

Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores na área musical

*Luiz Antonio Batista Leal¹
Cristina d'Ávila²*

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre os fenômenos da ludicidade e da cultura lúdica no processo de formação de professores da área musical e constituição de sua profissionalidade. O artigo busca reconhecer como a cultura lúdica se apresenta na formação dos licenciandos em situação de estágio docente supervisionado, mediante seu planejamento e desenvolvimento de aulas. No seio da problemática da pesquisa repousa a ideia de que a cultura lúdica é invisibilizada nas atividades pedagógicas que envolvem conteúdos disciplinares específicos e na área musical em particular. Além disso, atestamos a dupla profissionalidade do futuro professor de Música, fenômeno que se repete em outras áreas disciplinares.

Palavras-chave: Ludicidade. Cultura lúdica. Educação musical. Formação. Profissionalidade.

¹ Músico. Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (GEPEL/FACED/UFBA). Professor do Centro de Formação em Artes da Fundação Cultural do Estado da Bahia. E-mail: luiz_asabranca@yahoo.com.br

² Pedagoga. Doutora em Educação (UFBA). Pós-doutorado em Formação de professores (Universidade de Montreal, Canadá). Pós-doutoranda na Universidade Sorbonne Paris V (Paris, França). Professora Associada III da Universidade Federal da Bahia. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: cristdavila@gmail.com

Playfulness, playful culture and teacher training in musical area

Abstract: This article aims to reflect on the phenomena of playfulness and play culture in the teacher training process of the musical area and set up their professionalism. The article seeks to recognize how the play culture becomes present in the training of undergraduates in supervised teacher training situation by its planning and development classes. Within the research of the problem lies the idea that the play culture is invisibly in educational activities involving specific subject content and in particular in musical area. In addition, we certify the double professionalism of the future teacher of music, a phenomenon that is repeated in other disciplines.

Keywords: Playfulness. Playful culture. Music education. Training. Professionalism.

Introdução

Neste artigo pretendemos refletir sobre os fenômenos da ludicidade (compreendida do ponto de vista da subjetividade do indivíduo) e cultura lúdica (conjunto de significações atribuídas às manifestações lúdicas – como o jogo – enquanto produtos de uma cultura mais ampla) sobre o processo de formação do professor de música que irá atuar no ensino fundamental. No cerne de nossa investigação pretendemos evidenciar o problema da invisibilização da cultura lúdica nos processos de formação de futuros professores, sobretudo no momento do estágio docente supervisionado. De nossa experiência como profissionais da área musical e professor de música já pudemos atestar o quão distantes estamos de uma formação inicial calcada no ideário lúdico; e o quanto a cultura lúdica vem sendo silenciada nos espaços/tempos das salas de aula.

Há algum tempo atrás publicamos artigo intitulado Eclipse do lúdico (D'ÁVILA, 2006), no qual refletia sobre a situação pedagógica nas séries iniciais do nível fundamental, utilizando como recurso ilustrativo um estudo de caso (relato de experiência), resultado de pesquisa realizada em uma escola pública na cidade de Salvador. Neste artigo, a partir de análise sobre as práticas pedagógicas observadas em escola pública do ensino fundamental, pudemos conferir o papel superdimensionado

concedido ao livro didático (que no trabalho chamamos de manual didático), revelando um eclipse que obliterava uma ação pedagógica lúdica, prazerosa e criativa:

Na sala de aula, o ensino criativo e lúdico tem cedido espaço para ações repetitivas e mecânicas. Muitas dessas ações, realizadas, sobretudo no ensino fundamental, tem no livro didático o seu mestre. Tal material, por constituir-se no mais poderoso, e mesmo, onipotente recurso de ensino, de que lançam mão os professores dos níveis fundamental e médio de ensino, sobretudo nas escolas públicas, ditam as regras do que fazer didático no dia-a-dia da sala de aula. E, por isso mesmo, por se bastarem, equivocadamente, suprimem da cena a criatividade, autoria docente e a ludicidade (D'ÁVILA, 2006, p. 16).

Ao que parece as coisas não mudaram muito e a cultura lúdica, tanto das crianças, quanto dos próprios professores, não encontra eco nas salas de aula. Entendemos que há cultura lúdica nas escolas - mas fora da sala de aula, nos corredores, no recreio, na cantina, na entrada e saída da sala de aula. Entretanto, na sala de aula o que se avoluma é o trabalho compacto e austero que não cede espaço ao enlevo em ensinar e aprender. As disciplinas são trabalhadas como fragmentos de conhecimentos, dissociados da vida cotidiana, o que dificulta a construção de uma visão integrada e dinâmica da realidade.

No caso do ensino de Música essa realidade nos parece mais gritante. Por tratar-se de área artística, esperaríamos um trabalho pedagógico calcado sobre o prazer, sobre a criatividade, sensibilidade, imaginação. Entretanto, o que vislumbramos e podemos recortar de nossa própria experiência enquanto docentes e pesquisadores é que o ensino de música, voltado à formação de professores desta área, se baseia enfaticamente sobre o conteúdo técnico e o aspecto lúdico é encarado numa perspectiva instrumentalizadora de ensino (LEAL, 2012).

Não obstante, Gardner (1994), em seu livro *Estruturas da mente*, verifica, a partir de suas pesquisas como neurocientista e psicólogo cognitivista, a existência da inteligência musical e, por conseguinte, de

competências e habilidades constituintes da mesma. O professor de Música no ensino fundamental, para que galgue êxito em sua pedagogia, deve minimamente conhecer e saber mobilizar tais habilidades e competências. Isso exige formação específica. Uma formação específica com conhecimentos especializados e conhecimentos técnicos transversalizados pela dimensão lúdica.

Para dar sustentação aos nossos argumentos, no corpo deste artigo, apresentaremos os tópicos concernentes aos conceitos que defendemos de ludicidade, cultura lúdica, formação de professores e profissionalidade. O objetivo é colaborar com reflexões na área e, nesse sentido, somar com uma educação sensível e de qualidade, notadamente, no ensino de Música, área tão cara ao desenvolvimento da inteligência e sensibilidade humanas.

Concepções sobre ludicidade

Neste tópico iremos brevemente discorrer sobre algumas concepções de ludicidade, baseados, primeiramente, em Cipriano Luckesi (2014), Maria da Conceição Lopes (2004) e na nossa síntese sobre o conceito.

Luckesi (2014) afirma que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Não há divisão”.

Luckesi aborda a ludicidade como um estado interno de vivência plena naquilo que o indivíduo realiza. Note-se que o estado pleno é diferente do prazer em estado puro – isto inclui os polos dialéticos: prazer/desprazer, tensão/distensão. Nos seus estudos, trata do conceito do ponto de vista da subjetividade do sujeito, apoiando-se na psicologia e, mais particularmente, na psicanálise.

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como

jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica (LUCKESI, 2014, p. 6).

Nesse sentido, o conceito do que é lúdico repousa sobre a ideia de que o prazer que existe no que se faz é algo que reside em nós e no modo como nos relacionamos com o mundo. O conceito de Luckesi (2014) parte do ponto de vista da subjetividade do sujeito. O autor associa a ludicidade a estados de consciência implicados na prática de atividades lúdicas, sintetizando-os em dois tipos: estado de consciência focado e estado de consciência ampliado. Os seres humanos estariam, segundo o autor, usufruindo desses atos/estados ao longo da vida, mas a fixação em um ou outro representaria algum tipo de distúrbio.

Distinguindo clareza de exatidão, o autor conclui, com base em definição do físico Heisenberg, que clareza se refere a uma compreensão a partir de múltiplas possibilidades, e exatidão se refere à precisão, a foco, a limites bem definidos. O autor vai se reportar à ampliação da consciência, portanto, a partir do conceito de clareza. A orientação na vida cotidiana baseada apenas na exatidão das coisas levaria a um modo de viver fragmentário e restritivo. O ato mental vai exigir, portanto, vivenciar a riqueza das múltiplas possibilidades, numa perspectiva inclusiva, o que não é o caso do olhar as coisas pelo sentido da exatidão. Não obstante, a exatidão nos seja necessária também no dia-a-dia em ações precisas em que o ser humano necessite de concentração e de decisões que não admitam momentos de imprecisão, como no caso de conduzir um veículo e seguir as leis de trânsito, por exemplo. Se não seguirmos rigidamente, precisamente, as leis de trânsito, corremos riscos e colocamos a vida de outrem em risco também.

Na prática da pesquisa científica, assim como na composição de uma música, ou escrita de um livro, vamos precisar tanto do sentido criativo que inclui a clareza, ou uma visão carregada de múltiplas possibilidades, como da exatidão ou visão precisa das coisas para concretizar projetos. Conclui Luckesi (2014, p. 17): “Em síntese, clareza significa ampliação da consciência que se caracteriza pela inclusão, e exatidão significa focalização da consciência. Nós necessitamos dos dois polos da dialética permanente entre um e outro estado para podermos criar, recriar e viver o cotidiano”.

Com esse conceito, o autor afirma que as atividades lúdicas vão desencadear a dialética destes estados de consciência: focado e ampliado. A consciência amplia-se para que o participante possa escolher a forma mais adequada de realizar a tarefa e foca-se para que possa efetivamente realizar essa mesma tarefa.

Luckesi (2014) sustenta que as atividades lúdicas, por propiciarem experiências plenas, poderão também propiciar o acesso a sentimentos os mais profundos, inconscientes, tornando-se um referencial de expansão para o indivíduo. A vivência da ludicidade poderá permitir, assim, integrar níveis de consciência dos mais sutis, constituindo expediente ou forma de prevenir neuroses futuras, seja no contexto da sala de aula, seja no contexto terapêutico. As práticas lúdicas no contexto pedagógico funcionariam como recursos de formação e também de autodesenvolvimento.

A vivência da ludicidade, pois, permitirá a flexibilização do comando racional das coisas, expandindo a consciência e nos livrando das defesas do ego. A absorção no fazer, a integração e entrega total e plena, interconectando o fazer, o sentir e o pensar, caracterizarão o estado de ludicidade conceituado por Luckesi (2014).

Para Conceição Lopes (2004, p. 11), a ludicidade

é uma condição de ser do humano, *homo ludens*, que se manifesta diversamente (no brincar, jogar, recrear, lazer e construir artefatos lúdicos e de criatividade) e diversamente produz os seus efeitos nomeadamente, na aprendizagem social da convivialidade inter-humana, favorecendo a assunção livre e espontânea de compromissos, ativamente participados por todos, e por todos argumentados em nome de um bem comum.

Do exposto, entendemos que os conceitos dos dois autores mencionados se coadunam e se complementam. Destaca-se a dimensão subjetiva do sujeito nos dois conceitos – Luckesi entendendo a ludicidade como um estado de espírito, como uma disposição interna, e Lopes, entendendo a ludicidade como uma condição de ser do humano que se exterioriza por manifestações várias e produz efeitos na convivialidade humana. A contribuição de Lopes sobre o conceito de Luckesi talvez seja

a ideia de que a ludicidade produz efeitos em termos de aprendizagem social. Para Lopes, ludicidade é comunicação, requer interação. A autora investe sobremaneira no aspecto relacional da ludicidade, enquanto o primeiro destaca o papel primordial do indivíduo que sente internamente a experiência lúdica.

O conceito de ludicidade que defendemos se articula a três dimensões: a) a de que o brincar e, de forma mais ampliada, as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos seres humanos entre si na sociedade; são uma realidade externa ao indivíduo; portanto, o indivíduo aprende a jogar; b) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo; o estado de ludicidade é vivido pelo indivíduo c) nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir.

Cultura Lúdica

O jogo é um ato social. Por que? Porque é necessário uma interpretação dos atores sociais para significá-lo como jogo. Diferentes culturas em diferentes épocas atribuíram significações diversas ao que denominamos jogo. Por exemplo, o *ludus* latino difere do brincar contemporâneo, assim como o brincar francês não é o mesmo que o brincar no Brasil e, da mesma forma, não é o mesmo na periferia ou no centro das cidades. O jogo, pois, produz cultura (um conjunto de significações) e é produzido por ela.

O jogo como um produto cultural é dotado de certa autonomia. Configura-se em uma cultura particular: aprende-se a jogar, a controlar um universo simbólico, a adquirir competência desse universo, aprende-se a jogar melhor, podendo-se aplicar tais competências noutros terrenos da vida. A cultura lúdica, em vista disso, é o “conjunto de regras e significações

próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (BROUGÈRE, 2002, p. 23).

A cultura lúdica é produto da interação social enraizada “na interação precoce entre a mãe e o bebê”. A partir daí, indivíduo é co-construtor da experiência na cultura lúdica: “Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros” (BROUGÈRE, 2002, p. 27) Assim, a cultura lúdica é uma produção do sujeito social.

O ambiente, as condições materiais, as proibições dos pais, dos mestres, o espaço disponível (escola, casa), tudo influencia na experiência lúdica. O que há é um processo indireto de inserção dessas influências na brincadeira mediadas pelas interpretações que as crianças fazem desses elementos. E parece ter – a cultura lúdica – importância na construção da identidade sexual. Porque o uso que as meninas fazem do brinquedo, do objeto material, é diferente do uso feito pelos meninos (embora muitas meninas joguem bola com meninos). Foram observadas meninas utilizando bonecos da série He-Man, Mestres do Universo para reproduzir ações rotineiras como dormir, comer. E meninos inventando jogos de guerra com outros objetos. Então, os significados vinculados pelos objetos lúdicos são combinados e negociados com a experiência lúdica anterior que as crianças já dispõem.

Existem procedimentos que tornam o jogo possível na cultura lúdica, afinal estamos rompendo com a vida rotineira e adentrando no mundo do faz de conta. São referências que permitem interpretar algumas atividades como jogo: sem essas referências um convite para brincadeira de socos pode desembocar em briga. A cultura lúdica fornece referência intersubjetiva para a interpretação adequada, embora não impeça erros.

É necessário adquirir da cultura lúdica os esquemas, contidos num vocabulário – como as quadrinhas, os gestos, etc., que permitem dar início

à brincadeira, para demarcar a inserção numa realidade fictícia. A cultura lúdica de uma sociedade é composta por um conjunto de regras de jogo disponíveis para seus membros, sendo que cada membro dispõe de uma cultura lúdica individual que é formada pelas regras que ele conhece. Sobretudo, a cultura lúdica “é um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais” (BROUGÈRE, 2002, p. 25). Entretanto, a cultura lúdica não se limita às estruturas de jogos com regra, também inclui esquemas de brincadeiras, com regras vagas, estruturas gerais, como jogos de imitação ou de ficção (faz de conta). É importante ressaltar que a cultura lúdica se apropria de elementos da cultura da criança para aclimatá-la ao jogo e se diversifica de acordo com o meio social, a cidade, o país, a idade e gênero sexual da criança.

O objeto (brinquedo) tem importante papel na organização da cultura lúdica contemporânea. A exemplo dos bonecos, frequentemente ligados a universos imaginários, como também os videogames que tem transformado a cultura lúdica de muitas crianças em variadas culturas

Brougère (2002) propõe hipótese que a cultura lúdica é produzida (ou criada) por um movimento de via dupla que é interno e externo ao sujeito social. A cultura lúdica do indivíduo constitui toda a sua experiência lúdica armazenada desde as primeiras brincadeiras de bebê. Adquire a experiência participando com outros companheiros, observando crianças que já sabem a brincadeira e manipulando objetos de jogo. “Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz” (p. 27). Porém, o estágio de desenvolvimento da criança por si não produz a cultura lúdica; a cultura lúdica é resultado das interações sociais, como qualquer cultura. Ou seja, o indivíduo compartilha a construção da cultura lúdica: vai interpretar as significações dada aos objetos dessa interação, vai agir e adaptar-se às reações, como também vai reagir produzindo novas significações que serão, por sua vez, interpretadas pelos parceiros.

A cultura lúdica recebe influência, se alimenta da cultura externa, geral. As influências são múltiplas começando pelo meio ambiente: família, escola. O processo é indireto, pois trata-se de interação simbólica, envolve a interpretação da criança dos elementos inseridos na brincadeira. Isso se revela na maneira especial como a cultura geral, que a mídia apresenta na atualidade, incide sobre a cultura lúdica. Inclusive a cultura lúdica vem sendo modificada e globalizada a partir de conteúdos e esquemas transmitidos pela televisão e pelos brinquedos. Mas, em última instância, quem interpreta as significações dessas transmissões são as crianças. E, importante: tanto o antigo sistema oral de transmissão quanto o atual são impositivos, de fora para dentro.

Há jogo quando a criança dispõe de significações. Então, ela co-produz a sua cultura lúdica de acordo com a idade, o sexo, o meio social, em outras palavras, as experiências e interações com brinquedos serão diversas conforme idade, meio social, sexo; como foi dito anteriormente, meninas e meninos não terão as mesmas experiências e interações lúdicas.

Existe uma cultura lúdica adulta que propõe inúmeros produtos às crianças, como filmes, livros, brinquedos. Estão reunidos nesses produtos, como um todo, tanto as representações que os adultos fazem da criança, quanto o conjunto de percepções que determinada época acumula sobre a mesma. Entretanto, é importante sinalizar que a cultura lúdica caracteriza-se como uma produção igualmente da sociedade adulta – que impõe limites materiais à criança – e reação e adaptação da criança às essas propostas. A criança produz significações ao interpretar e reformular as propostas impostas, que as tornam irredutíveis às mesmas.

Por conseguinte, o jogo não é o lugar onde se constrói a cultura geral, mas, sim, a cultura lúdica. Pois, embora exista relação entre jogo e cultura (produção de significações), esta, neste caso, denota uma cultura produzida pelo jogo e apropriada à sua existência. Mas, como diz Brougère (2002, p. 30) “esse jogo, longe de ser a expressão livre de uma subjetividade, é o produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança?”. O jogo precisa da cultura para existir, portanto, em sentido

equivalente, necessita da materialidade humana, do compartilhamento das significações e de possibilidades de interpretação.

A cultura lúdica participa do processo de socialização da criança, mas, ao contrário da opinião corrente, é difícil de provar que seja essencial ao mesmo. Aliás, todas as experiências, incluindo o jogo e a cultura lúdica, contribuem para a socialização da criança. O aspecto mais estrutural disso tudo é que a criança através do jogo faz a experiência do processo cultural em sua complexidade, destacando-se aí o papel da própria experiência, da aprendizagem progressiva, dos elementos heterogêneos advindos de diversas origens, da importância da interação, da interpretação e da diversificação da cultura. Daí a importância de se conferir maior visibilidade à cultura lúdica nas escolas, sobretudo nas atividades desenvolvidas em sala de aula como mediadoras das aprendizagens das crianças, o que conferiria, a nosso ver, aproximação positiva entre experiências cotidianas (das próprias crianças a partir de sua própria cultura lúdica – a de seu ambiente de origem) e conhecimento escolar provindo das diferentes disciplinas científicas e da linguagem artística.

Assim, a formação de professores não passa incólume. Vislumbramos a formação de professores da área musical, em particular, transversalizada pois, pela ludicidade e compreensão da cultura lúdica como elemento de mediação no processo de ensino e aprendizagem.

No próximo tópico, abordaremos o tema da formação de professores compreendida na sua interrelação com a cultura lúdica e a construção da profissionalidade docente.

Formação pedagógica e profissionalidade do licenciando em música

O conceito de formação é polissêmico. Muitas são as definições do conceito de formação que evidenciam a presença do elemento pessoal, mas a formação não se efetua de forma autônoma somente por ter a presença do componente pessoal, nos alerta Garcia (1999). E traz três distinções para elucidar esse ponto:

- Na autoformação o sujeito exerce o controle sobre os objetivos, sobre os processos, sobre os instrumentos e sobre os resultados da sua própria formação.

- Na heteroformação o sujeito se submete a uma formação organizada e desenvolvida por especialistas, entretanto, sem comprometer a sua personalidade como indivíduo participante.

- Na interformação trata-se de uma ação educativa entre professores que estão se licenciando ou em processo de atualização de conhecimentos (DEBESSE, 1982 apud GARCIA, 1999).

Vamos adotar neste artigo, a ideia de formação na perspectiva assumida por Garcia (1999), considerando-a a partir dos três eixos mencionados anteriormente: como autoformação, heteroformação e interformação. Como interformação enfatizaremos, sobretudo, a etapa da formação inicial de licenciandos.

O problema se situa justamente na precária formação pedagógica dos professores pelo fosso que separa, nos currículos dos cursos de licenciatura, os modelos teóricos das ciências e o exercício de saberes pedagógicos no econtexto educacional. São, em grande maioria, bacharéis que se tornam professores, que privilegiam mais a pesquisa em detrimento do ensino e não vêem o conteúdo didático-pedagógico com o mesmo grau de importância que os conteúdos disciplinares das áreas de formação dos licenciandos. A velha máxima do senso comum volta à cena: “para ser professor basta conteúdo”. Somado a isso, paira em muitos institutos e escolas superiores uma certa atmosfera de desvalorização da docência. Como bem afirmou Nóvoa (2002, p. 22):

[...] os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre considerar que lhes basta dominar bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável.

Embora no curso superior de Licenciatura em Música haja preocupação com a formação docente – e atestamos isto com nossa pesquisa de mestrado (2012), muitos dos licenciandos provavelmente se forem indagados, dirão se sentir mais identificados com a profissão como especialistas – músicos – do que propriamente com a docência em

Música. Aliás, algumas professoras do curso, por ocasião desta pesquisa de mestrado, se referiram muito claramente ao fenômeno dos bacharéis em música que buscam através do curso de licenciatura uma certificação para o mercado de trabalho, como o demonstrado pelo excerto:

Porque eles já são bacharéis, entendeu? Aí, eles acham que podem chegar aqui e visitar a sala de aula, vão fazer a observação e não fazem direito, quando fazem estágio querem pegar uma turma do nível superior ou fazer coisa que não é a realidade, porque licenciatura em música é para você ter experiência com escola de segundo grau e eles querem fazer uma coisa assim meio que arranjada... Não é a busca pelo conhecimento pedagógico. [Fala de uma das professoras colaboradoras] (LEAL, 2012, p. 81).

Poderíamos dizer que grande parte destes licenciandos se consideram mais músicos do que profissionais da educação. Existe aí uma espécie de desconsideração em relação às epistemologias e teorias pedagógicas, talvez. A respeito disso Keith Swanwick (2014) escreve que é “tentador” falar mal de teorias, perante à prática de ensino e experiência musical. Por outro lado, diz que assim como é fácil achar teorias sem importância e vagas também é fácil encontrar “composições ou performances monótonas e triviais”. E arremata: “Também é possível existir trabalho prático tedioso, privado de qualquer sentido de perspectiva e sem nenhum senso de propósito, ao qual infelizmente falta contexto teórico” (SWANWICK, 2014, p. 21).

Este problema na formação de professores de Música pode ser generalizado para outras áreas. No processo de socialização profissional de futuros professores da escola básica localizado, sobretudo, no período da formação inicial predomina uma dupla profissionalidade. De um lado, a especialidade da carreira que abraçaram e, de outro, a docência. Em recente pesquisa³ por nós realizada no ano de 2011 numa universidade pública na Bahia, pudemos atestar que os estudantes, em maioria, escolhiam o curso de licenciatura pelo fator “Empregabilidade”. Em seus cursos (tivemos como sujeitos 33 alunos de 11 cursos de licenciatura:

³ Artigo publicado nos “Anais do VI Seminário Internacional: As redes educativas e as tecnologias. práticas/teorias sociais na contemporaneidade”. Rio de Janeiro: PROPED/Faculdade de Educação/UERJ, 6 a 9 de jun. 2011. p 1-17.

Educação física, Ciências naturais, Desenho e plástica, Dança, Geografia, Ciências biológicas, Ciências sociais, Filosofia, Física, Matemática, Música) predominava uma cultura de valorização da pesquisa em detrimento da docência e isso pesava no momento da escolha pela profissão. De acordo com os depoimentos prestados em entrevista coletiva com alunos, a escolha pela docência acontece depois da entrada no curso como bacharéis e, em muitos casos, em razão da empregabilidade.

Para que se trabalhe na lógica da formação de professores, é necessário um mergulho na complexidade dessa profissão a fim de se enxergar o que o trabalho docente tem de específico. Um trabalho que não se restringe ao espaço da sala de aula. No que se refere ao aspecto pedagógico, temos como norte a tarefa de buscar desses futuros mestres e de seus formadores – os professores universitários – o que entendem por profissionalidade naquilo que o conteúdo pedagógico tem de mais específico, a saber: as finalidades da educação, os objetivos do curso e da área em que vai trabalhar, seu entendimento de currículo, de planejamento de ensino, organização de conteúdos, seleção de metodologias de ensino adequadas ao projeto político pedagógico e às suas idiossincrasias e crenças filosóficas, como relaciona conteúdo com a prática vivida pelos estudantes, como avalia e o que entende por avaliação, de que recursos ou instrumentos de ensino se vale e por quê, como entende o processo de ensinar e de aprender, a relação professor/aluno/conhecimento e as relações intersubjetivas que se dão no processo pedagógico.

Então, o processo de formação de professores é um processo longo e sofrido. A formação pedagógica é parte da profissionalização dos futuros professores. Podemos também chamar de desenvolvimento profissional e, dentro dela, identificarmos as várias etapas que lhe são concernentes: a pré-socialização profissional, a socialização profissional que marca a escolha e entrada no curso de formação inicial, e finalmente, a entrada na profissão (HUBERMAN, 1992).

Salientamos a importância da constituição da identidade profissional como professores de Música nesta fase, desde o curso de formação inicial – Licenciatura em Música –, no qual destaca-se o estágio curricular como

sendo seu momento essencial. Etapa esta em que os saberes, valores, comportamentos serão postos à prova nas relações pedagógicas estabelecidas na escola. Etapa em que o licenciando irá mobilizar os saberes apreendidos em seu curso.

Imputamos pois ao estágio o momento áureo para a mobilização desses saberes (conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos e valores) apreendidos durante o curso e construção de um processo de identificação com a profissão docente.

No caso do curso de Música a etapa do estágio docente supervisionado representa a oportunidade de se aprender vivenciando a Música com o enlevo que se espera do ensino da área artística. Não obstante, destacamos como problemática do nosso estudo, a invisibilização da cultura lúdica no ambiente escolar do nível fundamental, principalmente no ambiente de aulas. Este problema, a nosso ver, significa a reverberação de anos de anestesia no ensino acadêmico - em outras palavras, resulta de uma formação em que a ludicidade (estado interno de vivência plena na experiência que se realiza) e a cultura lúdica (conjunto de ações, valores, práticas lúdicas presentes historicamente na constituição dos atores sociais) são invisibilizadas, ou no máximo, pouco mobilizadas na formação de professores.

Conclusões provisórias

Concluimos este artigo com a esperança de ter contribuído para com reflexões sobre a formação de professores da área musical. Entendemos que a ludicidade é condição para que o trabalho formativo possa fluir e permitir também a fruição pelos seus partícipes. E, nesse contexto, a cultura lúdica é um elemento mediador fundamental na relação entabulada entre sujeito e conhecimento escolar. Cabe aos professores, iniciantes ou não, enxergar esta cultura lúdica e conceder-lhe forma e conteúdo na sala de aula. Dessa maneira, os alunos poderão se apropriar de maneira significativa dos conteúdos escolares.

Entendemos também que o Estágio docente supervisionado constitui etapa fundamental na formação do futuro professor e que, nesta

fase, o entendimento do que seja ludicidade e a mobilização de conteúdos atravessados por esta linguagem significam uma excelente alternativa na formação e prática profissional docente.

Com este artigo procuramos evidenciar a importância da ludicidade e da visibilização da cultura lúdica no interior da escola e sala de aula diante da formação dos profissionais de ensino e da superação de pedagogias arcaicas baseadas sobre o hegemônico modelo conteudista transmissional.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. *Uma vida para seu filho: pais bons o bastante*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei nº 11.769*, de 18 de Agosto de 2008. Brasília: MEC, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p. 19-32.

D'ÁVILA, Cristina. Eclipse do lúdico. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 25, p. 1-272, jan./jun. 2006.

_____. Nos labirintos da docência universitária: saberes profissionais construídos em redes educativas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS. PRÁTICAS/TEORIAS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE, 6., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: PROPED/Faculdade de Educação/UERJ, 6 a 9 de jun. 2011. p. 1-17.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 5. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LEAL, Luiz Antonio Batista. *A ludicidade na práxis pedagógica do professor de Música*. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Conceição. *Ludicidade humana*. Contributos para a busca dos sentidos do Humano. Lisboa: Ed. Universidade Aveiro, 2004.

LUCKESI, Cipriano. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. 05 nov. 2005. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: mar. 2014.

_____. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'ÁVILA, Cristina (Org.). *Educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, FACED, GEPEL, 2007. (Ensaio, 4).

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1975.