



## **Análise do universo cultural/social de estudantes de licenciatura/ Bolsistas PIBID em música**

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

*Angela Lühning*

*Universidade Federal da Bahia - angelisa@ufba.br*

*Laura Cardoso*

*Universidade Federal da Bahia - lauracardosomus@gmail.com*

*Gabriel Vieira*

*Universidade Federal da Bahia - baratavieira@hotmail.com*

*Flávia Candusso*

*Universidade Federal da Bahia - flaviacandusso@gmail.com*

**Resumo:** O presente texto traz os resultados de uma pesquisa quantitativa/qualitativa realizada com bolsistas PIBID e alunos/as de licenciatura em música da EMUS/ UFBA. A proposta foi conhecer e analisar os contextos culturais de socialização/ formação desses alunos, a fim de discutir a sua presença no contexto da atuação pedagógica, em especial em escolas públicas em bairros populares periféricos. Os resultados do levantamento e das análises pautadas na bibliografia especializada atestam a necessidade de contínuas discussões e revisões conceituais para estimular novas propostas de ação e inserção, também a partir de diálogos com a etnomusicologia e suas várias abordagens de diversidade cultural.

**Palavras-chave:** Etnomusicologia. Educação musical. Políticas educacionais/ PIBID.

### **Analysis of the Cultural/Social Universe of Undergraduates/PIBID Trainee Music Teachers' Program**

**Abstract:** This article presents the results of a quantitative/qualitative study completed with PIBID Trainee Music Teachers' Program and undergraduate students from the EMUS/ UFBA. Its aim was to understand and analyze the cultural contexts of their socialization/education, with the goal of discussing their presence in the context of their pedagogical work, especially in public schools in underprivileged, outlying neighborhoods. The results of the survey and the proposed analyses in the specialized bibliography testify to the need for continuous conceptual discussion and review in order to stimulate new proposals for action and social inclusion, also stemming from dialogue with ethnomusicology and its multiple approaches to cultural diversity.

**Keywords:** Ethnomusicology. Music education. Educational policies/ PIBID.

### **Introdução:**

Este trabalho aborda o universo cultural e social de estudantes do Curso de Licenciatura em Música da EMUS/ UFBA, no tocante às suas vivências culturais/ musicais anteriores à graduação, à relação destas com sua atuação em sala de aula e suas reflexões sobre sua formação pela universidade, (in)satisfações e anseios, que dizem respeito à (futura) atuação profissional em sala de aula. A proposta surgiu a partir dos dados gerados

pela pesquisa PIBIC anterior que analisou a percepção de estudantes Curso de Licenciatura em Música e de Pós-Graduação em Educação Musical da UFBA a respeito das leis 10.639, 11.645 e 11.769, que tratam da inserção da cultura afro-brasileira, africana e indígena e do ensino de música nas escolas, especialmente as públicas. A pesquisa em questão mostrou que os/as estudantes dialogavam ainda pouco com as propostas destas leis e tampouco discutiam o universo cultural mais amplo que deveria alimentar seus conteúdos e suas práticas. Mesmo assim, entre os interlocutores, os/as licenciandos/as demonstraram mais conhecimento, disposição e motivação para abordar a temática das leis abordadas do que as/os pós-graduandos, o que nos fez querer realizar a atual pesquisa com esse público e seus contextos de vivência cultural.

Partimos da constatação de que o PIBID tem se debruçado em especial sobre a atuação docente em escolas públicas e que a grande maioria destas está situada em bairros populares em Salvador, em geral com uma vida cultural muito intensa, mesmo que, em geral, não percebida (LÜHNING, 2013 e 2016), por serem locais de moradia da população menos favorecida e negra da cidade. Lançamos a hipótese de que vivências culturais nesses contextos (ainda) são pouco valorizadas, tornando-se importante refletir sobre as densas e tensas relações entre os conteúdos do ensino escolar (vigente ou almejado), a vida cultural/social nas comunidades e a atuação e percepção de professores. A importância dessa temática se intensifica com as atuais discussões a respeito da inserção das vivências e conhecimentos anteriores dos alunos como parte integrante do ensino escolar (PAIVA/BURGOS, 2009). Ferreira completa ainda:

[...] a renovação da educação como espaço público, condição necessária para que ela se re-signifique socialmente e contribua para a constituição de uma sociedade democrática, deve ser feita a partir da escola, tendo como um dos elementos constitutivos desse processo a ampliação da presença social nesses espaços, ou seja, um maior envolvimento com a comunidade.(..) Afinal, para quê e como educar a todos, numa sociedade organizada pelo mercado e que exclui a tantos? Que sentido pode fazer a escola para os indivíduos que a ela aportam, se o conhecimento, os valores, as regras, ali disseminados, negam sua experiência e vida? Qual perspectiva pode apontar a escola atual para indivíduos cujo futuro depende cada vez mais de ações coletivas e solidárias? (FERREIRA, 2005: 58).

Cabe questionar se a atual formação/ atuação de professores é capaz de dialogar com contextos culturais de alunas/os e transpor os muros da escola e se a universidade de fato consegue/ deseja abarcar a pluralidade cultural e está preparada e disposta a oferecer um ambiente favorável à construção desses diálogos (CANDUSSO, 2014).

## **2. Procedimentos e caminhos**

Para poder analisar e entender estas relações a partir do olhar dos/as futuros/as educadores musicais, elaboramos um questionário semiaberto que foi aplicado a estudantes de licenciatura em música da EMUS/ UFBA, completado por várias entrevistas e uma bibliografia selecionada, além de uma roda de compartilhamento dos resultados (CABRAL, 2012). As respostas obtidas com estas ferramentas, tabulando as questões fechadas e processando a quantidade enorme de respostas abertas, bastante instrutivas, nortearam as análises e levaram aos resultados aqui apresentados. Dessa forma, esperamos contribuir para a discussão sobre o ensino de música em um âmbito sociocultural maior e poder construir diálogos mais consistentes relativos à compreensão da diversidade cultural a partir da etnomusicologia, apontando as intrínsecas relações com as estruturas de poder, a dimensão conceitual de políticas educacionais e culturais na formação de educadores musicais.

O questionário semiaberto aplicado em versão online, abordou a “Identificação pessoal e formação”, “Você e sua trajetória de vida”; “Você, sua formação acadêmica e o PIBID”; “Você e sua atuação como educador musical”; “Você e sua experiência profissional em geral”. As 46 questões, 22 de caráter objetivo e 24 de formato aberto, foram respondidas por 32 pessoas, entre 118 contatadas pessoalmente, por e-mail e redes sociais. Destas, 20 são/já foram bolsistas PIBID e 12 não são/ foram bolsistas.

### **3. As respostas e suas análises:**

46,8% dos participantes se identificaram como negros/as, 40,6% como pardos/as, 9,3% como brancos/as e 6,2% como indígenas, embora entre os/as bolsistas PIBID-Música a maioria absoluta se identificou como negro/a, pardo/a ou indígena. Em termos de origens a maioria é do Estado da Bahia, 18 de 20 dos/as alunos/as PIBID e 9 de 12 dos/as demais. A maioria mora na região central de Salvador em bairros populares ou de classe média, sem diferença significativa entre os bairros onde residem bolsistas PIBID e demais estudantes de licenciatura da EMUS. Contudo, em relação à formação escolar, há uma diferença significativa entre os dois grupos. Enquanto a grande maioria de bolsistas PIBID é oriunda de escolas públicas ou possui formação mista (parte em ensino público e outra na rede privada), 50% dos/as demais alunos/as do Curso de Licenciatura teve formação em escola particular. Comparando os resultados sobre a formação escolar de bolsistas PIBID com sua identificação racial, a maioria dos/as alunos/as negros/as é oriunda da rede pública de ensino e tem residido na infância em número bem maior em bairros populares ou favelas.

Este público (pibidianos/as e não pibidianos/as) dialogou conosco sobre suas práticas e vivências musicais anteriores ao ingresso na universidade, estímulos e preferências, a constituição de sua identidade musical, também sobre ambiência social e familiar, sua experiência prévia como educadores e sua formação na universidade em relação a conteúdos, estruturas e sua análise crítica desse universo. A partir das respostas recebidas escolhemos alguns pontos mais emblemáticos para esta comunicação, discutidos também à luz da bibliografia (CARVALHO, 2005, FERREIRA, 2005, SCHAMBECK, 2014, CANDUSSO, 2014).

Em relação à própria vivência cultural inicial e possível formação anterior ao ingresso na universidade, as/os participantes ressaltaram a influência de familiares, amigos e vizinhos, além de bandas (em geral), ONG's, igrejas e instituições de ensino de música diversas. O contato com tradições/ grupos culturais diversos, CDs, vinis e rádio durante a infância também foi relatado como experiência marcante por muitos alunos/as. Parte dos/as participantes já tem atuação profissional anterior à graduação, em especial como professores de música, o que alimentou o desejo de cursar a licenciatura para ampliar seus conhecimentos. Para outros/as, a licenciatura apresentou-se como possibilidade de continuar os estudos em música, pelo fato de não exigir as mesmas habilidades e repertório no instrumento como nos cursos de Bacharelado em Instrumento e Canto. Algumas pessoas ainda relataram buscar no curso de licenciatura a ampliação das possibilidades de trabalho e estabilidade financeira, frente às dificuldades de se estabelecer profissionalmente como músico/musicista independente na atualidade.

Ao questionar como percebem a formação em música e sua relação com o mercado de trabalho, obtivemos respostas bastante diversificadas com vários níveis de visão crítica e de contentamento. Em geral, os/as bolsistas PIBID se dizem satisfeitos com a formação acadêmica atual, porém relatam deficiência na sua formação no tocante ao trabalho com questões mais “sensíveis”, relativas a contextos, realidades sociais e diversidade das áreas de atuação. Ressaltaram a hierarquia existente entre os aspectos mais técnicos da música e da prática musical em si que a universidade aparentemente ignora e, também, sobre o fato do curso de licenciatura priorizar a musicalização infantil em detrimento de outras faixas etárias e formas de aprendizado (o PIBID –Musica atua em escolas municipais do nível fundamental I).

Em relação às ligações entre contextos culturais vividos pelos/as licenciandos/as e os/as bolsistas PIBID e os conteúdos de sua formação em curso tivemos respostas bastante

contrastantes. De um lado, há vozes críticas à formação, dando a entender que toda a graduação fosse dispensável, no outro extremo, temos alunos/as que pensam ser possível aproveitar tudo que foi visto durante o curso, tanto de matérias específicas da licenciatura quanto das demais disciplinas. Existe ainda a tendência em acreditar serem proveitosas apenas matérias de educação musical ou, ao contrário, privilegiar apenas as disciplinas musicais práticas (percepção, canto coral, improvisação etc.), sem que haja necessidade de uma discussão crítica ou conceitual sobre as razões desse cenário.

As matérias da universidade não tem nada a ver com a realidade dos meus alunos, pois na academia ainda são estudados os grandes educadores de mil novecentos e bolinha e se incentiva reproduzir os padrões que trocentos anos funcionaram em uma determinada cultura e realidade. (aluno A)

Acredito que tudo que venho aprendendo tem a ver com minha futura atuação e o universo cultural de meus alunos. A questão é dialogar de maneira que atinja a eles. (aluno B)

Se pudessem escolher, os/as licenciandos/as/ bolsistas PIBID escolheriam como potenciais conteúdos a serem abordados, músicas tradicionais, afro-brasileira, MPB, entre outros, além de ressaltar o desejo de atuar em outros contextos fora de escolas públicas, em espaços alternativos como ONGs, instituições privadas, conservatórios, centros culturais, entre outros, algo pouco abordado no curso de licenciatura (CARVALHO, 2005). Ao perguntar aos/às interlocutores se acham que os bairros populares oferecem contribuições para a atuação da/do educador(a) musical, 21 afirmaram que sim, ou seja 65%. Entre as/os bolsistas PIBID o índice é de 75%, enquanto entre as/os demais o índice cai para 50%. Aqueles que consideram importantes os contextos dos bairros populares, gostariam de dialogar com uma ampla gama de expressões: grupos culturais, religiosos/ de capoeira e ONGs como referências para a realização do seu trabalho.

As manifestações culturais, às quais as crianças e adolescentes estão expostas e os espaços em que ocorrem, os espaços de lazer, as igrejas ou outros locais religiosos e as condições sócio-econômicas dos bairros, dentre outros aspectos, contribuem para a compreensão das identidades culturais dos alunos, professores e outros membros da comunidade escolar, o que deve influenciar a atuação do educador para uma prática educacional mais transformadora e significativa. (aluno C)

Mas estamos diante uma situação paradoxal, pois, apesar de sua identificação como negros/as com origem majoritária em bairros populares, muitos/as bolsistas PIBID afirmam conhecer pouco os contextos socioculturais ao redor das escolas públicas, embora não coloquem possíveis razões: seria por não percebê-los, por evitá-los ou por terem se rendido a discursos valorativos e excludentes sobre cultura (popular) presentes na universidade? Mais curioso foi que alunos/as que não são bolsistas PIBID, afirmam

acreditar que as/os colegas do PIBID conhecem bem os contextos citados, quer dizer, eles/elas são vistos como pessoas mais próximas às realidades sociais e musicais diversas, mais do que as/os alunos/as “não pibidianos”. Mas, também afloram questionamentos e dúvidas em relação à formação que precisam ser atendidas:

Por pensar que o curso de licenciatura em música precisa trabalhar com a maior diversidade musical possível, [...] imaginei que encontraria um ambiente favorável à exploração dessa diversidade dentro do curso, tanto em disciplinas teóricas quanto em disciplinas práticas. Mas o que observo em muitas disciplinas é a reprodução automática de muitos conceitos e métodos às vezes desgastados, sem qualquer tipo de renovação ou diálogo com o universo musical que nos cerca. (aluno D)

#### 4. Discussão final

Na análise das questões até agora apresentadas de forma resumida, 3 pontos aparecem nas respostas e falas que merecem ser abordadas com mais detalhe: as relações entre vivência/ experiência (tanto de alunos/as quanto de professores), formação acadêmica e prática docente. É possível observar um entrave no diálogo “vivência – docência” presente no discurso dos/as licenciandos/as, criticando a pouca vivência prática de professores. Segundo eles, a universidade é responsável (e culpada) pelo conhecimento mais teórico e eurocêntrico da música, que, no entanto, se mantém distante das práticas musicais e próprias vivências culturais. Um aluno relata:

Percebo uma educação mais voltada para a parte técnica da música. Para aprender um instrumento, aprender a ler, escrever, etc. No que tange este aspecto, a EMUS, tem êxito, contudo, o que vejo no meu dia-a-dia é a necessidade de apresentar a música como arte transformadora, ou seja, a música não está separada das outras linguagens artísticas ou do cotidiano do sujeito. É preciso aproximar a música da história de cada educando, é preciso dar significado para a música na vida dele e isso envolve muito mais que um trabalho técnico. (Aluno E)

Houve um momento em que havia um abismo tão grande entre o que eu vivia e que estava vendo na época do ingresso no curso, que me assustava. Mas fui percebendo que ao trilhar o caminho com mais autonomia, as vivências podem ser pareadas, amalgamados e enriquecidas. Apesar de perceber certo conservadorismo fui encontrando espaço. Sempre há professores e colegas mais abertos. (Aluno F)

Estas últimas falas podem explicar, em parte, certo descontentamento dos/as alunos/as. Parece haver uma defasagem entre o próprio foco da universidade (principalmente no que se refere ao conteúdo programático) e as necessidades reais de alunos/as de licenciatura/ PIBID em dialogar com os estilos musicais vividos pelo público escolar, e a vontade de poderem resgatar suas próprias vivências musicais mencionadas no decorrer da pesquisa, mesmo consideradas fundamentais, mas ainda pouco presentes. Há pouca discussão sobre conceitos e preconceitos em relação aos contextos sociais e suas práticas musicais, embora muito perceptíveis ainda na sociedade, e também no meio

universitário, fato este que influencia, contamina e muitas vezes afeta a visão que as pessoas têm de suas próprias experiências, menosprezando-as.

Assim, as/os licenciandos/as não exercem seu direito e a possibilidade (e até dever) de construírem, de fato, novas propostas. Isso parece atingir em parte até os próprios discursos de alunos/as em relação a conceitos e suas práticas, em geral ainda pouco críticos e conscientes de si. Apenas poucos/as demonstraram perceber como suas próprias vivências culturais prévias poderiam servir para construir e reforçar os laços entre discente/docente, comunidade/ escola e escola/ universidade nas suas práticas pedagógicas e influenciar as de colegas/ professores. As poucas vozes mais críticas se sentem pouco amparadas nas suas buscas, outras pessoas ainda não despertaram ou ainda não conseguem conciliar suas próprias vivências com os discursos usados por elas mesmas e pelas estruturas institucionais. Quem perde, são os/as alunos/as das escolas públicas que poderiam se beneficiar das vivências e experiências de seus futuros professores, mas nem sempre conscientes de seu potencial, devido às amarras institucionais, nas quais tomam poucas iniciativas.

Mesmo assim, os/as alunos/as demonstram, em geral, grande satisfação com a experiência do PIBID. Alguns ressaltam a possibilidade de poder aproximar-se melhor dos/as alunos/as enquanto outros/as reiteram a importância do programa para ganhar experiência e aplicar os conhecimentos obtidos em sala de aula, além de maturidade no desenvolvimento das atividades, planejamentos de aula, entre outros. Para muitos/as, o PIBID é “uma escola de música dentro da escola de música”, como afirma um dos entrevistados. Para ele, o PIBID traz uma visão e experiência mais humana do ensino musical, de uma forma que a universidade, em geral, não costuma abordar nas disciplinas. Devido à aproximação com as/os alunos/as durante o Programa, os/as bolsistas PIBID declaram se sentir mais preparados para assumir a sala de aula.

Apesar dos avanços incontestes do PIBID na formação dos/as licenciandos/as em geral, mais ainda levando em conta o seu perfil no curso da EMUS/ UFBA, em maioria afro-descendentes, oriundos/as das periferias nas quais a maior parte das escolas públicas funciona, os pontos positivos só podem ser amplamente usufruídos se tiverem uma maior reflexão e conscientização sobre o papel da música e da arte na educação escolar e não escolar. Especialmente em relação a este ponto, percebe-se que ainda há pouco diálogo entre escolas, universidades e instituições culturais do terceiro setor, algo necessário que poderia se beneficiar das experiências do campo da etnomusicologia (LÜHNING, 2013).

Para se transformar em ações e reflexões “práticas” aplicáveis, é preciso repensar velhos paradigmas, conceitos e preconceitos (ainda) existentes, especialmente em relação a outros contextos culturais, e mais ainda quando socialmente periféricos e, em geral estigmatizados, senão ignorados.

Acreditamos que essas análises também são reflexo das estruturas de poder que envolvem o ambiente universitário, no qual as experiências não hegemônicas, de saberes autóctones ainda não têm o seu lugar, dando preferências a metodologias pouco aplicáveis aos contextos aqui em apreciação. Assim permanece-se ainda mais no nível discursivo teórico, sem transformá-lo em prática: quando se fala em experiências, parece pensar-se apenas na sala de aula como terreno “neutro”, mas não nas experiências dos/as alunos/as também como experiências políticas, questão tanto debatida por Freire (2005). Quando se fala do/a educador/a, parece que se pensa mais na pessoa e sua integridade, mas não na sua responsabilidade e seu compromisso perante outras pessoas, comunidades e saberes e quando se fala em conhecimento, se pensa mais nas metodologias e teorias do que nos saberes vivos. Trata-se de discussões ainda pouco presentes no mundo acadêmico, mas necessárias a serem inseridas, especialmente no campo das artes, devido a sua força mobilizadora e política, quando entendida e empregada assim. Esperamos ter contribuído para uma reflexão, quiçá, para uma autoavaliação das nossas práticas pedagógicas em curso.

## Referências

- CABRAL, Marlúcia Barros Lopes. “Formação docente e pesquisa colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas”. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04\\_37/Marlúcia%20Barros%20Lopes%20Cabral\\_int\\_GT4.pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Marlúcia%20Barros%20Lopes%20Cabral_int_GT4.pdf). Acesso em 2/2/2016.
- CANDUSSO, Flavia. “O PIBID-Música: educação musical, as artes musicais e a comunidade”. In: ASSIS, Alessandra Santos de; SANTOS, Ana Katia Alves dos (Org.). *Olhares sobre a docência*. Primeiras experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 149 – 162.
- CARVALHO, Livia M. *O ensino de arte em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal*. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2005.
- FERREIRA, Regina Cardoso. *Diálogo escola-comunidade: reflexões sobre saberes e formação de professores*. (Dissertação, Mestrado Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2005. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/regina\\_ferreira.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/regina_ferreira.pdf)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.



LÜHNING, Angela. “Na encruzilhada dos dos saberes e fazeres musicais: leis conhecimentos tradicionais, educação, música e espaço(s)” In: BRAGA, Lia; TOURINHO, Cristina, ROBATTO, Lucas (org.) *Transito entre fronteiras na música*. Belém, PPGArtes/ UFPA, 2013, p.10-33.

LÜHNING, Angela. “Nem centro, nem periferia: sociabilidade, cultura e mundos sonoros em bairros populares em Salvador” *Revista Artérias*, PPGArtes,/ UFPA, Belém, v.2, n.1, 2016, (a sair).

PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, M. Baumann (Org.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio/ Pallas, 2009.

SCHAMBECK, Regina Finck; KANDLER, Maira Ana; GUMS, Luana Moina. “A formação do professor de música para atuação em diversos contextos: múltiplos olhares”. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (Orgs.). *A formação do professor de música no Brasil*. Belo Horizonte, Editora Fino Traço, 2014.