

DESAFIOS DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NUM CURSO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

DESAFÍOS DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN UN CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE MÚSICA INTERDISCIPLINARIOS

CHALLENGES OF PEDAGOGICAL INNOVATION IN AN INTERDISCIPLINARY MUSIC TEACHER FORMATION COURSE

Paula Maria Aristides de OLIVEIRA MOLINARI¹
Paulo Oliveira RIOS FILHO²

RESUMO: A oferta de cursos superiores fora das capitais brasileiras, especialmente na última década, parece ter aberto uma discussão bastante intensa sobre a necessidade de novas abordagens pedagógicas, necessidade esta associada aos contextos socioculturais específicos desses lugares. O panorama político nacional brasileiro dos últimos anos tem gerado um conjunto de reformulações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96 e, com isso, novas portarias e resoluções da CNE - Câmara Nacional de Ensino. Diante disso, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura têm se deparado com a necessidade de passar por reformulações curriculares constantes, processo que muitas vezes sobrepassa o das necessidades específicas dos cursos de campi universitários instalados no interior e longe dos grandes centros. Neste trabalho apresentamos e discutimos a criação e implantação de um curso interdisciplinar de formação de professores de música numa universidade do Maranhão, Brasil, sob a demanda de inovação, tanto de cunho pedagógico, quanto mais diretamente em sua relação com as práticas e saberes artísticos intrínsecos ao curso. O objetivo: compreender melhor o conceito de inovação pedagógica numa licenciatura interdisciplinar voltada à formação de professores de música, para poder traçar um esboço de quais seriam as possibilidades de gestão pedagógica para uma otimização de resultados e consolidação de licenciaturas como essas, buscando, por fim, elencar processos formativos em música que possam vir a ser estratégias pedagógicas catalisadoras de processos de inovação. Buscamos compreender como o conceito é visto em diferentes contextos e situações e os confrontamos com um modelo metodológico da área da Música, a Pesquisa Artística (AR - *Artistic Research*). Esse movimento nos levou ao princípio unificador dos métodos em AR, que é a prática artística e, portanto, as práticas criativas de modo mais amplo, gerando uma cadeia de relações que tem nos sinalizado o quanto a AR e a Inovação Pedagógica podem contribuir para a flexibilização do olhar de artistas-educadores e de educadores-artistas, como

¹ Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís – MA – Brasil. Docente Efetiva. Realiza estágio pós-doutoral da Universidade Estadual Paulista - Instituto de Artes - IA/UNESP. Orientadora do Doutorado de Humanidades e Artes na Universidade Nacional de Rosário - UNR/Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6364-0521>. E-mail: paulamolinarivoz@gmail.com

² Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís – MA – Brasil. Docente Efetivo. Doutor em Música/Composição pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9933-5905>. E-mail: pauloriosfilho@gmail.com

determinantes para a abertura de espaços de inovação, inclusive no próprio processo de investigação de pontos em comum em ambas áreas.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa artística. Formação de professores. Inovação pedagógica.

RESUMEN: *La oferta de cursos de educación superior fuera de las capitales brasileñas, especialmente en la última década, parece haber abierto una discusión muy intensa sobre la necesidad de nuevos enfoques pedagógicos, una necesidad asociada con los contextos socioculturales específicos de estos lugares. El panorama político nacional brasileño de los últimos años ha generado un conjunto de reformulaciones en la Ley de Directrices y Bases de la Educación - Ley 9394/96 y, con esto, nuevas ordenanzas y resoluciones de la CNE - Cámara Nacional de Educación. En vista de esto, los proyectos pedagógicos de los cursos de pregrado se han enfrentado a la necesidad de someterse a constantes reformulaciones curriculares, un proceso que a menudo supera las necesidades específicas de los campus universitarios ubicados dentro y lejos de los centros principales. En este artículo presentamos y discutimos la creación e implementación de un curso de formación de maestros de música interdisciplinarios en una universidad en Maranhão, Brasil, bajo la demanda de innovación, tanto pedagógicamente como más directamente en su relación con las prácticas artísticas intrínsecas y el conocimiento. al curso El objetivo: comprender mejor el concepto de innovación pedagógica en un grado interdisciplinario centrado en la formación de profesores de música, con el fin de dibujar un esquema de cuáles serían las posibilidades de la gestión pedagógica para la optimización de resultados y la consolidación de dichos títulos, buscando, finalmente, para enumerar procesos formativos en música que pueden convertirse en estrategias pedagógicas que catalizan procesos de innovación. Buscamos entender cómo se ve el concepto en diferentes contextos y situaciones y confrontarlos con un modelo metodológico del área de Música, la Investigación Artística (AR). Este movimiento nos condujo al principio unificador de métodos en RA, que es la práctica artística y, por lo tanto, las prácticas creativas en general, generando una cadena de relaciones que nos ha señalado cómo la RA y la innovación pedagógica pueden contribuir a flexibilización de la mirada de artistas-educadores y educadores-artistas, como determinantes para la apertura de espacios de innovación, incluso en el proceso de investigación de puntos comunes en ambas áreas.*

PALABRAS CLAVE: Investigación artística. Formación del profesorado. Innovación pedagógica.

ABSTRACT: *The offering of higher education programs outside of the capitals of Brazilian states seems to have opened a very intense discussion on the need for new pedagogical approaches closely related to the specific socio-cultural contexts of these places. The Brazilian national political panorama of recent years has generated a set of reformulations on the Education Guidelines and Basis Law – Law n. 9394/96 and, with it, new ordinances and resolutions from CNE – National Chamber of Education. In this direction, the pedagogical projects of Music Teacher Formation Courses have been undergoing curricular reformulation which often exceeds and suppress the actual specific local needs. In this paper, we present and discuss the creation and*

implementation of an interdisciplinary music teacher formation course at a public university in Maranhão, Brazil, under the demand for innovation. The goal here is to better understand the concept of pedagogical innovation in an interdisciplinary degree aimed at the music teacher's training, to be able to outline the possibilities of pedagogical management for better results and finally to list formative processes in music that could turn to pedagogical strategies that catalyze innovation processes. We seek to understand how the concept is seen in different contexts and situations and confront them with a methodological model of the area of Music, that from Artistic Research. This movement has led us to the unifying principle of methods in Artistic Research, the artistic practice and therefore the creative practices in a broader way, starting a chain of relations that has signaled to us how much Artistic Research and Pedagogical Innovation can contribute to a certain sight flexibility from the part of artistic-educators and educators-artists as something essential for the opening of innovation spaces, including in the very process of seeking for common points in both areas.

KEYWORDS: *Artistic research. Teacher formation. Pedagogical innovation.*

Uma experiência real em construção

Entre 2003 e 2015, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passaram por um amplo processo de interiorização com a criação de diversos campi universitários em cidades fora dos grandes centros urbanos, no Brasil. Processo este tomado em grande medida, como uma necessidade de ampliação de acesso ao ensino superior de qualidade e gratuito e fruto, em grande parte, da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Essa interiorização da universidade pública gerou, num eixo colateral, uma dinâmica de discussão e implementação de diferentes posturas e atitudes pedagógicas fortemente impulsionadas pelas diferenças socioculturais de cada unidade estabelecida no interior, de uma mesma universidade.

No caso específico da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, diversos campi, como os de Bacabal, Balsas, Codó, Grajaú, Pinheiro e São Bernardo, foram criados a partir do REUNI, tendo sido, a instituição, uma das que mais expandiu sua atuação em cidades do interior do país. Tal expansão dos campi do Continente — como são conhecidas as unidades avançadas da UFMA, considerando que a capital, São Luís, onde está o campus sede, é uma ilha, implicava na necessidade de se estabelecer uma comunicação efetiva com comunidades muito diversas das constituídas na capital, onde a universidade foi criada, no fim da década de 1950. Populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas e sertanejas passaram a ter acesso ao ensino superior num

amálgama desafiador, sob a égide de uma instituição una, enquanto estrutura administrativa e acadêmica, e acolhedora de propostas igualitárias, em teoria e prospectivamente. Esse processo, essencialmente um processo político, trouxe à UFMA a urgência de uma aproximação e compreensão para o problema central da construção e consolidação de um incontável número de novas demandas e procedimentos, tanto pedagógicos quanto administrativos — o que não é um processo fácil e linear.

Nesse contexto de criação dos novos campi do Continente e, com isso, de surgimento de um sem número de desafios administrativos e pedagógicos, é que foram criados, em 2010, os primeiros cursos de licenciaturas interdisciplinares da instituição: Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens e Códigos que após uma primeira reformulação, em 2013, passaram a ter, em cada unidade, áreas de formação principal (por exemplo, Linguagens e Códigos/Música, Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa, Ciências Naturais/Química e Ciências Humanas/Sociologia, para citar os casos das definições atribuídas aos cursos, no Campus de São Bernardo). Os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das licenciaturas interdisciplinares, cuja implementação está atrelada à própria fundação dos campi citados, apontavam para a necessidade de novas posturas de compreensão sobre o que, naturalmente, era entendido como ensino e como aprendizagem, aproximando as disciplinas envolvidas em cada um deles pelas bordas. Em um curso interdisciplinar como o de Licenciatura em Linguagens e Códigos, por exemplo, houve a proposta da união de saberes como os da Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, da Música e das Artes Visuais num único currículo, onde as disciplinas girariam ao redor do eixo da constituição das linguagens e do entendimento dos códigos, ou seja, o lugar comum entre os saberes, havendo ainda, durante os dois últimos períodos dos cursos, uma concentração na área principal de formação (Música ou Língua Portuguesa).

A beleza e ousadia da ideia inicial dos projetos e a atenção dada, com a criação dos cursos, para a efetiva necessidade de se debater a multi-, a inter- e a transdisciplinaridade vêm esbarrando desde então, em algumas questões de suma importância: a sociedade, as pessoas com as quais de fato iríamos trabalhar, conclamaram essa demanda? O mercado profissional regional e nacional tem interesse ou está pronto para acolher/contratar profissionais com esse perfil, nas áreas envolvidas? Ou trata-se, antes, de uma política de inovação que atenda, a um só tempo, os critérios de adesão e implantação do REUNI, das políticas institucionais da universidade e das demandas por profissionais com formações múltiplas, nas redes

públicas de ensino? Exceto no caso da área principal de formação desses cursos, a carga horária de atividades curriculares prevista nos PPC's, para cada área envolvida, era em torno 300h/a, menos que 10% da CH total do curso. Com isso, pensava-se que o aluno egresso dos cursos estaria apto a lecionar tais disciplinas na Educação Básica. Como isso seria possível, tendo o aluno tomado um contato tão breve em poucas disciplinas dessas áreas em sua graduação? Em suma: a demanda por cursos superiores de qualidade foi confirmada; porém, não se pode afirmar que os cursos criados estavam alinhados com as singularidades e em qual medida. O que se pode afirmar com certeza é que estes se constituíram uma alternativa plausível e, com certeza, foram ponto de partida para um projeto maior que está em construção até o presente momento.

O caso no qual nos concentramos neste artigo, do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos/Música (doravante, CLLC/Música), onde atuamos como docentes parecem-nos particularmente complicado. Com a sua especificação, após a primeira reformulação dos cursos em 2013 — antes havia somente o Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos — o discente do curso, que não contava com nenhuma espécie de teste de habilidades específicas para a seleção dos ingressos, passava seis períodos dos oito mínimos de duração do curso, cursando de um a dois componentes curriculares na área da Música, por semestre, somente encontrando a oportunidade de se apropriar dos códigos mais básicos dessa linguagem artística — ou de se aprofundar na prática e reflexão acerca dessa linguagem, no caso daqueles que conseguiam ingressar já com algum tipo de treinamento musical — nos dois últimos períodos. Essa característica do percurso formativo apresentava duas situações frequentes dentre os discentes do curso: a) os alunos sem experiência de aprendizado musical prévio, por um lado, frustravam-se ao chegar nos dois últimos períodos, pois tinham que lidar com a descoberta repentina de uma série de conteúdos básicos, não abordados nas disciplinas do Eixo Comum, frequentadas tanto por alunos do CLLC/Música, quanto do CLLC/Língua Portuguesa, nos seis primeiros períodos do curso, dos quais precisavam rapidamente se apropriar, ao mesmo tempo em que estavam ingressando nas atividades de Estágio e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); b) os alunos com alguma experiência prévia de aprendizado musical, por sua vez, frustravam-se com a possibilidade quase nula de haver um aprofundamento na prática, na reflexão e na pesquisa em Música, ao passo em que este mesmo aprofundamento seria necessário, em um nível básico, para que qualquer esforço no sentido da interdisciplinaridade pudesse ser efetivamente empregado e gerido.

Movido por essas complexas questões e situações, o Núcleo Docente Estruturante do CLLC/Música elaborou e implementou, juntamente à Pró-Reitoria de Ensino da UFMA, um novo PPC, no segundo semestre de 2017. Já inseridos num contexto pós-REUNI, de corte de verbas e congelamento de recursos, conseguimos: a) aumentar a carga horária de atividades curriculares da área principal de formação, a Música; b) distribuir essas atividades de forma uniforme ao longo dos oito períodos letivos do curso; c) redesenhar a configuração interdisciplinar do curso, propondo a busca por uma interdisciplinaridade feita a partir, com e para a Música — paradigma da *cooperação*, a interdisciplinaridade enriquece a formação na área, ao invés do da *competição*, abordagem **multidisciplinar**, à guisa de formar um "profissional plural".

Nosso caminho neste artigo, portanto, é o de compreender melhor o conceito de inovação pedagógica numa licenciatura interdisciplinar voltada à formação de professores de música, para poder traçar um esboço de quais seriam as possibilidades de gestão pedagógica para uma otimização de resultados e consolidação de licenciaturas como essas, buscando, por fim, elencar processos formativos em música que possam vir a ser estratégias pedagógicas catalisadoras de processos de inovação.

Inovação pedagógica

Quando falamos de inovação pedagógica, neste trabalho, referimos-nos à busca de respostas e soluções para problemas vividos e detectados. Portanto, ao contrário de uma abordagem, ainda razoavelmente comum de se encontrar, da inovação pedagógica sob a égide do uso da tecnologia computacional, tomamos o conceito de forma abrangente, como tratam autores como Fino (2008), Serdyukov (2017) e Playfair (2017).

O assunto tem especial relevância na educação de alguns países, como por exemplo, a educação francesa que trata a inovação no ensino superior com especial atenção, tanto assim que o ministério chama-se Ministério do Ensino Superior, Pesquisa e Inovação e tem programas específicos de inovação pedagógica. Na página do ministério francês, no preâmbulo que situa a inovação pedagógica, encontra-se uma entrevista realizada com Eddie Playfair, diretor do *Newham Sixth Form College (NewVIc)*, de Londres, o que demonstra que o Reino Unido também pode ser citado. Playfair (2017) define inovações pedagógicas como aquelas que nos permitem responder a questões fundamentais como, por exemplo: como estimular o desejo de

aprender, como aprofundar e alargar a compreensão de determinado assunto. Ele nos convida a perguntar: o que queremos de nossos estudantes, qual linguagem falar e escrever, como fazer para estabelecer os conhecimentos e competências que lhes permitem conectar a aprendizagem cultural e cidadã?

Vale destacar que uma das características principais da inovação pedagógica está no estabelecimento do contexto em que a inovação ocorre. Apenas quando há uma perspectiva de resposta a questões fundamentais sobre a dinâmica do ensinar e do aprender, incluindo a preocupação com as competências que possibilitam a relação com a cultura, e a compreensão desta, é que se pode, de fato, chegar a ações efetivas que podem ser inovadoras.

Para Serdyukov (2017), o foco primário da inovação educacional pode estar nas teorias e práticas do ensino e da aprendizagem, como nos aprendizes, familiares, comunidade, sociedade e sua cultura. O autor ainda elucida que, nos EUA, a sublimação do *STEM* (*Science/Ciência, Technology/Tecnologia, Engineering/Engenharia and Math/Matemática*), sistema implantado durante o governo Obama, em detrimento de outros saberes como a música - Artes e a educação física e, desta forma, acabou por ignorar o desenvolvimento dos jovens em termos pessoais, sociais, emocionais e morais. O autor constrói uma argumentação baseada no fato de que para ser criativo na inovação tecnológica é preciso, antes, ser encorajado a criar. Como um processo educativo pautado em *STEM* coloca então, em detrimento de sua própria efetivação, os saberes e as práticas que levarão ao desenvolvimento da criatividade, em suas bases?

Não faz sentido pensar em inovação tecnológica, ou qualquer outro tipo de inovação, negando à educação a presença de práticas criativas. Liderança, pesquisa e segurança em si mesmo, são pré-requisitos. Neste caso, a inovação pedagógica estaria voltada à reinvenção da formação na conexão de saberes para a potencialização de uma necessidade emergente e de mãos dadas à inovação tecnológica.

Para Serdyukov (2017), a inovação tecnológica na educação precisa também ter seus horizontes ampliados no que diz respeito ao seu uso. A tecnologia não substitui o professor mas cria a necessidade do professor reinventar-se. Pensando assim, a própria inovação tecnológica na educação cria a necessidade da reinvenção do ensinar, do aprender e do conviver podendo, por sua vez, gerar inovação pedagógica. O autor ainda reforça que nós, como educadores, precisamos compreender que para a inovação tecnológica produzir um efeito positivo no aprendizado precede de uma liderança

pedagógica baseada em pesquisa e uma teoria que seja adequada porém, afirma que a realidade é hoje totalmente inversa.

Uma pergunta emerge dessa dinâmica: atualmente, na formação de professores, onde há lugar para o desenvolvimento de práticas criativas que levem os educandos a desenvolver habilidades criativas de forma suficientemente significativa a ponto de que estes também proporcionem o desenvolvimento de tais capacidades em seus respectivos alunos?

Voltando o nosso olhar novamente para o contexto da UFMA, mais especificamente para o Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos/Música, parece que a tentativa de juntar os saberes propostos inicialmente, quando da criação das licenciaturas interdisciplinares dos campi do Continente, era também uma iniciativa de formar professores preparados para a reinvenção de si, da escola e de seus contextos educacionais. Sendo assim, o que talvez melhor definiria tal profissional seria a capacidade de gerenciar criativamente a interdisciplinaridade, em contextos escolares globalmente engajados nessa transformação, e não a pretensa capacidade de lecionar todas as áreas envolvidas, em contextos plenamente disciplinares, substituindo, assim, os profissionais com as formações específicas, como uma espécie de "professor coringa", que é o que parecem propor os PPC's da reformulação de 2013. De toda forma, resta ainda assim a questão da empregabilidade desses discentes egressos e efetiva relação destes com os contextos escolares ainda fortemente marcados por uma disciplinaridade e engessamento curricular.

Gestão e inovação

Imaginando que o título, ou a licença concedida por uma licenciatura em Linguagens e Códigos que unia Música, Artes Visuais, Espanhol, Inglês e Língua Portuguesa pudesse ser o de licenciado em gestão do ensino das linguagens e códigos, temos um quadro que aponta para um contexto minimamente satisfatório, onde o profissional formado no curso estaria apto a gerir processos de formação com professores das diversas linguagens e códigos, para a otimização de resultados e com a potencialização dos pontos de contato comuns à cada disciplina. Seria uma formação específica dentro da gestão pedagógica, uma derivação do curso de pedagogia, porém com o foco voltado às linguagens e códigos. Exigiria, ainda, um outro currículo e

proposta pedagógica, que nada tem a ver com os currículos das Licenciaturas Interdisciplinares, como constantes dos PPC's de 2013.

O fato é que não foi com este direcionamento que cada projeto acabou sendo implementado e transformado, ao longo dos anos, mas sim para dar a licença de professor de música, artes visuais, espanhol, inglês e língua portuguesa, no caso do licenciado em Linguagens e Códigos/Música ou Língua Portuguesa; ou licença de professor de sociologia, história, filosofia e geografia, no caso do licenciado em Ciências Humanas. Nota-se, outrossim, essa tendência à aglutinação de áreas de formação, o que, por sua vez, leva a uma inevitável aglutinação de conteúdo, gerando por fim uma falta de contato qualitativo suficiente para garantir o sucesso da empreitada interdisciplinar.

Vejamos o que diz o PPC de 2013 do CLLC/Música, quanto ao perfil do egresso:

“O Licenciado em Linguagens e Códigos/ Música é o profissional habilitado para [...] docência dos componentes curriculares obrigatórios da área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes Visuais e Música) nas séries finais do Ensino Fundamental e de Música para o Ensino Médio. Sua atribuição central é a docência no Ensino Fundamental e Médio [...]” (UFMA, 2013, p. 28)

Vale ressaltar que o título, expresso na citação acima em negrito, aparece tal qual disposto no diploma do egresso do curso, que não faz menção alguma às outras áreas, a não ser de forma implícita, sob o rótulo de 'Linguagens e Códigos'. Para ajudar na compreensão do contexto formativo do curso, vale analisar a tabela com o percentual de carga horária de componentes curriculares indubitavelmente disciplinares e pertencentes às áreas envolvidas no CLLC/Música, como disposto no PPC de 2013:

Tabela 1 – Distribuição de CH dos componentes curriculares em cada área do CLLC/Música, de acordo com o PPC de 2013. A soma total dos percentis demonstrados na tabela é de 76%. Os outros 24% estão distribuídos entre Estágio, TCC e Atividades Complementares. As Práticas Pedagógicas como Componentes Curriculares estão, no projeto, contabilizadas na área de Formação Pedagógica (21% da CH total).

ÁREA	% CH
Música	23%
Língua Portuguesa	8%
Língua Espanhola	8%
Língua Inglesa	8%
Artes Visuais	8%
Pedagogia	21%

Fonte: Autores

Não há a chance de desenvolver a capacidade de compreensão, por exemplo, das semioses envolvidas, estabelecer a relação entre as disciplinas e portanto, suas possibilidades de gestão, gerando uma perspectiva educacional voltada à potencialização de uma possível inovação decorrente, também no ambiente da educação básica. O que ocorre, ao contrário, é a expectativa — expressa nos PPC's e incorporada nos percursos formativos — de que com tal formação este educador poderia substituir o licenciado em música, o licenciado em artes visuais, o licenciado em espanhol, em inglês e em língua portuguesa após ter uma formação de apenas 8 semestres, e com uma carga horária total relativamente alta.

Não nos esqueçamos de que tais licenciaturas foram pensadas para cidades do interior do Maranhão com nenhuma ou pouquíssima atividade no âmbito do ensino superior e contêm, em si, o desafio cultural específico das comunidades onde os campi se inseriram, seus modos de ser, fazer e viver e seus contextos de formação escolar básica, muitas vezes bastante precários.

Após a criação das licenciaturas interdisciplinares, em um curto período de tempo (entre 2010 e 2012), foi possível detectar que o primeiro projeto pedagógico não poderia seguir e a reformulação conjunta dos PPC's de todas as LI's dos campi do interior surgiu, oportunidade na qual o CLLC se desmembrou em dois cursos — Licenciatura em linguagens e Códigos/Música e Licenciatura em Linguagens e

Códigos/Língua Portuguesa. O licenciado continuava, no entanto, com a formação fragmentada e a prática docente também. O estágio curricular supervisionado continuava a pensar a preparação do licenciando para a realidade do ensino em música, artes visuais, espanhol, inglês e língua portuguesa, no caso específicos desses cursos. Por mais que cada docente estivesse, em novos grupos de trabalho, com novos colegas se reinventado e recriando as formas de ensino e de aprendizagem, no final os resultados não eram animadores. Faltava profundidade.

Esboço de uma prática - interdisciplinaridade e profundidade

Em momento algum se pensou a prática interdisciplinar como desprovida de profundidade. Ao contrário: a interdisciplinaridade deve ser encarada como caminho de uma visão ampliada e profunda. A profundidade e amplitude de visão são, ao mesmo tempo, o próprio percurso e o ponto de chegada dos processos interdisciplinares. É importante citar Casanova (2006) quando este afirma:

Comumente, as aproximações acabam em frustração e só funcionam como bloqueios e obstáculos ao genuíno diálogo interdisciplinar característico da pesquisa mais necessária e avançada de nosso tempo. (CASANOVA, 2006, p. 21)

Parece-nos, ao olharmos o passado vivido, que a dificuldade em buscar as principais relações possíveis entre cada saber perdia-se no universo de possibilidades das próprias áreas específicas, dando uma falsa ilusão de coesão na diversidade. Isso afirmamos pois, quando pensados os conteúdos das disciplinas, ou a postura docente era a de assumir a visão disciplinar—deixando a comunicação com as outras áreas acontecerem por meio de projetos—, ou ao sabor de conexões pontuais (dentro ou fora de sala de aula), ou a de tentar partir prematuramente para as interrelações, mesmo que prescindindo dos elementos mais básicos para se manter em algum lugar, ou ainda, para estabelecer algum lugar comum.

Um exemplo para o que ocorria pode ser o de um vôo em zona de turbulência. A sensação de alunos e professores era a de chegar ao destino final, enfrentando os desafios do caminho, mas, como os passageiros e os comissários de bordo só sofriam o efeito do trajeto sem tomar as decisões sobre ele, como em geral, o comandante da aeronave junto ao mapa de vôo, condições climáticas atualizadas e etc, podem fazer.

Nosso mapa de vôo era complexo, apontava um lugar sem nome dentro da educação básica (nossa relação com a titulação), o projeto pedagógico era amplo demais para uma equipe com poucas horas de vôo em conjunto, os instrumentos de vôo eram modernos e bem acurados, mas não tinham manual de usuário, os nossos licenciandos estavam em seu primeiro vôo, assustados e deslumbrados com tudo; ao final, saíamos vivos, felizes de passar pela turbulência, mas sem querer voltar ao antigo trajeto. Tal forma de voar trazia, na prática, apenas um benefício: a oferta de mão-de-obra semiespecializada, mas com habilitação formal para atuar como professor nas cinco disciplinas, uma espécie de coringa em qualquer escola, ressaltando a má prática corrente, na região, de atribuir a disciplina 'x' a um professor com formação na área 'y'. Portanto, benefício para os setores da administração pública da educação, em nível local e estadual, e não exatamente para os novos professores formados, nem para os alunos da rede básica de educação, que os encontrariam em sala de aula.

Foi assim que, em 2017, surgiu o esboço do PPC atual do CLLC/Música, em um esforço desta vez conjunto somente com o CLLC/Língua Portuguesa, tendo em vista que a reformulação de 2013 envolveu, sincronicamente, todas as LI's dos campi do Continente. O novo PPC mantém ainda a titulação em Linguagens e Códigos/Música, porém com outro mapa de vôo.

Os anos de experiências anteriores serviram de guia para um projeto agora alicerçado em pesquisa artística, prática musical e prática docente, buscando construir conexões possíveis com as outras linguagens a partir sempre do campo de visão e vivência da música, e não mais a formação em áreas múltiplas — uma multidisciplinaridade, outrossim, uma corrida contra o tempo.

A proposta de um novo PPC, a Pesquisa Artística e o saber musical articulado pela prática

Desde 2016 que o NDE do CLLC/Música trabalhava para a elaboração e implementação de um novo PPC e, conseqüentemente, um novo currículo. Somente em 2017, em um esforço conjunto com o CLLC/Língua Portuguesa, a nova versão (para ambos os cursos) começou a ser implementada. As principais alterações, com relação ao PPC de 2013, no caso específico do CLLC/Música, dizem respeito, primeiro, a uma revisão do papel da interdisciplinaridade enquanto espinha dorsal do curso; segundo, ao aumento de carga horária de componentes curriculares da área da Música; e, por fim, a

uma melhor distribuição da carga horária desses componentes específicos ao longo dos semestres letivos. Um quarto vetor que balizou toda a elaboração da nova versão do PPC foi justamente a da assunção do viés criativo e da pesquisa através da prática artística como espinha dorsal do percurso formativo do curso, o que será abordado em maior detalhe nesta seção.

Antes disso, vamos traçar um rápido panorama sobre cada um dos vetores de transformação da filosofia, política e atitude pedagógica do curso, expressos no PPC de 2017.

Em primeiro lugar, temos uma revisão profunda da agenda da interdisciplinaridade dentro do curso. A referência às outras áreas componentes do curso, que não a de formação principal, foi retirada da descrição acerca do perfil do egresso. A promessa da formação múltipla, que por um lado castrava o desenvolvimento adequado na área de formação principal, baseava-se em uma distinção que não encontra amparo legal em nenhum dispositivo, a saber, a habilitação para lecionar música no Ensino Médio, e para lecionar música e todas as outras quatro áreas envolvidas, somente nos últimos anos do Ensino Fundamental. Como vimos, cada uma das outras quatro áreas, no PPC de 2013, eram contempladas com menos de 10% da CH total de componentes curriculares. Daí surgem algumas questões que nos nortearam nesse aspecto da reformulação: o quão preparado sai, o aluno egresso do curso, para atuar na docência da Educação Básica na área da Música, tendo visto 60% dos conteúdos desta área de forma comprimida durante os dois últimos períodos do percurso formativo? O quão preparado sai, o aluno egresso do curso, para atuar como docente das outras áreas, mesmo que somente no Ensino Fundamental, tendo visto seus conteúdos em somente 8% da carga horária total do curso, cada disciplina? Essa distribuição de carga horária, e a arrumação disciplinar - multidisciplinar - do curso, em seu projeto anterior, assume irresponsavelmente, a ideia equivocada de que, para lecionar no Ensino Fundamental, o docente não precisa estar tão bem preparado, por sua formação em nível superior, do que para atuar no Ensino Médio. E isso, para agravar ainda mais a situação, acontecia num contexto pedagógico e curricular que não valoriza a construção real de conexões interdisciplinares sólidas, mas sim a formação disciplinar múltipla. Para contornar esta situação, além de retirar a previsão de atuação em múltiplas disciplinas do perfil do egresso, mantivemos a possibilidade de o profissional formado no curso continuar trabalhando na área de gestão da educação com a promoção, análise e avaliação de processos interdisciplinares, e aumentamos a carga horária de disciplinas

optativas, que podem ser cursadas tanto na área da Música, quanto em qualquer outra área do curso (português, inglês, espanhol ou artes visuais). Tudo isso vai depender sempre dos variados perfis discentes e de um processo de orientação acadêmica no que tange a matrícula nos componentes optativos. Além disso, grande parte da proposta de interdisciplinaridade acontece, além das possibilidades das optativas nas outras áreas envolvidas no curso, de forma mais direta nas propostas das PECC - Prática de Ensino como Componentes Curriculares, inclusive com relação a áreas como a filosofia e a história.

Em segundo lugar, temos o aumento na ordem de 25% (de 800h a 1020h) em CH de componentes curriculares da área de Música, destacando ainda que a atividade de Estágio Supervisionado também passou a ser, com o novo PPC, integralmente realizado na área de Música, com a realização de projetos de maior ou menor inclinação interdisciplinar, a depender da turma, supervisor e campo de estágio. As PECC e os componentes curriculares do eixo pedagógico também passaram a incluir propostas e disciplinas voltadas à Educação Musical.

Vale destacar, ainda, que o PPC de 2017 seguiu todas as diretrizes da Resolução CNE/CP 2/2015. Na tabela 2, podemos ver a nova distribuição de CH, tal qual disposta no PPC de 2017:

Tabela 2 – distribuição de CH dos componentes curriculares em cada área do CLLC/Música, de acordo com o PPC de 2017. A soma total dos percentis demonstrados na tabela é de 75%. Os outros 24% estão distribuídos entre Estágio, TCC e Atividades Complementares. As Práticas Pedagógicas como Componentes Curriculares estão, no projeto, contabilizadas na área de Formação Pedagógica (33% da CH total). As disciplinas pedagógicas e as PECC de Educação Musical encontram-se contabilizadas, nesta tabela, no eixo "Pedagogia".

ÁREA	% CH
Música	34%
Língua Portuguesa	até 8% [CH de optativas]
Língua Espanhola	até 8% [60h + CH de optativas]
Língua Inglesa	até 8% [60h + CH de optativas]
Artes Visuais	até 8% [120h + CH de optativas]
Pedagogia	33%

Fonte: Autores

Por fim, temos que destacar que quase 600h da CH de componentes curriculares da área da Música, antes encontradas concentradas em dois períodos letivos, ao final do curso, no novo PPC foram distribuídas ao longo de todo o curso, com uma média de 190h de componentes da área de Música, em cada semestre letivo — contando as disciplinas específicas da área, mais as PECC e as pedagógicas voltadas à Educação Musical.

A pesquisa artística (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2008) tem funcionado como elemento unificador do processo de execução do projeto atual em muitos sentidos e ainda, posiciona-se como tal, pela união de práticas em andamento, nos dois grupos de pesquisa atualmente em atividade no curso.

Os dois grupos tem direcionamentos distintos, mas possuem questionamentos fundamentais em comum: como a prática da criação musical, mais precisamente na composição e performance, pode se relacionar positivamente com a atividade docente em música? Como abordar, elucidar e pôr em relevo aquela zona de atividades interligadas na própria prática artística, que mescla o sujeito com o objeto de maneira que haja um processo inteligível e praticável, pelos artistas, no aprimoramento tanto da criação/performance quanto da docência?

Para responder a este questionamento, cada grupo tem suas próprias bases teóricas e suas estratégias pedagógicas de desenvolvimento prático onde se destacam as práticas criativas em Fonterrada (2015) , Schafer (2011a e 2011b) , Lucca (2006) e Molinari (2016), ao mesmo tempo em que a A/R/Tografia (DIAS, 2013; 2017) e a Pesquisa Artística (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2008) delineiam o método e as pedagogias ativas (DEWEY, 1978), os fazeres.

Ao colocar em movimento a roda da ciranda de pensamentos que cada autor/pensador nos aponta vimos a necessidade de pensar a inovação pedagógica e chegamos a Serdyukov (2017), já citado anteriormente quando tratamos de inovação pedagógica, e notamos que a pesquisa artística em Coessens, Crispin e Douglas (2008) tem vários pontos em comum com o que Serdyukov (2017) discute como necessidades características para o campo da inovação pedagógica. Apresentamos na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Características Comuns entre a Pesquisa Artística e a Inovação Pedagógica

Pesquisa Artística	Inovação Pedagógica
Risco: quem se dedica a pesquisa artística foge dos padrões hegemônicos de produção e, com isso, corre o risco de ter a produtividade vista como em menor número, ou até inexistente, em relação a outros pesquisadores que se utilizam de outras formas de fazer pesquisa em música.	Risco: ao se dedicar a desenvolver inovação pedagógica sem criar produtos educacionais, tecnológicos - por exemplo, pode ter sua produtividade não reconhecida como inovação.
Educação: é a base que garantirá o desenvolvimento dessa prática.	Educação: é a base que garantirá o desenvolvimento dessa prática.
Pesquisa: é a força motriz, a base de toda transformação	Pesquisa: é a força motriz, a base de toda transformação
Forma de registro: se distingue das formas mais usuais apesar de conter tanto rigor quanto outras formas de pesquisa.	Forma de registro: é substancialmente diferente do registro de uma patente, por exemplo.
Desenvolvimento da Criatividade e da Criação: criar e ser criativo são saberes que devem ser valorizados, incentivados e incluídos como base. Não se faz Arte sem isso.	Desenvolvimento da Criatividade e da Criação: criar e ser criativo são saberes que devem ser valorizados, incentivados e incluídos como base. Não se inova sem isso.

Fonte: Autores

Olhando a Tabela 3, é possível vislumbrar como a pesquisa artística e a prática docente se interligam quando esta mesma prática, está voltada para a inovação pedagógica.

Inovar pedagogicamente portanto, para nós, é fruto de um fazer que envolve as bases da pesquisa artística que considera, por sua vez, o criar como:

In making, we move from nothing to something; from the speculative to the determined; from the unknown (or only partially known) to the known. (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2008, p. 07)³

Não se trata apenas de inovar por força de um modismo ou de transgredir mas, sim, de olhar para a inovação como potencialmente, um ato de transformação *per se*:

Therefore, the key to a prosperous, inventive society is a multidimensional approach to revitalizing the educational

³Ao criar, passamos do nada para algo; do especulativo ao determinado; do desconhecido (ou apenas parcialmente conhecido) ao conhecido. (tradução nossa)

system (structures, tools, and stake holders) so that it breeds learners' autonomy, self-efficacy, critical thinking, creativity, and advances a common culture that supports innovative education. In order to succeed, innovative education must become a collective matter for all society for which we must generate universal public responsibility. Otherwise, all our efforts to build an effective educational system will fail. (SERDUYKOV, 2017, p. 27-28)⁴

O mesmo se poderia afirmar quanto ao fazer da pesquisa artística se tomarmos o que os autores nos dizem:

Artistic creativity and, by extension, artistic research focus the possibility of infinite variability within acts of representation and interpretation. If research in general is to deal adequately with human society, it needs to embrace those aspects of knowledge production that deal with human subjectivity and relationships, not as phenomena to be deduced and re-harnessed within human control, but open-endedly, as part of a process of creative construction and interpretation that is relative, specific to context and value-driven. (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2008, p. 176)⁵

Com isso, parece-nos que a junção entre a inovação pedagógica e a pesquisa artística nos respaldam quanto a buscar processos formativos em música que sejam estratégias pedagógicas catalisadoras de processos de inovação, ao mesmo tempo em que parecem auxiliar na obtenção de respostas às duas questões primordiais de cada um dos grupos de pesquisa em atividade no curso, atualmente, como citado no início deste tópico.

⁴Portanto, a chave para uma sociedade próspera e criativa é uma abordagem multidimensional para revitalizar o sistema educacional (estruturas, ferramentas e partes interessadas) de modo a gerar autonomia, autoeficácia, pensamento crítico, criatividade e potencializar a cultura comum dos alunos, que apoia a educação inovadora. Para ter sucesso, a educação inovadora deve tornar-se uma questão coletiva para toda a sociedade, pela qual devemos gerar responsabilidade pública. Caso contrário, todos os nossos esforços para construir um sistema educacional eficaz falharão. (tradução nossa)

⁵ A criatividade artística e, por extensão, a pesquisa artística enfocam a possibilidade de variabilidade em infinitos atos de representação e interpretação. Se a pesquisa em geral lida adequadamente com a sociedade humana, ela precisa abranger os aspectos da produção de conhecimento que lidam com a subjetividade e as relações humanas, não como fenômenos a serem deduzidos e reutilizados dentro do controle humano, mas como parte aberta de um processo de construção criativa e interpretação que é relativo, específico do contexto e orientado pelo valor. (tradução nossa)

Considerações Finais

Fica evidenciado neste trabalho a importância da capacidade de flexibilização do olhar e a tomada de consciência sobre os mínimos movimentos no processo constitutivo presentes nas novas formas de pensar o fazer artístico e educacional. Nessa relação nos ocorre, em decorrência da necessidade de muita abertura e flexibilização dos processos, que as pedagogias ativas são determinantes para a abertura de espaços de inovação, claro, junto ao *modus operandi* da pesquisa artística.

Estamos num processo dinâmico, de constantes reformulações, adotando de maneira inovadora, do ponto de vista pedagógico, conceitos que ainda não foram colocados lado a lado. Assumimos os riscos, inclusive da lacuna ainda existente, na compreensão de um texto como este, onde os pré-requisitos que a prática nos oferece nos dá uma profunda ideia do que necessitamos mas, dada a necessidade de objetivação, parece ainda ser intangível no discurso, apontando a importância destes primeiros estudos que fazemos como um campo fértil a ser explorado à partir dos referenciais que confrontamos. Ao mesmo tempo, a compreensão da prática precisa ser partilhada de maneira tangível porque é com a prática, da prática e na prática que encontramos os elementos estruturantes da inovação. Sendo assim, salientamos que a escrita, ela mesma, também torna-se um importante elemento a ser estudado como passível de inovação em pesquisas como esta, onde não basta constituir-se como relato mas, deve indicar um novo questionamento para outros estudos que privilegiem a experiência prática, tanto como resposta quanto ignora de novas e desafiadoras questões. Para o futuro, uma busca a mais para as duas áreas, tanto a Música como a Educação, seria encontrar um acordo narrativo e formal para comunicar estudos que consideram situados nos limites partilhados do conhecimento essencial de ambas.

REFERÊNCIAS

CASANOVA, P. G. **As Novas Ciências e as Humanidades** - da academia à política. São Paulo: Boitempo, 2006.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIAS, B.; IRWIN, R. L. (organizadores) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editoraufsm, 2013.

DIAS, B. Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes. **Anais do XVII CONFAEB**. Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil e IV Colóquio Sobre o Ensino de Arte. Florianópolis - SC. Disponível em : <http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/belidson.pdf>. Acessado em: 10 dez. 2017.

FINO, C. N. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). **Educação em Tempo de Mudança**. p. 277-287. Funchal: Grafimadeira. 2008.

FONTEERRADA, M. T. de O.. **Ciranda de Sons: práticas criativas em Educação Musical**. São Paulo: UNESP, 2015.

LEDA, D. *et al.* Crise Econômica e Interiorização na UFMA: repercussões sobre o trabalho docente em alguns campi do continente. **Anais do XIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**. Universidade Estadual de Maringá. 18 a 20 de Maio de 2016. Maringá-PR. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/Anais/trabalhos/e_4/4-007_.pdf. Acessado em: 01 maio 2019.

LUCCA, K. **Glyfos: voces trazadas en la arena para transformar creativamente las crisis personales y ecológicas**. Córdoba: Brujas, 2006.

MOLINARI, P. Etnosonia: em busca do método. In: _____. **Música, Educação e Cultura: tecituras e tessituras no nordeste brasileiro**. Campo Limpo Paulista: FACCAMP, 2016. cap. 07, p. 141-163.

PLAYFAIR, E. Entrevista publicada na série **Ceux qui Innovent** sur le site Ecole Innovante Disponível em: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid117750/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid117750/journees-nationales-de-l-innovation-pedagogique-dans-l-enseignement-superieur.html>. Acessado em: 12 fev. 2018.

SCHAFER, R. M. **A Afinação do Mundo** - uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. Marisa T. Fonterrada. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011a.

SCHAFER, R. M. **O Ouvido Pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2a. ed. São Paulo: UNESP, 2011b.

SERDYUKOV, P. Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?, **Journal of Research in Innovative Teaching & Learning**, v. 10, issue: 1, 2017, p. 4-33. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>. Acessado em: 05 mar. 2018.

UTTA, B.; RIOS FILHO, P. O.; MOLINARI, P. M. A. de O. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos/Música**. São Bernardo: UFMA, 2017. Disponível em: <http://portais.ufma.br>. Acessado em: 01 maio 2019.

Como referenciar este artigo

MOLINARI, Paula Maria Aristides de Oliveira; FILHO, Paulo Oliveira Rios. Desafios da inovação pedagógica num curso interdisciplinar de formação de professores de música. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 798-817, out. 2019. E-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23iesp.1.13017>

Submetido em: 10/05/2019

Revisões requeridas: 14/06/2019

Aprovado em: 10/08/2019

Publicado em: 01/10/2019