

Práticas de educação musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aula

MUSICAL EDUCATION PRACTICES IN RELIGIOUS CONTEXTS: NARRATIVES OF GRADUATING STUDENTS FROM CLASS

ANDRÉ MÜLLER RECK Departamento de Música, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (Santa Maria/RS) ▶ andremreck@hotmail.com

ANA LÚCIA LOURO Departamento de Música, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (Santa Maria/RS) ▶ analooock@hotmail.com

MARIANE MARTINS RAPÔSO Colégio Antônio Alves Ramos e Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi (Santa Maria/RS)

▶ marianemartinsraposo@yahoo.com.br

resumo

Frente às constatações da diversidade dos espaços de atuação do educador musical na contemporaneidade, este artigo pretende discutir alguns aspectos dos contextos religiosos de educação musical, por meio da análise dos diários de aula produzidos nas disciplinas de Práticas Educativas I e II do curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal de Santa Maria. Além dos aportes teóricos das narrativas em música e da investigação (auto) biográfica, as considerações aqui produzidas foram plasmadas a partir da articulação com pesquisas que têm se caracterizado pela investigação em contextos religiosos, procurando, assim, subsídios para melhor compreender a narrativas dos alunos-professores em formação nesses espaços, seus dilemas e suas reflexões pedagógicas. As categorias de análise foram construídas no decorrer da pesquisa, em diálogo com as teorias do cotidiano, compreendendo que as práticas educativas não se dão num vácuo, mas sim a partir de experiências que nós realizamos no mundo.

PALAVRAS CHAVE: espaços de educação musical, religião, diários de aula.

abstract

Considering the diversity of the actuation areas of the musical teacher in the contemporaneity, this research intends to discuss some aspects of the religious contexts of musical education through the analysis of the class diaries composed in the classes of Educative Practices in Music Education course of Federal University of Santa Maria. Besides theoretical contributions of the narratives on music and the autobiographical investigation, the considerations developed here have been achieved from the articulation with researches which have been characterized by the investigation on religious contexts, thus seeking subsidies to better comprehend the narratives of the students/teachers in training in this areas, their dilemmas and their pedagogical cogitations. The categories of analyses have been built through the research, dialoguing with quotidian theories, comprehending that the educative practices don't occur in the void, but from experiences which we develop in the world.

KEYWORDS: musical education areas, religious, narratives, classroom daily.

introdução

A multiplicidade dos espaços de atuação para o educador musical na contemporaneidade tem sido cada vez mais evidenciada na literatura da área de educação musical (Oliveira, 2003; Del Ben, 2003; Almeida, 2005; Tourinho, 2006; Louro, 2008; Kleber, 2008; Santos, 2011; Penna; Barros; Mello, 2012). Dentre vários fatores que contribuem para o destaque de espaços de educação ditos *não-formais* na atualidade, Maria Glória Gohn aponta algumas mudanças na economia, na sociedade, no mundo do trabalho, nas mídias, e nos documentos internacionais de educação (Gohn, 1998). Assim, espaços de educação musical emergem frente às novas configurações sociais, tornando-se marcos de uma época e contextos característicos: projetos sociais, ONGs, oficinas, estúdios de gravação, corais, comunidades sociais, casas de repouso, educação infantil, formação continuada de professores, mídias, igrejas, programas sociais, etc.

Essa constatação, embora já recorrente, ganha importância quando pensamos que tais espaços de educação inspiram uma série de saberes, relações e estratégias específicas, dadas as particularidades dos contextos socioculturais. A importância se redobra quando nos remetemos aos espaços de formação dos professores de música e nos perguntamos até que ponto as instituições de ensino superior têm relacionado as discussões entre os novos espaços de atuação e a formação do educador musical.

Almeida (2005) constata o crescente número de investigações sobre os processos de transmissão e apropriação musical em locais como projetos comunitários, grupos musicais ou programas de rádio e televisão. No entanto, conforme a autora, “poucas são as pesquisas que articulam esses espaços de atuação profissional e formação inicial” (Almeida, 2005, p.49).

Ao investigar as habilidades do educador musical para atuar em ONGs, por exemplo, Oliveira (2003) relata uma série de aspectos necessários ao docente, que vão além da formação musical: o vestuário, o repertório de termos e gírias na fala, habilidade de relacionamento, entendimento e análise das estruturas de funcionamento das instituições, flexibilidade, capacidade de análise das diferentes situações-problemas, além de inúmeros detalhes que irão facilitar ou não a afinidade profissional e emocional do professor com o seu trabalho na instituição. Porém, muitos desses pontos “não são trabalhados nos cursos de treinamento de professores de música” (Oliveira, 2003, p.96).

É possível constatar que temas referentes aos múltiplos espaços, geralmente denominados não-formais, têm aumentado gradativamente. Se por um tempo a produção do conhecimento esteve focada sobre e para a educação musical formal, “com os anos, outros temas passaram a compor as pautas investigativas, tais como a educação musical não-formal e em espaços alternativos, processos de auto-aprendizagem, educação musical e mídias; dentre outros” (Bellochio, 2003, p.2).

Essa talvez tenha sido uma “virada epistemológica” da área quando assimilamos a proposta de sistematização da área de educação musical feita por Kraemer (1995), fundamentada no princípio de que a prática pedagógica musical encontra-se em vários lugares, ou seja, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares. (Souza, 2007, p.28)

Nesse sentido, pretendemos contribuir com as discussões sobre as possibilidades e os desafios de pensar a educação musical em contextos religiosos, tomando como dados alguns diários de aula, produzidos durante as disciplinas de Práticas Educativas I e II, do curso de

Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2013. A partir da análise dos diários de aula de dois licenciandos, produzidos na perspectiva de Zabalza (1994), que atuaram em espaços religiosos, foi possível propor algumas questões que se articulam à discussão entre a formação do educador musical e seus possíveis espaços de atuação. O cotidiano dos alunos e professores, entendido como uma complexa trama de significações sociais, torna-se ponto de reflexão para o ensino musical nos múltiplos espaços da sociedade.

múltiplos espaços de educação musical

Santos (2003, p.50) aponta quanto a história do pensamento pedagógico-musical tem sido a história das práticas pedagógicas instituídas, e que

[...] só recentemente buscamos compreender a lógica do funcionamento das práticas sociais de ensino e aprendizagem musical *marginais ao discurso pedagógico oficial* (desenvolvidas paralelamente ao discurso pedagógico oficial e que nos acostumamos a chamar de "não formais"). (Santos, 2003, p.50)

Tratando da relação de transmissão e apropriação entre as pessoas e a música, a pedagogia da música não se esgota ao investigar os processos que ocorrem em ambientes institucionalizados de práticas educativas e se estende além, mergulhando no fluxo da dinâmica social e das práticas cotidianas.

A música é uma construção humana. É na natureza social e pessoal das relações que o ser humano estabelece com a música, que se elaboram significados e que uma sociabilidade se constrói pela e com a música. A educação musical na contemporaneidade está baseada nesse entendimento da música como prática socialmente construída, que influencia e é influenciada pelo contexto do qual faz parte, sendo uma prática social baseada na interação referenciada sócio-histórica-culturalmente entre pessoas e músicas, e não meramente no produto musical em si mesmo, como se este pudesse existir sem a intervenção humana. (Ribas, 2008, p.146)

Ao investigar a produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil, Santos (2003) aponta novas perspectivas, com influências de tendências da pedagogia crítica e pós-crítica¹, que têm colocado em pauta temáticas como: identidades sociais e culturais, pedagogização cultural, os princípios que sustentam as escolhas de procedimentos, conteúdos, sequência de ensino, etc. O peso recai sobre o múltiplo, a alteridade, o diverso, expresso nas maneiras de se relacionar com a música (organização, sistematização, transmissão), conforme se dão em seus contextos específicos. Observam-se a pluralidade ao invés de padronizações, generalizações teóricas, assim como a utilização de métodos etnográficos de pesquisa.

1. "vemos o aumento das pesquisas que se localizam nas tendências *críticas* do pensamento pedagógico e curricular e nos estudos culturais e sociais *pós-críticos*. Entre crítico e pós-crítico não há necessariamente superação, mas um alargamento da análise da dinâmica do poder, misturando-se categorias dos estudos

O trânsito de elementos teóricos e analíticos produzidos em outros campos do conhecimento, em especial nas chamadas ciências humanas, contribui para um alargamento de possibilidades interpretativas na Educação Musical. Pesquisas qualitativas, com distintos aspectos metodológicos e com abordagens sociológicas e antropológicas, têm focado múltiplas narrativas e experiências musicais, contribuindo para a construção de concepções musicais que permitam ajustar seus sistemas de validade e organização a partir das relações e das significações que se estabelecem em determinado contexto. Outros olhares têm provocado a sugestão de novas leituras em educação musical:

Vemos o desenvolvimento de pesquisas realizadas em grupos com práticas musicais de tradição oral - como o jongo, o congado, o funk, o rap, grupos musicais de rua, rodas de capoeira, samba, choro, bandas de rock formadas por adolescentes e jovens brasileiros, a banda Lactomia (Salvador, BA) e seu sistema de ensino e aprendizagem musical, o aprendizado de danças dramáticas (o Cavalo-Marinho) e do repertório de cultos afro-brasileiros. Vemos pesquisas baseadas em história de vida – de músicos das ruas, de chorões, dos que “tiram música de ouvido” e “aprendem sozinhos”, de professores e de estudantes sobre sua relação com música no cotidiano social, familiar, escolar. E registros sobre processos de ensino e aprendizagem musical vivenciados por adolescentes na escola e sua utilização em fazeres musicais não escolares. (Santos, 2003, p.55)

Trabalhos como o de Arroyo (1999) e Queiroz (2004), de orientações etnográficas, discutem sobre a ampliação da perspectiva antropológica na formação do educador musical e colocam ênfase na relação entre as práticas musicais e seus significados culturais.

Se a cultura é entendida como uma rede de significados, de acordo com Geertz (1989), as práticas de educação musical, escolares ou não escolares, são espaços de criação e recriação de significados e, portanto, de cultura. Nesse sentido, educação musical deve ser muito mais do que aquisição técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade. Essa interface da educação musical com a cultura encontra, na Antropologia, uma sustentação teórica capaz de desvelar à área um novo sentido, como prática cotidiana e como área acadêmica de conhecimento. (Arroyo, 2000, p.19)

Souza (2008), a partir de um viés sociológico, tem promovido debates a respeito de uma Educação Musical que compreenda os sujeitos em seus cotidianos. As músicas que o sujeito produz e consome em seu dia-a-dia são vivenciadas de acordo com sua posição em determinada trama de relações sociais, e suas preferências e renúncias musicais são influenciadas por elementos que fazem sentido a partir de seus significados, inseparáveis de seu contexto.

**perspectiva
(auto)
biográfica:
narrativas
sobre as
práticas
educativas**

A análise dos diários de aula, aqui proposta, trabalha as narrativas como uma das perspectivas para a reflexão do professor de música. Tal abordagem procura estudar os fenômenos relacionados a aprender e ensinar música a partir de relatos orais ou da escrita de diários de aula:

[...] os diários de aula são alternativas de reflexão na formação e na atuação profissional de professores na construção de caminhos de subjetivação e no encaminhamento de dilemas musicais e pedagógico-musicais, nos seus mais diversos meios de atuação. Além disso, representam um meio de compartilhamento de angústias e alegrias, sucessos e insucessos das práticas docentes mais variadas. (Louro et al, 2014, p.27)

Os diários são, dessa maneira, instrumentos sensíveis capazes de lidar com a subjetividade dos professores, seus encontros e desencontros nas práticas docentes em contextos cada vez mais plurais e complexos, dados seus liames culturais. Em meio às múltiplas demandas exigidas pelo mundo contemporâneo ao educador musical, os diários podem ser “dispositivos de subjetivação, através da compreensão e reflexão dos seus modos de ser” (Louro et al, 2014, p. 25).

Nesse sentido, a pesquisa se posiciona com alguns olhares contemporâneos no campo da educação:

[...] um dos grandes desafios atuais da formação de professores profissionais é a mudança dos fundamentos do paradigma que orienta a formação de professores de um sistema determinista, de causalidade, de dualidade, de pensamento linear, de uma visão fragmentada para um paradigma que reconhece a interdependência existente entre os processos de pensamento, de construção do conhecimento e do vivido. (Peres, 2006, p.62)

Tendo em vista que os docentes se inserem em um contexto fluido, móvel, que não possui estruturas e relações determinadas rigidamente, mas que sofre constantes mudanças durante as relações de trabalho e de afeto (uma vez que a docência exige não só conhecimentos profissionais práticos e teóricos, mas também o exercício do cuidado das e nas relações de docentes com seus alunos e alunas), é interessante que eles possam desenvolver alternativas que permitam expor suas angústias e seus problemas. Igualmente relevante é criar espaços de reflexão mais aprofundados que os conduzam à reafirmação de si enquanto profissionais e a outras possibilidades de compreensão, organização e racionalização de sua prática docente.

Nesta perspectiva, as narrativas apresentam-se como forma de observação a partir de exercícios de reconstituição das práticas docentes e de poetização do cotidiano profissional, sua realidade e seus modos de ser e agir enquanto professores e professoras. Ainda, a narrativa surge como uma das possibilidades de distanciamento do vivido, uma vez que a reconstituição do que aconteceu permite, mesmo que por meio de uma visão unilateral do acontecido (pois nas narrativas só temos a versão do professor), reavaliar as situações ocorridas e repensar as potencialidades de sua ação. De acordo com Ranghetti:

O exercício de (re)olhar-se na tentativa de aproximar-se do início do fio que tece/teceu a trama do próprio mundo vivido, possibilita rever-se no cenário de um tempo/espaço de formação, e filtrar, das experiências vividas, das afecções sentidas, o movimento destes tempos/espaços históricos. Isto desafia a questionar o sentido que o ser humano, em especial, o ser humano professor atribui à formação profissional. (Ranghetti, 2004, p.1)

A retomada da prática docente por meio das narrativas permite também que a profissionalidade de professores e professoras seja analisada como uma atividade humana, para que se compreenda mais atentamente o contexto e as particularidades em que ela se insere e se atenua as cobranças e pressões em relação aos erros, aos fracassos, ao inesperado e às impossibilidades da própria condição humana. Não porque as narrativas funcionem como justificativas para os insucessos da vida profissional, muito menos que nos dispensem de uma prática profissional comprometida. Mas porque permitem o desenvolvimento de uma atividade consciente de suas particularidades e também de suas limitações, na medida em que as narrativas promovem: “um registro do tempo *kairós* - tempo qualitativo -, no qual estão inscritas as marcas e interferências que, de certa forma, desenham os contornos da identidade pessoal e profissional” (Ranghetti, 2004, p.4 - grifo da autora).

Deste modo, as narrativas são alternativas para que professores e professoras, na releitura de suas atividades docentes, retomem a constituição de seu 'ser professor' e de seu 'fazer docente', analisando suas incertezas e seus desassossegos, vislumbrando formas de agir frente às demandas cotidianas. Peres assim se expressa quanto ao fato:

Isso nos remete a pensar sobre o quão importante é, durante a formação do(a) professor(a), trabalharmos com as incertezas e com as invisibilidades, com o intuito de exercitarmos a invenção, a intuição e a sensibilidade diante das demandas do cotidiano. (Peres, 2006, p.52)

Ora, a formação de professores e professoras não acontece somente durante seus estudos formativos, mas representa um evento contínuo nas suas vivências profissionais, por meio de outros estudos, do enfrentamento da prática, da organização de conteúdos, da construção de sua atuação frente aos alunos e das formas como se relaciona com outros agentes do *locus* em que se insere (diretores, coordenadores de projetos sociais, pais, diretores de ONGs, produtores culturais, líderes comunitários, entre outros).

As próprias relações representam uma questão fundamental do exercício da docência. Os imprevistos, constantes no percurso de nos tornarmos professores e professoras, advêm das demandas do cotidiano, na relação com os espaços educativos e com o que ela representa: relações de saber e relações de poder (Peres, 2006, p.51). Quanto a esta questão, Tardif aponta que, em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste “precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. É por isso que a pedagogia é feita de tensões e dilemas, de negociações e de estratégias de interação” (Tardif, 2007, p.132).

Acreditamos que não só a gerência das relações com alunos e alunas, mas também a condução das relações com seus pares, com seus superiores e com os outros entes da comunidade na qual o professor está inserido, represente um dos grandes aprendizados a ser desenvolvido na docência. E as particularidades destas relações levam à condição

apresentada pelo autor – da docência enquanto campo de incertezas e de dilemas e que exige o desenvolvimento de tecnologias e formas de interação e organização social. Para Tardif:

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. (Tardif, 2007, p.132)

Nesse sentido, é preciso considerar que a formação de professores e professoras não se encerra em certezas e em práticas imutáveis, mas que se dá na conexão direta com seus espaços e com sua própria vida. Assim, é importante que docentes dominem *não só* teorias educacionais, mas que tenham também meios para tratar das emergências da vida e das complexidades de relações humanas que afluem nos espaços educacionais (Peres, 2006, p.53). O professor sempre estará trabalhando em um contexto passível de compreensão, utilizando diversos estudos científicos e teorias educacionais, ferramentas fundamentais em sua atuação, mas com objetos de trabalho que, de uma forma ou outra, sempre fogem ao seu controle (Tardif, 2007, p.132). Como nos indica este autor:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. (Tardif, 2007, p.49)

Nessa perspectiva, as narrativas de si² se apresentam como mecanismo de reflexão e também de enfrentamento de situações em constante transformação, tendo em vista que as relações estabelecidas entre professores e alunos não se encerram ou são determinantes por uma só experiência. Ainda que se trabalhe com o mesmo grupo de alunos, articulam dentro da sala de aula atores com outras experiências e vivências, transformando-os e exigindo que professores se adaptem ao contexto vivido.

Professores e professoras podem utilizar das narrativas como um meio de embrenhar-se em suas significações e razões docentes. Como afirma Oliveira, “As narrativas de si nos fazem adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência” (Oliveira, 2006, p.182).

Narrar-se, escrever sobre si, responde a uma injunção social (Artières, 1998, p.3). Nesta necessidade de registrar o que se viveu, de se afastar do vivido e de, finalmente, refletir sobre as experiências, podemos compreender nossos processos formativos, uma vez que “estamos sempre nos tornando professores” (Peres, 2006, p.54). Mas esse arquivamento não se dá simplesmente e nem corresponde a uma realidade. Muito menos representa uma busca por

2. A expressão “narrativas de si” tem sido utilizada, pensada e discutida, principalmente a partir das abordagens (auto) biográficas no campo educacional (Delory-Momberger, 2012; Abrahão, 2004; Souza, 2007; Cunha, 1997). Embebidos por tais aportes, entendemos as narrativas de si em sua dinâmica de “recontar o vivido para localizar novas aprendizagens não só no acúmulo do passado, mas na reflexão dos momentos presentes”, destacando-se como uma abordagem “que leva o desenrolar do tempo em forma de narrativa para a contextualização de novas aprendizagens” (Louro et al, 2014, p.20).

algum tipo de verdade. Antes, nossas narrativas representam acordos com a realidade, em que nos tornamos capazes de manipular nossa existência (Artières, 1998, p.3). Abrimos caminhos para ordenar vivências na construção de sentidos desejados para nossas vidas, sejam estes sentidos intrínsecos ou extrínsecos às nossas práticas. O narrador pode assumir o papel de espectador da própria existência, observando questões amplas de seu contexto específico, contribuindo para nossas vivências e mesmo para o compartilhamento de reflexões entre nossos pares.

contextualizando a pesquisa

As disciplinas de Práticas Educativas I e II são oferecidas como componentes curriculares do curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal de Santa Maria, desde 2005, em virtude da reestruturação curricular operacionalizada naquele ano. O objetivo geral das ementas é oferecer ao licenciando em Música a experiência de realizar um estágio em ambientes não oficializados de ensino. No currículo geral do curso em questão, essas disciplinas podem ser entendidas como um contraponto (prático e teórico) em relação aos estágios supervisionados na educação escolar.

Essas disciplinas pretendem também discutir os saberes e os conhecimentos necessários ao educador musical, ao transitar pelos múltiplos espaços profissionais, debatendo suas possibilidades de atuação. A concepção dessas disciplinas pode ser entendida no sentido de que a educação musical e a música “sempre desempenharam papéis dinâmicos na sociedade e, portanto, sempre ocuparam novos espaços, geraram e atenderam novas demandas” (Freire, 2001, p.3).

Nossa intenção ao trabalhar com os diários de aula foi no sentido de que os licenciandos pudessem, valorizando suas subjetividades, (re)pensar sobre suas práticas de forma crítica e problematizadora. Conforme Louro, nessa perspectiva, o relato surge como uma necessidade de narrar o vivido, aquilo que “além do cumprimento puro e simples de tarefas se materializa na reflexão sobre a intersecção dos atos profissionais de professor de música e a vida do próprio sujeito que ensina” (Louro, 2008, p.64).

Durante os dois semestres, os espaços escolhidos para a realização dos estágios pelos licenciandos foram diversos: aulas particulares, oficinas de música, cursos pré-vestibulares, projetos sociais, coros de empresas, projetos de extensão, dentre outros. Por sua vez, dois licenciandos realizaram seus estágios em contextos religiosos (um coral luterano e um coral católico), de modo que o recorte da análise de dados se dá a partir dos seus diários.

Os diários selecionados foram produzidos por Leonardo e Aline³, nas Práticas Educativas II e I, respectivamente. Leonardo atuou como regente de um coral na Igreja Luterana, enquanto Aline propôs uma oficina coral para membros da Diocese Católica, ambos no interior do Rio

3. Os nomes reais foram substituídos por pseudônimos, preservando o anonimato dos licenciandos.

4. Além dos textos gerais lidos na disciplina (Gohn, 1998; Oliveira, 2003; Almeida, 2005), os licenciandos pesquisaram e apresentaram textos que se relacionavam com suas práticas. Assim, Leonardo apresentou o texto de Teixeira (2005) e Aline, a monografia de Nogueira (2012).

Grande do Sul. Os licenciandos relataram suas experiências em oito diários de aula e produziram um artigo final relacionando seus escritos com os referenciais discutidos durante as disciplinas⁴.

Reflexões a partir dessas disciplinas já foram realizadas por Louro (2008), que investigou os dilemas dos alunos-professores em formação, narrados em diários de aula. Ao (re)contar o vivido das práticas educativas realizadas, os alunos-professores em formação trouxeram questões que permearam o debate sobre metodologias de aulas centradas no aluno (Louro, 2008).

Embora seguindo as pegadas metodológicas de Louro (2008), ou seja, tomando as narrativas a partir dos diários de aula dos licenciandos, a presente pesquisa se distingue ao focar os espaços religiosos em particular. Esse recorte se dá em virtude da nossa inserção em uma linha de debate em educação musical, que tem se caracterizado por pesquisas e reflexões em torno da relação música-religião.

Além dos aportes teóricos das narrativas em música (Torres, 2008; Louro, 2008; Louro et al., 2014) e dos dilemas pedagógicos (Zabalza, 1994), as análises aqui produzidas também foram plasmadas a partir da articulação com pesquisas que têm se caracterizado pela investigação em contextos religiosos (Reck, 2011; Lorenzetti, 2013; Cattelan, 2012), procurando assim, subsídios para melhor compreender as narrativas dos alunos-professores em formação nesses espaços, seus dilemas e suas reflexões pedagógicas. As categorias de análise foram construídas no decorrer da pesquisa, em diálogo com as teorias do cotidiano, compreendendo que as práticas educativas não se dão num vácuo, mas a partir de experiências que nós realizamos no mundo (Souza, 2008).

contextos religiosos como espaços de educação musical

Em outros momentos já tivemos a oportunidade de escrever que o contexto religioso, do ponto de vista da educação musical, é um contexto complexo (Reck, 2011). Dessa forma, os espaços aqui investigados revelam algumas de suas particularidades a partir dessa complexidade, apontando para alguns aspectos que se tornam relevantes para o educador musical (re)pensar suas práticas nesses ambientes. Também podemos pensar em como articular essas especificidades com os cursos superiores de formação para professores de música.

Referindo-se ao contexto da igreja católica, Lorenzetti aponta:

A música no contexto da igreja tem suas particularidades, como a atividade musical constante, o repertório utilizado, a exposição pública dos executantes, os instrumentos e agrupamentos musicais utilizados, a formação do profissional que atua nesse contexto, os conteúdos abordados e devido a isto, deve ser refletida com seriedade e deve ser oferecida uma boa formação para aqueles que atuam nesse contexto. (Lorenzetti, 2012, p.15)

Talvez possamos iniciar nossas reflexões a partir de relatos das especificidades das práticas musicais no âmbito dos ambientes investigados. Tanto Leonardo como Aline ressaltam que o caráter musical está intimamente ligado aos ritos, o que lhe confere certas características, direcionando as atividades musicais. Conforme relato de Leonardo em um de seus diários:

Como o grupo tem a obrigação de cantar em dois cultos mensais, deixamos combinado com os pastores que os mesmos ficariam responsáveis por

entregar a relação das músicas da celebração com, no mínimo, duas semanas de antecedência, para que o grupo tenha ao menos dois ensaios antes do compromisso. (Leonardo, diário 1, 2013)

Aline, na produção do relatório final da disciplina, vai além de seu relato e fundamenta suas observações a partir dos referenciais estudados:

Nossas práticas foram inicialmente pensadas como uma preparação para o sábado, aliando as questões técnicas às músicas que deveriam ser cantadas, conforme liturgia dominical, pois “nas igrejas, a música se alia à religiosidade dos leigos e se expressa por meio de grupos que se propõem às práticas musicais dentro do espaço religioso, muitas vezes por meio do canto” (Nogueira, 2012, p.6). Com isso, buscávamos ensaiar para o dia seguinte, o sábado, dia em que ocorriam as missas na nossa comunidade. (Aline, relatório final da disciplina, 2013)

A indissociabilidade entre práticas musicais e a ritualização, no entanto, oferece algumas considerações, ampliando a ideia de uma simples funcionalidade musical. Cattelan (2012), ao relatar suas experiências como músico na igreja católica, descreve que “não me considero simplesmente um músico cuja funcionalidade é tocar nas missas. Igualmente, tenho consciência de que estou inserido dentro de uma conjuntura de igreja, religiosa e espiritual, com objetivos mais amplos” (Cattelan, 2012, p.28).

Conforme Lorenzetti (2102):

A música não é um simples acessório, mas algo essencial. É um espaço que não é neutro, pois exige uma “roupa apropriada” para as ações litúrgicas (...). É um espaço que envolve os sentidos; o olfato, por meio de incensos; a audição, pela música e pela leitura; a visão, com imagens e cores; o tato, pelo aperto de mão. É um espaço feito de muitas pessoas, de muitos momentos, de muitas celebrações. Cada espaço, e a igreja inclui-se nisso, corresponde um tipo de identidade. (p.12)

Todavia, embora voltadas para o trabalho litúrgico, Aline pôde desenvolver em suas aulas alguns momentos de trocas com outras músicas. Dessa forma, podemos perceber as margens de atuação para que o educador possa contribuir com suas experiências de formação. Ao utilizar a música “Tumba, tumba”, Aline conta que explicou aos participantes que “não deveríamos somente pensar nos cantos de missa, mas também dar espaço a outras vivências” (Aline, diário 1, 2013). Nesse sentido, Aline traz para sua aula alguns elementos de seus estudos em Educação Musical:

Nesse momento, recordei-me de um professor holandês, que me disse que a aula precisa iniciar com uma atividade legal, pois a aula está só começando, passar para o repertório mais difícil, que é o motivo pelo qual estão ensaiando, e finalizar com algo divertido, para que todos queiram comparecer no próximo encontro. (Aline, diário 1, 2013)

Mais adiante, Aline expõe seu dilema ao utilizar determinadas músicas e pensa na possibilidade de mudar o foco do repertório, mas “levando em consideração que a música religiosa não pode sair totalmente da prática, pois a oficina foi fundamentada nela” (Aline, diário 5, 2013). Utilizando-se de música como ‘Asa Branca’ (Luis Gonzaga/Humberto Teixeira) e ‘Minha Canção’ (Chico Buarque), Aline expressa em seus relatos o descongelamento das fronteiras entre música religiosa e não-religiosa, complexificando as possibilidades de atuação do educador.

Ao se aproveitar da oportunidade do ensaio religioso para trazer outros repertórios, Aline busca um caminho de ensino que dialoga com o horizonte de significados (Souza, 2008) dos alunos - nesse caso, suas práticas religiosas -, ao mesmo tempo em que amplia suas possibilidades de escuta (Souza; Torres, 2009). Assim, ela passa não só a ensaiar o repertório, mas a ter uma intenção de aprendizado de novos conteúdos musicais para seus alunos, dentro de uma perspectiva das teorias do cotidiano para a aula de música. Nesse sentido, conforme enuncia Teixeira, a atividade coral pode ser entendida como uma prática de ensino-aprendizagem repleta de significados, de modo que ao/à regente compete “compreender as funções do cantar em coro, a fim de proporcionar aos cantores uma aprendizagem musical significativa” (Teixeira, 2008, p.189)

Para Leonardo, o repertório sugerido pela igreja acabava por lhe revelar certas surpresas, de modo que muitas vezes as escolhas do que seria cantado partia de uma decisão da pastora. Conforme relata:

A pastora chega para mim e diz que fez umas pequenas alterações nas músicas do culto do domingo. Nesse momento me passou um calafrio pelo corpo todo. Detalhe que, as pequenas mudanças eram ‘apenas’: a inclusão de três músicas e a substituição de outra. Ou seja, foi o mesmo que jogar o ensaio anterior praticamente no lixo, mas não vou entrar em detalhes quanto à valorização do profissional. (Leonardo, diário 3, 2013)

Assim, escrever sobre este dilema, no sentido que trata Zabalza (1994), faz com que o regente busque encontrar maneiras de lidar com esta “improvisação de repertório”, comum a muitos ambientes religiosos⁵. Desta forma, a escrita dos diários busca certo entendimento da situação, localizando as circunstâncias dilemáticas, para lidar com ela.

Além das especificidades relatadas, os ambientes religiosos também apresentam uma série de elementos e desafios pedagógicos constantes em outros espaços educativos, ditos não-formais. Esse trânsito entre o que é familiar a outros espaços de atuação e o que lhe é particular, pela sua contextualidade, coloca o educador musical numa posição de relatividade, exigindo da sua formação estratégias plurais e criativas

Oliveira (2003), ao se referir ao Terceiro Setor⁶ como espaço de educação musical, enfatiza a capacidade de flexibilidade do educador, “sem, contudo, o profissional ser desorganizado e sem objetivo, estrutura ou metas” (p.96). Essa flexibilidade, que pode ser exigida em relação ao

5. Importante notar que o modelo de improvisação, descrito por Leonardo, relacionado aos aspectos organizacionais dos ritos, não é uma generalidade nos ambientes religiosos, sendo que outras formas de improvisação podem ser entendidas como partes fundamentais dos ritos religiosos. Para análise no contexto católico, ver Cattelan (2012) e na cultura gospel, Reck (2011).

6. Segundo Kleber (2008), o terceiro setor “refere-se à Sociedade Civil Organizada e o termo faz contraponto com o Estado, considerado o Primeiro Setor, e com o Mercado, considerado o Segundo Setor.” (p.215)

repertório, arranjos, grupos musicais, instrumentos, etc, também foi sentida pelos licenciandos em suas práticas.

Chegado o domingo, dia da minha estreia frente ao coral. Pois bem, a surpresa a que me refiro veio uma hora antes do início do culto. A pastora chega para mim e diz que havia mais duas músicas novas que ela havia incluído (...) Eu então falei que o coral não estava preparado para cantar essas músicas, pois não haviam ensaiado. Mas a pastora se mostrou irredutível em sua decisão. Conversei com os cantores e perguntei se conheciam as músicas. Uma delas era conhecida e disseram que não havia problema em cantar juntos. Já para a segunda música eu tive que pegar o microfone e cantar sozinho, pois era pouco conhecida, tanto dos cantores quanto da comunidade, e ainda havia uma dificuldade para pegar o tom. (Leonardo, diário 3, 2013)

A instabilidade da frequência dos participantes foi apontada por Almeida (2005) como uma característica em oficinas de música. Ainda que os ensaios mencionados não possam ser caracterizados estritamente como oficinas, no sentido descrito por Almeida, podemos apontar algumas semelhanças entre tais espaços de educação musical. Conforme a autora, “esse aparecer e não reaparecer, ou reaparecer um mês depois” (p.46) se explica porque na educação não-formal ou não-escolar a decisão de aprender é voluntária. No caso de Aline, essa instabilidade é contextualizada pelo caráter da comunidade: “nesse dia compareceram apenas cinco participantes, pois estamos em época da trezena a Nossa Senhora Medianeira e muito desses participantes estão em preparação para a primeira eucaristia, dentre eles catequistas e catequisandos, por esse motivo o déficit de alunos” (Aline, diário 5, 2013).

Lidar com este fenômeno conhecido como “clientela flutuante” é outro tipo de dilema que o professor em ambientes religiosos pode se deparar. Para Aline, localizar o evento marcante do calendário religioso como motivo da ausência dos participantes do coro a auxilia a compreender que esta ausência dos participantes é momentânea e circunstancial. Ao narrar sobre o fato, ela traça um “acordo com a realidade” encontrando, se não soluções, pelo menos uma análise reflexiva das circunstâncias que geram uma situação dilemática para a sua prática de regente, dentro de um ambiente religioso.

Finalizando, cabe salientar que a análise da maneira como os dilemas são descritos nos diários para auxiliar a reflexão de pessoas no papel de educadores não é, de modo algum, restrita ao ambiente religioso. E se, nesse caso, estava inserida junto à formação inicial de um curso de Licenciatura em Música, também poderia ser pensada em contextos de formação continuada, ou para a reflexão de professores de Música no início de carreira, como temos nos debruçado em outros escritos (Rapôso, 2014).

algumas considerações

Na concepção de Zabalza (1994), as práticas educativas se dão numa realidade social e dinâmica com características que as diferenciam em cada lugar e a cada momento. A impossibilidade de generalização de tais práticas, pelos seus contextos particulares, não minimiza suas possibilidades de análise. Assim, se conjuga a outras reflexões sobre os múltiplos espaços

de educação musical que, “discutem essas questões e argumentam no sentido de mostrar a necessidade de conhecer esses espaços para uma atuação mais efetiva dos professores de música” (Almeida, 2005, p.51).

As situações dilemáticas (Zabalza, 1994) podem ser melhores compreendidas a partir dos relatos dos diários e de sua análise, tanto em artigos, para que outros professores reflitam a partir deles, quanto da discussão na aula da formação inicial, para que o autor dos diários e a turma possam refletir sobre estas situações. Nesta análise, buscamos pontuar, a partir dos diários de dois alunos-professores em formação, algumas situações presentes em contextos religiosos, almejando apontar especificidades desses contextos dentro de uma abordagem de Educação Musical em múltiplos espaços.

É importante destacar que tais reflexões não pretendem criar uma espécie de “método de educação musical religioso”, nem privilegiar determinadas denominações religiosas. O lugar desta discussão é pensarmos em possibilidades de incluirmos os contextos religiosos, abrangendo todos os modos de religiosidades, na pauta de uma Educação Musical pensada a partir das configurações contemporâneas de produção e (re)significações da Música.

A pretensão desse texto foi, portanto, discutir sobre as possibilidades e os desafios de uma Educação Musical marcada pelos contextos sociais, pelas idiosincrasias de cada espaço e as diferentes estratégias que o educador musical deve dispor ao atuar nesses ambientes. Ao estendermos essa discussão à formação de professores, podemos nos perguntar se os cursos superiores em Música têm promovido problematizações acerca dos espaços de Educação Musical que emergem no fluxo das experiências sociais.

Conforme Almeida (2010):

[...] saber como os cursos de licenciatura em música estão preparando os seus alunos para tratar a diversidade dentro da universidade e, futuramente, em seus locais de trabalho, nos dará subsídios para uma discussão mais ampla e aprofundada sobre o tema (p.51).

Nesse sentido, a reflexão dos licenciandos sobre suas práticas educativas, narradas a partir da escrita de diários reflexivos, desperta algumas inquietações. A ênfase dos contextos religiosos, apenas um recorte das múltiplas dimensões sociais possíveis, se insere num panorama mais amplo sobre questões que envolvem a formação e atuação do educador musical no século 21.

referências

- ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.) *Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da Abem*, v.24. Porto Alegre: ABEM, p.45-53, set., 2010.
- _____. Educação musical não-formal e atuação profissional. *Revista da Abem*, v.13. Porto Alegre, p.49-56, set., 2005.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1999.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n 21, 1998. Disponível on-line <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200>>, p. 1-30. Acesso em: 17/08/2012.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Da produção de pesquisa em educação musical à sua apropriação. *Boletim Informativo da Abem*, ano 6, n.18, set., 2003.

CATTELAN, Lucas. *Diários de um músico e professor: experiências na Catedral Metropolitana de Santa Maria - RS*. Monografia (Licenciatura em Música), Santa Maria: UFSM, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me Agora!: As Narrativas Como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. *Revista Faculdade de Educação*, v.23, n.1-2. São Paulo, p.185-195, jan., 1997.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, v.8. Porto Alegre, p.29-32, mar., 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Trad. Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

FREIRE, Vanda Lima. Educação musical, espaços e demandas sempre renovadas. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL - Educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais, 4., Santa Maria: UFSM, *Anais...* Santa Maria: Editora da UFSM, 2001. p.38-44.

GOHN, Maria Glória. Educação não-formal: um novo campo de atuação. *Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.6, n.21, p.511-526, out/dez. 1998.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In: SOUZA, Jusamara (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.213-236.

LORENZETTI, Michelle Girardi. *Educação Musical na Igreja Católica: reflexões sobre as experiências em contextos da grande Porto Alegre*. Monografia (Licenciatura em Música). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

LOURO, Ana Lúcia. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. *Revista da Abem*, v.20. Porto Alegre: ABEM, p.63-68, set. 2008.

LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane; RAPÔSO, Mariane (Orgs). *Aulas de música: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2014.

NOGUEIRA, Ana Greice Alves Teixeira. *Práticas de canto em grupo em uma comunidade religiosa em Anápolis*. Monografia (Licenciatura em Música à distância), Brasília: UnB, 2012.

OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, v.8. Porto Alegre, p.93-99, mar., 2003.

- OLIVEIRA, Valeska. *Narrativas e saberes docentes*. In: OLIVEIRA, Valeska (Org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p.67-91.
- PENNA, Maura; BARROS, Olga; MELLO, Marcel. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da Abem*, v.20, n.27. Londrina: ABEM, p.65-78, jan.-jun., 2012.
- PERES, Lúcia. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a)... In: OLIVEIRA, Valeska (Org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p.49-65.
- QUEIROZ, Luis Ricardo. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Associação Brasileira de Educação Musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre: ABEM, n.10, p.99-107, 2004.
- RANGHETTI, Diva Spezia. A pesquisa autobiográfica como espaço de reflexão e ressignificação docente. In: RECE - *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, v.01, n.03. Campo Largo-PR, p.1-14, 2004.
- RAPÔSO, Mariane. *Professores de música em escolas particulares em Santa Maria - RS: um estudo a partir de diários de aulas*. Dissertação (Mestrado em Educação), Santa Maria: UFSM, RS, 2014.
- RECK, André. *Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: Um estudo de caso no ministério de louvor Somos Igreja*. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: UFSM, RS, 2011.
- RIBAS, Maria Guiomar. Co-educação musical entre gerações. In: SOUZA, Jusamara (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.213-236.
- SANTOS, Regina Márcia. A produção de conhecimento em educação musical no Brasil: balanço e perspectivas. *Opus*, n.9. Campinas: Anppom, p.49-72, dez., 2003,
- ____ (Org). *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, história de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs) *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.
- SOUZA, Jusamara. (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.
- ____. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. *Revista da Abem*, n.16. Porto Alegre: ABEM, p.25-30, mar., 2007.
- SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. *Música na Educação Básica*, v.1. Porto Alegre: Abem, p.46-59, 2009.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.
- TEIXEIRA, Lúcia. Coros de empresa: desafios do contexto para a formação e a atuação de regentes corais. *Revista da ABEM*, v.13. Porto Alegre: ABEM, p.57-64, set. 2005.
- ____. Espaços de atuação e formação de regentes corais: o desafio do contexto. In: SOUZA, Jusamara (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.189-211.

Recebido em
07/07/2014

Aprovado em
08/09/2014

TORRES, Maria Cecília. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professores do ensino fundamental. In: SOUZA, Jusamara (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.237-258.

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da Abem*, v.15. Porto Alegre: ABEM, p.7-10, set. 2006.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula*: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

André Müller Reck é Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria - PPGE/UFSM. Professor substituto no Departamento de Música, da UFSM (Santa Maria/RS).

Ana Lúcia Louro é Professora Associada do Departamento de Música, da Universidade Federal de Santa Maria, e docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria - PPGE/UFSM (Santa Maria/RS). analouro@brturbo.com.br

Mariane Martins Rapôso é Licenciada em Música pela Universidade Federal de Santa Maria e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSM. Atua como Professora de Música no Colégio Antônio Alves Ramos e na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, na cidade de Santa Maria - RS.