

Educação musical humanizadora e formação docente: uma pesquisa com licenciandos em música

Natália Búrigo Severino

UFSCar

nataliabseverino@gmail.com

Resumo: O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que acompanhou licenciandos em música, bolsistas do PIBID. A pesquisa, que durou dois anos, tinha como questão norteadora a formação desses bolsistas a partir dos pressupostos da educação libertadora de Paulo Freire. De que maneiras seria possível garantir um contato com a educação humanizadora, libertadora? Para isso, a pesquisadora, que atuou no PIBID como orientadora, através da pesquisa-ação, realizou intervenções, dinâmicas e estudos com esses licenciandos de modo a instiga-los, questioná-los, e propor a reflexão sobre a própria prática pedagógica. Este artigo apresenta a concepção de educação musical humanizadora que foi utilizada na pesquisa e descreve três ações realizadas com os licenciandos. Evidenciamos que para que o educador musical seja amoroso, respeitoso e dialógico, ou seja, um educador humanizado, é preciso que sua formação seja baseada nesses pressupostos. Esperamos, com este artigo, contribuir para a área de educação musical, apresentando uma nova concepção de educação musical e mostrando a necessidade e a importância de se pensar, com compromisso e respeito, a formação de professores para atuarem como educadores musicais nas escolas brasileiras.

Palavras chave: Educação musical humanizadora, formação docente, PIBID

Introdução: compreendendo a pesquisa realizada

Atuei como bolsista do PIBID durante os meus dois últimos anos de graduação em Música na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A escola onde trabalhei, juntamente com mais sete amigos, fica na periferia da cidade e exigiu do grupo de bolsistas habilidades que foram além dos conhecimentos pedagógico-musicais: foi necessário compreender que um ensino de música que não seja voltado exclusivamente para a técnica musical, alcança resultados que não se limitam às habilidades musicais, se estendem ao desenvolvimento de outras capacidades como a paciência, o convívio em grupo, o respeito e a cooperação.

Em 2012, já graduada e dentro do programa de Pós-Graduação na mesma universidade, comecei a atuar como orientadora¹ do PIBID-Música. A função de orientador é um cargo voluntário, criado por esta universidade, ou seja, não é regulamentada pelo MEC-CAPES, no entanto, desde que o PIBID chegou nesta universidade em 2009, essa função se mostrou ser extremamente necessária, principalmente para o PIBID-Música, pois na escola onde atuávamos não havia professor de música, e, conseqüentemente, o supervisor² do PIBID-Música não era da nossa área.

Devido à minha vivência anterior como bolsista nesta mesma escola, o processo de construção do *ser educador* no qual os licenciandos estavam engajados através ao PIBID, despertou em mim um interesse muito grande. Os conflitos internos de concepções de ensino de música; a dificuldade de encontrar objetivos educacionais que fossem compatíveis com o interesse dos bolsistas, mas que fossem também de interesse dos alunos; as dificuldades do trabalho em grupo; os diferentes graus de comprometimento e dedicação de cada um dos licenciandos, entre outras questões que se tornaram visíveis e que foram muitas vezes discutidas nas reuniões de planejamento, mostraram como essa experiência pôde contribuir para a formação desses licenciandos.

Assim, minha pesquisa de Mestrado girou em torno da questão: *De que maneiras é possível oportunizar uma formação, dentro dos pressupostos da educação humanizadora, para licenciandos em música que já estão atuando como educadores musicais?*

Neste artigo, irei apresentar as concepções teóricas nas quais a pesquisa foi alicerçada, bem como algumas das estratégias utilizadas para oferecer aos licenciandos o contato com a educação musical humanizadora. É importante apontar que este artigo se trata de um recorde, e que a pesquisa em sua profundidade pode ser melhor compreendida na dissertação disponível no site da universidade.

¹ O orientador, juntamente com o coordenador de área, é responsável por acompanhar e auxiliar os licenciandos, bolsistas do PIBID, nas questões didático-pedagógicas, e nas demais demandas oferecidas por eles ou pela escola.

² O supervisor é um professor da escola que supervisiona o trabalho realizado pelos bolsistas

As considerações finais que apresento não são conclusões, mas sim apontamentos, questões para reflexões e novos questionamentos. Espero, com isso, gerar discussões sobre a formação inicial dos educadores musicais.

Concepções teóricas: o que chamamos de Educação Musical Humanizadora?

Vivemos em um tempo onde os professores de música que estão sendo formados nas universidades não tiveram aulas de música na escola. Marisa Fonterrada acredita que “após tanto tempo de ausência, perdeu-se a tradição; a música não pertence mais à escola, e, para que volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática” (FONTERRADA, 2008, p. 10). Assim fica o questionamento para esses licenciandos: *quais suas referências? que educação musical?*

Nesse contexto, Galon *et al* (2013) se propõem a defender uma nova perspectiva filosófica para o ensino de música: uma educação musical que seja *humanizadora*:

Buscamos [...] ao clarificar o conceito de humanização, mostrar que ela é inerente ao ensino musical de excelência, ou seja, sem humanização não é possível desenvolver um ensino musical qualificado. Ambas não se separam, pois só o sujeito humanizado desenvolve sua autonomia, dialoga, pode ser um apreciador crítico, consciente de sua técnica, criativo, que ouve o outro, toca com o outro, aprende com o outro, aberto a experiências musicais e não apenas a informações musicais, autônomo de suas escolhas e produtor de cultura (GALON *et al*, 2013, p. 6-7).

Assim, a *educação musical humanizadora* é compreendida como aquela educação musical que “possibilita conhecimentos e desenvolve habilidades, mas respeita os contextos e estuda os meios para uma melhor concretização do ensino da música” (Protásio, 2013, p. 110).

Em outras palavras, a educação musical, sob a ótica humanizadora, seria uma educação voltada para o indivíduo e suas particularidades, e ao mesmo tempo para o coletivo, de forma colaborativa. Uma educação rica em conteúdos, mas que não se prende somente nesses conteúdos. Uma educação onde o professor ensina, mas também aprende; onde o aluno pode aprender, mas também tem espaço para ensinar. Ou seja, uma educação musical humanizadora é aquela onde através do respeito, do diálogo e de ações

colaborativas, o educador musical apresenta a seus alunos os conteúdos musicais de maneira lúdica, fazendo relação com o dia a dia; e os alunos, em contrapartida, podem se apropriar desses conhecimentos musicais para construir a sua própria individualidade, por meio da relação dele com a música, com o professor e com os outros alunos.

O grande desafio para a existência de uma educação musical que caminhe sob os pressupostos da educação como prática da liberdade, ou seja, uma educação humanizadora, é a preparação do educador.

Koellreutter (1977), Kater (1993) e Joly (2003) questionam a formação de professores, e defendem que ela deve ser feita de modo que os educadores musicais tenham ferramentas para refletir sobre as condições sociais do país, sobre a função da música na sociedade contemporânea, bem como tenham conhecimentos pedagógicos e musicais para que possam realizar um trabalho educativo com qualidade musical. No entanto, para que esse trabalho com qualidade musical e pedagógica seja dialógico, é necessário uma ressalva:

para que, [...], quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignore tudo. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe (FREIRE, 1992, p. 188).

Apoiada na *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire e os “saberes necessários à prática educativa”, em nossas reuniões de planejamento (momento em que bolsistas e orientadora discutiam o trabalho na escola, realizavam e avaliavam o planejamento, bem como tentavam encontrar soluções para os problemas), desenvolvi um trabalho que buscasse o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento do encontro da teoria com a prática, da reflexão crítica, do diálogo, do compromisso com os alunos e com a escola, da coerência, da alegria da realização do trabalho, da amorosidade e da autonomia.

Intervenção: ação em busca de transformação

Partindo do pressuposto de que *pesquisa* e *ação* podem e devem caminhar juntas, e devem ter por objetivo não apenas descrever ou compreender determinada realidade social, mas também transformá-la; realizei uma pesquisa-ação, durante dois anos, com o grupo de bolsistas do PIBID que atuavam na mesma escola que eu atuei.

Como uma das funções do orientador pedagógico de área, dentro do PIBID, é auxiliar no aprimoramento da prática docente e contribuir para uma melhor formação dos licenciandos, em algumas reuniões de planejamento eu propus estudos e realizei intervenções a fim de que pudéssemos, juntos, pensar e estudar algumas questões importantes que surgiram ao longo do ano como: a necessidade de se abrir para o diálogo, a importância de estudar, a dificuldade do trabalho em grupo, a reflexão e a autocrítica, como lidar com a indisciplina, o papel da música na escola regular, o cuidado com o julgamento/rótulos, as dificuldades do trabalho em grupo, entre outras questões.

Enquanto educadora, orientadora e pesquisadora, eu tinha sempre em mente que o trabalho educativo-musical a ser realizado tanto na escola pelos bolsistas como nas reuniões, facilitadas por mim, deveria seguir os pressupostos da Educação Humanizadora, por isso a escolha dos estudos conduzidos e das dinâmicas aplicadas foi feita cuidadosamente, considerando *quem* eram aqueles licenciandos, quais eram as *suas* necessidades, de modo que eles pudessem ser sensibilizados para a importância de olhar para o outro, de falar com o outro e, dessa forma, poderem estar mais sensíveis e sensibilizar os alunos, através das atividades musicais.

Para a coleta de dados, foi utilizado os diários de campo que eu realizei durante as reuniões de planejamento, que descreviam as minhas impressões; os portfólios dos bolsistas, documento exigido pelo PIBID ao final de cada semestre, que apresentava a percepção dos próprios bolsistas; e as produções textuais realizadas por eles sobre os estudos e/ou durante as dinâmicas, que representavam uma percepção orientada dos bolsistas.

Estratégias: caminhos percorridos

Ao apresentar algumas das estratégias utilizadas ao longo da pesquisa, não tenho por objetivo traçar uma metodologia para formação de educadores musicais. Muito pelo contrário: quero mostrar como é importante que cada professor formador observe os seus alunos e crie, a partir de suas necessidades, as estratégias que possam favorecer a sua formação.

Para este artigo, selecionei três intervenções que acredito que possam demonstrar os caminhos do trabalho realizado:

Driblando a insegurança pessoal

Ao entrarem no PIBID, os bolsistas estão animados com a possibilidade de atuarem na escola, de poderem conduzir projetos musicais, e colocarem em prática o que está sendo visto nas aulas da graduação. Ao mesmo tempo, se sentem inseguros, pois lhes faltam a experiência prática do planejamento, da reflexão na ação, do trabalho em grupo e da dinâmica escolar:

“No primeiro dia em que participei da Fanfarra e das atividades seguidas em cada aula, me posicionei como aluna seguindo todos os passos coordenados pelos bolsistas e sempre observando as atitudes de cada um ali presente” (Portfólio J, 2012/1).

Ao final de um ano, com as apresentações da fanfarra³ se aproximando, foi sugerido que cada bolsista ficasse responsável por uma música do repertório. Assim, cada um teria a chance de conduzir o ensaio de uma música, trabalhar os aspectos rítmicos dela, propor soluções para os problemas que aparecessem durante a execução, e regê-la nas apresentações. Para os bolsistas que estavam no seu primeiro semestre dentro do projeto, novos sentimentos surgiram:

“Eu, que estava no momento de observação, mas já achando que poderia participar mais a fundo de uma atividade, fiquei ansiosa e na expectativa de que meu medo e insegurança fossem vencidos [...] A sensação foi intensa e de grande conquista, pois pela primeira vez a minha voz era a única” (Portfólio J 2012/2).

³ A principal atuação do PIBID-Música nesta escola era na fanfarra

Esta foi a oportunidade que os bolsistas que estavam há menos tempo no PIBID tiveram de estar à frente do grupo. Assim, de observadores e ajudantes, eles passaram a assumir a postura de professores, de responsáveis. Ao estudarem, sozinhos, a música que ficaria a seu encargo, ao planejarem como seria o ensaio da mesma, ao conduzirem os alunos e os ensaios da fanfarra, eles experimentaram o sabor da autonomia e da liberdade. Os bolsistas puderam, portanto, experimentar um novo papel, que exigia autoridade, segurança, competência, e, ao mesmo tempo, humildade, paciência e generosidade.

A dificuldade do trabalho em grupo

Houve um momento em que os bolsistas estavam bastante perturbados com o comportamento dos alunos da escola. Eles se queixavam de indisciplina e desrespeito. Por conta disso, propus a leitura do texto *Musicoterapia no contexto escolar* de Sandra Nascimento. Apesar de o texto abordar o tema indisciplina, o foco da dinâmica foi o trabalho em grupo, visto que a comunicação entre os bolsistas também estava perturbada.

A dinâmica consistiu em pedir que os bolsistas escrevessem em um pedaço de papel a frase que fosse mais significativa daquele texto. Em grupos, trocaram as frases, onde cada grupo ficou com as frases do outro. A partir dessas frases, os grupos tiveram que elaborar um texto sobre o tema “indisciplina” e incluir as frases selecionadas.

Interessante apontar que em um dos grupos, dois bolsistas não haviam feito a leitura do texto, por isso selecionaram frases sem qualquer reflexão, e, portanto, tiveram dificuldade para discutir sobre o tema e contribuir com a produção do texto. No meio da reunião, um bolsista chegou atrasado. Ao perguntar se algum grupo poderia se abrir para a entrada dele, todos responderam firmemente que não. Ele acabou selecionando a frase e realizando o texto sozinho.

Essa foi uma importante atividade para que os bolsistas percebessem a importância que cada um têm dentro do grupo: a não leitura do artigo, o atraso, mostraram para todos que é muito mais fácil fazer o trabalho quando todos estão presentes e empenhados; que o que um bolsista faz ou deixa de fazer interfere no trabalho de todos os outros bolsistas e

que por isso é necessário pensar coletivamente. Mesmo que as vezes eu tenha que abrir mão de minhas ideias, meus colegas poderão complementar as minhas.

Cada pessoa é importante

No início do trabalho se torna importante compreender como os bolsistas estão percebendo a escola. O exercício da docência é uma grande novidade, mas o ambiente escolar é ainda mais desafiador. Quais são suas dúvidas e estranhamentos? Os bolsistas sempre se perguntavam: “que crianças são essas?”. Isso deixa claro o interesse dos bolsistas com relação ao ambiente escolar. Por conta disso foi proposto para eles o seguinte desafio: *Conheça um aluno. Ouça quem ele é, do que gosta, o que sente, porque está na fanfarra, o que espera da fanfarra, etc.*

Para isso, os bolsistas propuseram fazer uma confraternização na semana do dia das crianças. Ficou combinado que, neste dia, os bolsistas iriam se aproximar dos alunos não somente como professores, mas também como colegas, para que pudessem conversar e conhecer uns aos outros.

A escola onde esses bolsistas atuaram possui um cotidiano muitas vezes hostil, e os alunos que participam da fanfarra, talvez pelas experiências de vida, têm considerável dificuldade para se permitir confiar. Identificar essa característica dos alunos foi muito importante para que os bolsistas compreendessem com quem estavam trabalhando e para que não criassem julgamentos negativos sobre os mesmos.

Essa confraternização foi, sem dúvida, um momento muito importante para os bolsistas, porque de uma maneira ou de outra, todos eles citaram a festa em seus portfólios:

“Sem avisarmos que não haveria ensaio, propusemos para cada um trazer uma guloseima ou um refrigerante para a confraternização que faríamos. Quando me dei conta, percebi que estava numa sala lotada de crianças e que todos se divertiam” (Portfólio J, 2012/2).

“Essa atividade foi muito interessante e nos deu a oportunidade de conversar melhor com algumas crianças com as quais não havíamos feito contato anteriormente, conhecendo-as melhor” (Portfólio E, 2012/2).

Uma vez que os bolsistas se dispuseram a olhar e a compreender os alunos, os alunos se sentiam queridos e seguros e passaram, cada um no seu tempo, a confiar nos bolsistas. Essa relação de amizade e confiança, que nunca deve ser forçada, naturalmente se estendeu para o trabalho.

O caminho se aprende ao caminhar, ou algumas considerações finais

Quando passei a direcionar a pesquisa para minhas ações durante as reuniões de planejamento, compreendi que meu papel como orientadora era o de observar de fora e trazer para o grupo aquelas questões que estavam sendo deixadas de lado, questões que atrapalhavam o andamento das atividades. Meu papel era o de auxiliar os bolsistas, trazer textos de estudos, proporcionar espaços de reflexão e discussão. Eu deveria orientar para a busca de uma educação musical humanizada, que tem como pressuposto o respeito, o diálogo, e que traz consigo a amorosidade, o compromisso. Os caminhos percorridos, no entanto, deveriam ser escolhas dos próprios bolsistas, pois isso também faz parte do processo de se tornar professor.

Para que as escolhas pudessem ser feitas com consciência, os bolsistas precisavam compreender o papel da música na escola, e, conseqüentemente, do educador musical; compreender como se dá o trabalho em grupo. Para que eles pudessem escolher a forma de atuação frente aos alunos, nos ensaios da fanfarra, eles precisavam refletir sobre os modelos, sobre seus próprios professores, precisavam compreender o que deveria ser ensinado, por que, como. Eles precisariam se sentir acolhidos pelo grupo, para que pudessem opinar, concordar, discordar, criticar, sugerir, errar. Precisavam conhecer o campo da educação musical, o que tem sido feito, o que tem sido pesquisado, e de que maneira a música pode dialogar com a educação. Enfim, os bolsistas precisavam estar bem preparados para que, como professores, pudessem atuar de forma autônoma, consciente, coerente – aprendendo a caminhada ao caminhar, como diria Paulo Freire.

Embora não tenhamos descrito todo o processo neste artigo, com a pesquisa, foi possível perceber que o trabalho musical dentro da escola sob a perspectiva da educação humanizadora pode ser efetivo. É possível ensinar conteúdos musicais, trabalhar com o

ensino de instrumento, e, ao mesmo tempo, criar um espaço acolhedor e divertido para que os alunos possam aprender música. É possível que a relação com a música e com outras pessoas seja prazerosa, comprometida, respeitosa. É possível conhecer o outro e se conhecer através da música, é possível estabelecer relações de amizade, cumplicidade e carinho ao fazer música junto!

Acredito que ao criar um espaço para que os bolsistas pudessem aprender, errar, se expor, questionar, estudar, conversar, resolver problemas, trabalhar em grupo; ao incentivá-los a buscar novos conhecimentos, novas experiências; ao promover a leitura do mundo a partir de outros olhares (leituras, pinturas, danças, filmes), ao questioná-los, ao trazer temas que pudessem gerar reflexões sobre a própria postura e a própria prática educativa; ao incentivar o registro dessas reflexões, dessas aprendizagens; ao estarmos abertos para o diálogo, para a troca, para uma relação de amizade, confiança e respeito; foi possível proporcionar à esses licenciandos em música, bolsistas do PIBID, o contato com a educação humanizadora, uma educação libertadora, como B. demonstra em sua fala:

“Eu era, talvez ainda seja um pouco, apenas um estudante de música voltado para a música, hoje acredito que [...] sou um estudante de música voltado para as pessoas. Nesse sentido talvez a maior mudança em mim que aconteceu ou está acontecendo é acreditar que a música de uma maneira geral melhora as pessoas, melhora a gente. E o ensino de música, hoje eu sei disso, é muito mais do que ensinar música” (Produção textual de B).

Referências

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALON, Mariana; AMENT, Mariana Barbosa; DUTRA, Pedro; SEVERINO, Natália Búrigo; JOLY, Ilza Zenker Leme. Por uma educação musical humanizadora. *Anais XXIII Congresso da ANPPOM*. Natal, ago, 2013.

JOLY, Ilza Zenker Leme. “Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música”. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org). *Ensino de Música: proposta para pensar e agir em sala de aula*. Editora Moderna, São Paulo, 2003.

KATER, Carlos. Música, educação musical, América Latina e contemporaneidade: (um) questão... *Anais do VI Encontro Nacional da ANPPOM*. Rio de Janeiro, 1993, p. 97-104.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. In: *Anais do I Simpósio Internacional de Compositores*. São Bernardo do Campo, Brasil, 4/10 outubro 1977.

NASCIMENTO, Sandra Rocha. A musicoterapia no contexto escolar: uma “escuta diferenciada”. In: *Anais da ANPPOM*. 2007.

SEVERINO, Natália Búrigo. *Formação de educadores musicais: em busca de uma educação musical humanizadora*. 2014. 149f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.