prática ou tentado conceitua-la, pouco tinham pensado sobre a percepção da própria experiência de ser fazer professor/educador enquanto atuava. Alguns, apesar de licenciados preferiam se designar instrumentistas – “Sou violonista e ensino violão” – não se identificando como professor diretamente. Outros, apesar de formados bacharéis, se identificaram como professores – “Sou professora de música e pianista” – colocando em lugares bem distintos os momentos de atuação, como no exemplo anterior, mas assumindo o título de professor e a autoridade que ele carrega sobre a transmissão de um determinado conhecimento. Alguns, ainda no limbo conceitual, disseram que apesar de ensinar música não tinham opinião formada, mas outros, independentemente de serem bacharéis ou licenciados, se assumiram educadores musicais, e ainda com uma consciência de que educador musical não é, sequer, uma profissão regulamentada pela lei federal brasileira, ao contrário da junção “professor de música”, que legalmente é reconhecido.

Parece que, assumir-se como educador, transcende a capacidade de ensinar conteúdos e treinar técnicas instrumentais, assim o sentido de “educação musical” interpretando as duas palavras que compõe esta expressão dizem respeito a educar pela música e para música, mas, transcendo o campo musical, diz respeito a educar para a vida musicalmente. E se a vida é um texto a ser lido, como propõe Paul Ricoeur, usemos a metáfora de Tilton, de que a vida (o mundo) é uma performance musical para ser experienciada.

Problematizadas as experiências e instigadas as reflexões sobre as assunções conceituais da atuação profissional, as conversas foram conduzidas diretamente para os processos de formação, e as estruturas dos cursos, mas, de forma acentuada, sobre ter ou não ter professores que trabalhassem de uma forma dialógica e reflexiva durante o

processo de formação, que discutissem as relações entre o ensino e o mercado profissional, que estabelecessem pontes e trabalhassem aspectos da formação pessoal e profissional. E ainda, articulando estas colocações com as propostas curriculares e formativas dos diferentes cursos. As próximas seções tratam destes temas.

2. Jogo de espelhos: os cursos de formação superior, a atuação de seus docentes e o reflexo nos alunos e egressos

Espejos de metal, enmascarado
Espejo de caoba que en la bruma
De su rojo crepúsculo disfuma
Ese rostro que mira y es mirado,

Infinitos los veo, elementales
Ejecutores de un antiguo pacto,
Multiplicar el mundo como el acto
Generativo, insomnes y fatales.

Los espejos – Jorge Luis Borges

Conversar tornou-se quase um jogo de espelhos, em que pessoas se viam refletidas nas falas das outras pessoas, projetando imagens infinitas na medida em que percepções e reflexões se colapsavam em suas mentes. Não foi raro ouvir “comigo também foi assim”, ou “comigo foi bem parecido, mas...”. E estamos levando em questão aqui somente a dimensão da atuação profissional ligada ao ensino da música, mas todos os envolvidos estavam, de fato, engajados em carreiras portfólio, ou construindo estas carreiras. Carreiras que misturam a identificação como instrumentista, administrador, gestor de projeto, professor, empreendedor, pesquisador... Evidenciou-se então a assunção desses papéis desenvolvidos em cada momento da carreira, um ato de assumir-se, não somente em relação aos outros, mas ao próprio sujeito que se assume. Esta assunção agrega-se não somente ao ato de educar o outro, mas ao processo constante de se educar ao longo da vida, de reconhecer sua identidade e assumir de forma consciente que esta própria identidade pode, e provavelmente, vai ser múltipla e não singular, e em constante transformação.

[As identidades] tem a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa

representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2000).

A tônica das conversas passou a girar em torno de *o que nos tornamos em função do que fizemos, e como as instituições e os professores nos influenciaram*. Para termos uma maior clareza, irei mesclar a descrição dos cursos representados nas rodas de conversas com algumas falas e reflexões.

- UFSJ: Licenciatura com habilitação em instrumento/canto

O curso de Licenciatura em Música da UFSJ visa formar um profissional competente e versátil para atuar como educador musical em escolas do ensino básico e como músico educador em agremiações musicais, escolas de músicas e conservatórios, desenvolvendo atividades diversas e lecionando o canto ou o instrumento musical para o qual foi habilitado. Outro objetivo do curso é propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades técnicas, musicais e interpretativas para atuarem como instrumentistas, cantores ou regentes em conjuntos diversos e agremiações diversas como orquestras, corais e bandas de música⁴.

Dos trinta integrantes desses diálogos, cinco são egressos deste curso. É interessante notar como a expressão educador musical é evidenciada já na descrição do curso, e como nas suas trajetórias, músicos que pensavam traçar seus percursos apenas na área da performance musical se enveredaram para a área do ensino com um nível de consciência crítico sobre essa atuação profissional. E ainda, como os que já atuavam no ensino antes de ingressarem na Universidade, em projetos sociais, aulas particulares, e agremiações musicais, evidenciaram uma diferenciação na atuação como “professor de música” e depois de formado como “educador musical”. Como ilustração, deixo a fala de uma aluna egressa:

Dou aula de música há muitos anos. Comecei na igreja, ensinando as crianças do coral infantil, mas sempre toquei muito também, e queria mesmo ser performer. No meio da minha formação comecei a entender a área do ensino como uma área forte do mercado de trabalho. Teria muito mais possibilidades ensinando do que somente tocando. E isto sendo direcionado durante a formação, principalmente com as diferentes áreas de atuação dos estágios... E pensando bem, sou mais educadora musical do que professora de música. As minhas preocupações com a formação dos meus alunos ultrapassam o conteúdo musical, elas são mais completas, mais formativas mesmo.

⁴ Descrição dos objetivos do curso apresentada na página da UFSJ. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/copeve/musica.php>.

É interessante ressaltar que a prática dos estágios supervisionados acontece não somente nas escolas de ensino básico, mas em associações de educação especial, escolas regulares de música, em projetos sociais, ao longo de quase todo o curso, não sendo deixado apenas para os semestres finais. Há discussões sobre a legalidade desta prática, uma vez que, pela legislação brasileira as licenciaturas habilitam profissionais para a atuação na escola básica, e não em outros espaços. No entanto, o corpo docente e os organizadores do curso defendem em seu discurso a prática destes estágios mais amplos por se aproximarem da realidade e da sociedade local, como também por representarem melhor o mercado de trabalho na área.⁵

10

- UFOP: Licenciatura com habilitação em instrumento/canto

O curso de música da UFOP oferece o curso de licenciatura com habilitação nos seguintes instrumentos: Canto, Violão, Percussão, Piano, Trompete, Trombone, Saxofone, Clarinete. No eixo didático-pedagógico, os alunos são encaminhados para estágios supervisionados, estabelecendo, assim, as desejáveis relações entre a prática profissional e as metodologias mais avançadas no campo da educação musical.

Os alunos têm também oportunidade de participar de projetos de pesquisa e extensão, bem como na atuação e direção de conjuntos musicais. No processo desenvolvido por meio da pesquisa, prática e reflexão.⁶

Somente duas pessoas presentes nas muitas conversas eram representantes egressos deste curso. Apesar de proporcionar uma habilitação em instrumentos, o curso tem um forte enfoque na atuação na escola básica, e os dois representantes não tinham pensamento formado sobre a alternativa de se identificar como educadores musicais, e se assumiam professores de música, porque, segundo eles, este era o jargão corrente em seus processos de formação.

- UFMG: Bacharelado, Música Popular, Musicoterapia e Licenciatura em Educação Musical

O curso de graduação em Música da UFMG oferece uma grande variedade de opções. Na modalidade Bacharelado, o aluno opta entre as

⁵ É interessante que consideremos que apenas em 18 de agosto 2008, com a sanção da Lei 11.769, o conteúdo de Música voltou a ser obrigatório na Educação Básica brasileira. Essa obrigatoriedade criou nos estudantes de música e nos docentes universitários expectativas que serão consideradas posteriormente neste texto, mas ressalto que, até esta data a atuação de licenciados em música no ensino básico era incerta, e não se apresentava como primeira opção do mercado de trabalho.

⁶ Descrição do curso apresentado na página da UFOP. Disponível em:
<http://www.ifac.ufop.br/demus/index.php/demus/licenciatura-em-musica>.

habilitações Composição, Regência, Canto e Instrumentos (16 instrumentos diferentes), oferecidas no turno diurno, e entre as habilitações Musicoterapia e Música Popular, com turnos mistos. A Escola de Música oferece também a modalidade de Licenciatura em Educação Musical, no período noturno.

O curso de música propicia uma formação abrangente, contemplando a teoria e a prática musical, formação pedagógica e estudos musicológicos. Os alunos egressos podem atuar em diversas áreas, de acordo com a habilitação escolhida: regentes ou músicos de orquestras, corais, grupos de música de câmara, bandas populares, compositores e arranjadores. Podem ainda trabalhar como pesquisadores e coordenadores de projetos musicais, ou como musicoterapeutas em consultórios, escolas e hospitais. Os licenciados em Educação Musical podem dar aulas na rede regular de ensino, em escolas de música (públicas ou privadas), ministrar aulas particulares, e trabalhar em projetos culturais coordenados por organizações não governamentais.⁷

A maioria dos alunos e egressos que conversaram, entre si e comigo, é oriunda desta instituição, quinze ao todo. Esta é também a instituição na qual me formei. É um espaço no qual todos os cursos, bacharelados, licenciaturas, habilitações outras se cruzam, em disciplinas comuns, em uma flexibilidade de grades curriculares, mas é também onde se evidencia o *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2012), das distinções entre o bacharelado e as licenciaturas, e entre as práticas performáticas e as práticas de ensino. Interpondo-se a isto, destaco a parte da descrição do curso que coloca a atuação no ensino apenas para os licenciados, quando, da minha pequena amostra, de quinze representantes, apenas quatro são licenciados, os outros onze são bacharéis que atuam no ensino. Apesar de ser corrente a prática da atuação no ensino, por parte tanto de licenciados quanto de bacharéis, a descrição do curso não se equipara a realidade das vivências de seus alunos ingressos e egressos.

Uma peculiaridade das Licenciaturas da UFMG reside no fato de que as disciplinas das áreas de didática, ciclos básicos (filosofia, sociologia), estágios e outros suportes pedagógicos, são gestados pela FaE (Faculdade de Educação), e, na atualidade, parece não haver muita comunicação entre as escolas. Na fala de um recém egresso:

É estranho não ter muitas pontes entre o que a gente aprende aqui (Escola de Música) e o que a gente aprende lá. Parece uma desconstrução do que a gente aprendeu aqui, mas não tem um processo de reconstrução. Só desconstrói, e pronto. Dá pra ficar perdido.

⁷ Descrição do curso de Música apresentada na página “Mostra de Profissões” da UFMG. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/mostradasprofissoes/Mostra/Cursos/Linguistica-Letras-e-Artes/Musica>

- UEMG: Bacharelados, Licenciatura com habilitação em instrumento/canto, Licenciatura com habilitação em Educação Musical Escolar

Licenciatura com habilitação em instrumentos ou canto: Forma profissionais com conhecimentos específicos e fundamentados na área de música para atuar prioritariamente, docente. Através de suas habilitações, fomenta as especificidades do ensino-aprendizagem do instrumento ou do canto, de maneira a garantir a formação como docente e/ou performer. O curso também oferece a iniciação à pesquisa científica, visando incentivar o aluno-pesquisador na área de música. Habilitações: Canto lírico, clarineta, contrabaixo, fagote, flauta doce, flauta transversal, oboé, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola de orquestra, violão, violino, violoncelo.

Licenciatura em Educação Musical escolar: Forma o professor de Educação Musical com conhecimento específico e fundamentado na área de Música, para atuar principalmente na Educação Básica. Sua estrutura curricular, composta por disciplinas práticas e teóricas, proporciona a formação necessária ao estudante que pretende se profissionalizar como docente. A prática instrumental é oferecida nas aulas de instrumentos musicalizadores como teclado, violão e percussão, em situações coletivas de aprendizagem musical. O curso também oferece a iniciação à pesquisa científica, visando incentivar o aluno-pesquisador na área de música.⁸

Foram oito os representantes desta instituição. Aqui, limitei-me a citar a descrição das duas licenciaturas por ser a única instituição que oferece modalidades diferentes da licenciatura, sendo que a primeira recai sobre a proximidade com uma formação performática do bacharelado, e parece focar para o ensino direto de instrumentos, enquanto a segunda atua unicamente no âmbito da escola regular. No entanto, os estágios, de ambas, são realizados somente no espaço do ensino regular, sendo que, há apenas observações de aulas em outros espaços, como escolas especializadas de música, projetos sociais, entre outros.

Aqui, como também na UFMG, outra instituição que apresenta o bacharelado, não é raro ouvir pelos corredores que licenciados são bacharéis frustrados, que não conseguiram ingressar em um bacharelado. No entanto, ao fim, e ao cabo, tanto licenciados quanto bacharéis acabam atuando tanto na performance quanto no ensino, e rompem com esse discurso que reproduz valores meritocráticos e que hierarquizam as ações profissionais em *status* sociais, representando ainda a cultura europeia colonizadora. Talvez seja hora de se fazer uma omelete...

⁸ Descrição dos cursos da Escola de Música da UEMG, disponível na página da instituição. Disponível em: <http://www.esmu.uemg.br/cursos.php>.

3. Profesores fazedores de omeletes ⁹

O capitão Jonathan
Estando com a idade de dezoito anos,
Captura, em certo dia, um pelicano Numa ilha
do Extremo Oriente.
O pelicano de Jonathan,
De manhã põe um ovo inteiramente branco,
E daí sai um pelicano
Espantosamente parecido com ele,
E esse segundo pelicano,
Por sua vez, põe um ovo inteiramente branco,
De onde sai, inevitavelmente,
Um outro que faz o mesmo.
Isso pode persistir por muito tempo
Se antes não fizermos um omelete.

Chentefleurs, chantefables, Robert Desnos

A menção ao trabalho de Bourdieu vem à tona, porque em muitos momentos a questão do “eu faço como eu aprendi”, “eu faço/falo como me ensinaram”, se tornaram relevantes nas conversas. Professores exemplos foram citados, bons e maus exemplos, *para além do bem e do mal*. E aqui, pela categorização dos próprios alunos e egressos, o bom professor podia assumir duas facetas: o da instigação, reflexão e dialogicidade, ou o da reprodução.

Os que consideravam bons professores aqueles que reproduziam sistematicamente as aulas esperadas, os conteúdos esperados, atendendo as expectativas tanto dos alunos quanto dos professores, cumpriam bem o seu papel quando os alunos hospedavam esta construção e idealização de ensino/universidade. Faço uso do verbo hospedar em referência direta à obra de Paulo Freire – *Pedagogia do Oprimido* – quando o oprimido, sem se dar conta de sua condição, hospeda o opressor, sonha em ser o opressor, quando não há um processo de educação libertadora (2015). A opressão aqui, não observada na dimensão sócio-política discutida no livro, mas ainda assim isenta de neutralidade, se dá no sentido de uma educação bancária, de transmissão de conteúdos com pouca prática reflexiva.

⁹ Poema de Robert Desnos, *Chentefleurs, chantefables*, que abre o livro de Bourdieu - *A reprodução* (2010).

Do outro lado, apresentaram-se duas categorias de professores reflexivos, categorizados como os da construção e os da desconstrução. Os professores que impactaram a vida dos alunos no sentido da desconstrução apresentavam uma proposta de discussão, de mudança de foco sobre objetos e conceitos, mas, segundo os alunos, desconstruíam o que foi elaborado em todo um processo de formação, sem fazer a reconstrução desses conceitos, sem atualiza-los no sentido da *práxis*, das ligações efetivas com a realidade, criando uma *reflexividade ilusória*. Sobre estes professores a fala, de mais de um aluno, dizia: “Com este, eu aprendi a como não ser professor. Senti-me tão perdido que não quero transmitir este sentimento”.

Contrapondo-se a este modelo de professor, estavam os professores da construção, que, por sua abordagem dialógica, com foco no processo de aprendizado e não no ensino, dando ao aluno o papel de protagonista no seu processo, abalavam as estruturas da reprodução, exatamente por contextualizar e tomar o indivíduo, em suas particularidades em consideração. Sobre estes professores, três possíveis reações: 1) os alunos “hospedeiros do opressor”, não satisfeitos com o não cumprimento de suas expectativas, não os suportavam, no sentido de não estabelecer com eles vínculos, ou mesmo uma empatia; 2) os alunos que davam ênfase aos professores da desconstrução, ao ouvirem relatos sobre os professores da construção, sentiam-se até prejudicados, segundo algumas falas, por não terem tido um professor deste tipo; 3) os alunos da construção sentiam-se motivados a reproduzir estes professores.

Note-se que, apesar de iniciar com um pensamento crítico sobre a reprodução, há que se levar em conta que há reproduções e reproduções, e que as reproduções pautadas na dialógica, nas práticas de uma educação libertadora, não se encontraram no patamar da reprodução fechada, mas de uma expansão, em constante mudança.

Coube aqui, ressaltar essa sessão, como uma forma de trazer para o foco a relação professor/aluno na influência direta de tomadas de decisões profissionais na vida dos alunos e egressos. Todos os alunos e egressos que tiveram professores da “construção” assumiam-se como educadores musicais, independente de serem bacharéis ou licenciados; os alunos e egressos dos professores da “desconstrução” não tinham um pensamento claro, ou formado sobre como se conceituar e se assumir, ao passo que, os alunos e egressos da “reprodução” se denominavam professores de música e instrumentistas.

Apesar de relato de experiência, já despontam aqui questões, ainda muito em aberto da minha pesquisa, que partem de experiências pessoais: ser educador musical é ser mais que um professor de música? Não em um sentido de valor hierárquico, mas da “vocação ontológica do ser humano, em ser mais” (FREIRE, 2015). De compreender educação como projeto e processo e não somente como transmissão e reprodução de saber. Talvez sim...

A educação, como movimento dialético no e para o desenvolvimento humano, requer que pensemos além das duras realidades, às vezes, impostas às escolas e naturalizadas por aqueles e aquelas que não acreditam na educação como força geradora de transformações sociais e culturais capazes de provocar mudanças (NÖRBERG e FOSTER, 2016, p. 190).

15

4. Por mais conversações

Nunca é suficiente comentar simplesmente com as pessoas a respeito de um novo discernimento. É preferível que você as faça experimentá-lo de uma forma que desperte seu poder e sua possibilidade. Em vez de despejar conhecimento na cabeça das pessoas, você precisa ajuda-las a polirem um novo par de lentes para que elas possam ver o mundo de uma nova maneira (Brown, 2007, p.30).

Sistematizar e refletir sobre um processo que movimenta a vida, o próprio ato de conversar, e fazê-lo não apenas por fazer, de forma displicente, mas procurando desenvolver um pensamento que olhe para si, mas também para o outro, e para as diferentes trajetórias, proporcionou um crescimento pessoal, a mim, e aos outros, através de reconhecimento de semelhanças e diferenças, dos desvelares através dos jogos de espelho, do se tentar atravessar os labirintos. Um processo que não se pretende fechado, apesar de sua finitude, inerente aos homens, mas que se estende e se desdobra em cada nova lente polida, para olhar para si e para o outro, e ver que aprender é coisa que se faz na vida, na convivência, no processo de convivência, que os conceitos não são só palavras, mas carregam muitos ecos em si.

Referências

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. *Ciência e Educação*, v.12, n. 2, p. 235-245, 2006.

- BORGES, Jorge Luis. *Obras Completas*. Vol. II. Barcelona: Emecé, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. Reynaldo Bairão (trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- DAWSEY, John C. Victor Turner e a antropologia da experiência. *Cadernos de Campo* n.13, 163-176, São Paulo – USP; 2005.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-130.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59. Ed. Rev. e Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- LOURO, Ana. Lúcia M.; TEIXEIRA, Ziliane L. O.; RAPÔSO, Mariane M. (Orgs.). *Aulas de músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2014.
- NÖRBERG, Nora Eunice; FOSTER, Mary M.S. Ensino superior: as competências docentes para ensinar no mundo contemporâneo. *Revista de Docência do Ensino Superior*, v.6, n.1, p.187-210, Belo Horizonte, UFMG, abr. 2016.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Pereira. *Ensino superior e as licenciaturas em Música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. (tese) Doutorado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais, UFMS, 2012.
- PEREIRA, Maria José Lara B.; FONSECA, João Gabriel Marques. *Faces da decisão: as mudanças de paradigmas e o poder da decisão*. São Paulo: Makron books, 1997.
- SMILDE, Rineke. Introduction. In: Mak, P.; Kors, N.; Renshaw, P. Formal, non-formal and informal learning in music. *Lectorate Lifelong Learning in Music*. Netherlands, jan.2007. p. 5-7.
- TITON, Jeff Todd. Knowing fieldwork. In: Barz, Gregory and Cooley, Timothy J. (Eds.). *Shadows in the field: new perspectives for fieldwork in ethnomusicology*. 2nd. Edition. Oxford University Press, 2008. p. 25-41.