

"ATIREI O PAU NO GATO MAS O GATO NÃO MORREU..." DIVERTIMENTO SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Irene Tourinho*

Não se sabe ao certo se a intenção era matar o gato. A canção, fonte de brincadeiras de infâncias passadas e atuais, diz que a Dona Chica admirou-se com o berro do gato. Mesmo assim, fica a idéia de que o "pau no gato" poderia tê-lo feito morrer. É certo, como sugere a canção, que algumas ações têm intenção explícita mas podem não atingir seu alvo; outras, de intencionalidade duvidosa, às vezes mostram-se bem sucedidas, e, quase todas, ainda, atingem alvos não premeditados.

Não sei bem como, as imagens desta cantiga pareceram-me ironicamente inspiradoras para pensar uma situação presente nos cursos de formação de professores de música que, estranhamente, temos abordado com muita timidez. Brincando seriamente com estas imagens, gatos e pauladas entraram nesta ciranda que, espero, seja convidativa para que outros também participem.

Penso no chamado *estágio supervisionado*, parte integrante dos cursos de licenciatura, como uma dessas práticas que parece ter surgido para acertar o gato, mas... mirou o alvo e perdeu o prumo! O gato é, neste caso, não só a situação escolar na qual o futuro professor

* Doutora em Educação Musical pela Universidade de Wisconsin/Madison, USA; Profª. colaboradora do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

Agradeço a Malu Vilas Boas pelos comentários e apoio na consulta bibliográfica.

deve se inserir para conhecer e aprender sobre seu funcionamento e possibilidades, como a situação final de sua aprendizagem universitária, responsável pela formação e credenciamento do profissional. Tanto esta pretendida inserção para conhecimento e aprendizagem do "ofício" como a finalização das competências do professorado via estágio, não têm sido seriamente tratadas. De fato, o gato não morreu, nem está berrando.

A idéia, compreensível e justificável, era - e é - a de que, através do estágio, o professor¹ tenha condições de iniciar seu aprendizado sobre as realidades das salas de aula, formando sua atitude profissional e adquirindo habilidades para atuar no contexto institucionalizado do ensino (este contexto "gato pardo" porque dificilmente decifrável em todas as suas nuances). Durante o período de estágio, os futuros professores de música deveriam ter oportunidades de experimentar e elaborar formas de transmitir o conhecimento musical, de contribuir para o desenvolvimento das capacidades auditivas, expressivas e criativas dos alunos e de testar idéias sobre ensino e aprendizagem musical. É principalmente, e quase que exclusivamente durante o estágio que o aluno terá (deveria ter) um interlocutor de prontidão - o professor supervisor - para discutir suas propostas e observações, possibilitando a crítica dos meios em que se processa o ensino.

"Atirar o pau no gato" é tentar um alvo difícil, considerando a astúcia do animal. Imaginando a relação, atingir os objetivos dos estágios não é tarefa menos arduosa. Aliás, em matéria de educação, já é saber-comum o fato de que nenhum alvo é fácil. Porém, proporcionar aos alunos uma vivência em sala de aula como parte de sua formação é responder a uma necessidade que, longe de matar toda a abrangência de tal situação, pelo menos faz berrar aos ouvidos de professores e alunos as complexidades e dinâmicas da atividade educacional.

Sabemos que muitos dos graduandos dos cursos de licenciatura, antes do estágio, já estão em sala de aula ou envolvidos com o ensino. Isso não elimina o valor e a utilidade do estágio. Acontece que, da forma como tem sido oferecida a prática de estágio, estamos "vendendo gato por lebre". Nem estamos escolhendo o pau, nem mirando o gato, nem tampouco fazendo ele berrar. Como é isso?

¹ Utilizo a denominação genérica no masculino, ciente de que a maioria dos professores de 1º e 2º Graus é do sexo feminino.

Pelo menos três etapas distintas podem ser consideradas quando concebemos um estágio. Cada uma delas apresenta inúmeros detalhes que devem ser avaliados cuidadosamente. A discussão que se segue limita-se aos temas que se mostram mais comuns e inevitáveis. Posteriormente, outros deverão merecer nossa atenção.

Escolhendo o pau para acertar o gato...

A caça aos gatos começa, entre outras coisas, provavelmente com a definição sobre onde deverão ser feitos os estágios. Parece simples, mas as implicações são extraordinariamente complexas. Há o cruzamento da linha teórica do professor supervisor, suas convicções, objetivos, métodos de trabalho e interesses de estudo, com os projetos dos alunos, suas aptidões, habilidades e experiências. Há questões relacionadas com os objetivos e prioridades da instituição universitária que forma os estagiários e da escola e professores das salas de aula onde os estágios se realizarão. Há, ainda, fatores como a disponibilidade de professores e alunos para organizar e acompanhar a prática de ensino. Tudo isso tem parte no processo de definição dos estágios: onde, como, com quem, por quê, para quê, quando e por quanto tempo a prática acontecerá.

Como ponto de partida, sabemos que nossos cursos de graduação formam professores de música sem distinguir o grau (pré-escolar, 1º ou 2º) e a modalidade (voz, instrumento, musicalização) de ensino que optaram por atuar. Mesmo que isso fosse possível e desejável acontecer, a inexistência de uma educação musical contínua e sistemática, desenvolvida desde o início da escolarização, faz com que os alunos de 2º grau sofram vários obstáculos até se definirem pelo estudo de música. Quando alguns alunos resolvem enfrentar estas dificuldades e se decidirem pela área, sofrem, muitas vezes, pela falta de base musical que não receberam no ensino de 1º e 2º graus. Os professores, por sua vez, também sofrem porque devem manter um nível razoável de exigência e de competência musical compatível com um 3º grau de ensino. O custo disso é geralmente alto: insatisfações de ambas as partes e, em várias ocasiões, processo "tapa-buracos" de ensino-aprendizagem.

Esta situação mereceria ser eliminada com uma paulada só. Enquanto o ensino de música, ou melhor, das artes em geral, não for

levado a sério no ensino regular, ficaremos procurando gatos no escuro. No escuro porque, sem a formação básica inicial, nem se forma o gosto pela área nem a possibilidade do estudo de 3º grau. Não é por acaso que a clientela dos cursos de música tem diminuído e, na opinião de muitos, principalmente em qualidade. A desculpa eterna é que o governo teria que primeiro "segurar a gata pelo rabo", ou seja, resolver os problemas de ensino das disciplinas acadêmicas para depois - só depois - cuidar da formação artístico-cultural dos alunos. Felizmente já somos muitos a berrar que esta lógica é mesquinha, não cabendo aqui argumentar novamente sobre este assunto. Já se tem falado, com alguma razão, que os cursos de música de 3º grau tornaram-se aquilo que antes eram os cursos de conservatórios. Mas façamos um *Da capo*: os estágios começam com aquela teia de questões em torno da definição sobre onde serão realizados.

Por convicção ideológica, penso que os estágios deveriam ser realizados em escolas públicas. É aí que se encontra a maioria dos alunos, o menor número de oportunidades educacionais extra-escolares, a maior carência de materiais e equipamentos de apoio para a aprendizagem e menor disponibilidade de acesso a atividades alternativas que contribuiriam para a formação cultural dos alunos. Sabemos que, muitas vezes, para vencer a irracionalidade da burocracia das escolas públicas e conseguir organizar um programa de estágios, temos que nos armar de dose sobre-humana de paciência, enfrentando salas-de-espera e enfileirando-nos diante das exigências de inúmeras assinaturas e carimbos. Com certeza esta situação seria diferente se existisse o interesse mútuo das escolas e das universidades pela formação de seus alunos.

Acontece que estas engrenagens burocráticas, se não mudam por vontade ou necessidade, teriam a chance de mudar por pressão. Estes entraves seriam, para continuar na ciranda, as "gatas-paridas"² dos nossos objetivos maiores. Mas é aqui que a "gata-torce-o-rabo"; porque, o que estamos vendo acontecer é, por um lado, uma independência e autonomia - precoce - que permite ao aluno tomar praticamente sozinho as decisões iniciais sobre seu estágio, ausentando o professor desse processo. Com isso, passa-

² Brincadeira infantil em que crianças ficam sentadas num banco e se esforçam por expulsar uma delas, empurrando-se mutuamente.

se por cima, e por fora, de todas aquelas questões que mencionamos no início desta seção. Por outro lado, presenciamos uma inexistência de alternativas para a realização efetiva do processo de estágio. Minimiza-se também o valor do diálogo - entre professor e estagiários - para refletir sobre filosofia, metodologia e objetivos do ensino de música, e para entender as situações que se apresentam e negociar soluções visíveis para os entraves que surgem.

Sobre a independência precoce do aluno, não duvido que muitos tenham capacidade para escolher onde poderão ser preparados para levar adiante suas opções profissionais. Só que, se entendemos bem, o estágio é (deveria ser) um período de acompanhamento, aprofundamento e troca de experiências educativas que deve servir para o aluno, para seus colegas e professores. Deve servir, principalmente, para a área da educação musical como um todo. Quanto não teríamos aprendido se, ao final de cada ano, questões fundamentais surgidas nos estágios estivessem "às vistas" dos educadores musicais como temas de discussão e de crescimento da área?

A ausência do professor-supervisor das decisões iniciais que o estagiário enfrenta também pode ser explicada através do caráter individualista que impregna a nossa cultura, desde a sua formação. No caso dos profissionais da educação, essa característica cultural também transparece com nitidez. Lüdke (1989), comenta que "o futuro professor recebe muito pouca ajuda vinda de uma relação direta, pessoal, com outro profissional, em sua prática. Ao contrário do futuro médico, que passa por um longo período de residência, diretamente supervisionada, o professor é lançado em sua prática isoladamente e assim continua a exercer sua profissão, sem o contato direto com seus colegas ou com supervisores responsáveis por sua iniciação" (p.68-9).

Quando o aluno decide sozinho onde e como vai realizar a parte de sua formação pré-regência de classe, seu supervisor vira um mero espectador das cenas que o aluno descreverá em seu "relatório de estágio"- que é normalmente uma exigência dos cursos de licenciatura. Porém, já nos acostumamos com o fato de que estes relatórios são, em geral, um "gato-de-botas", ou seja, confissões dos sucessos e das alegrias que envolveram alunos e estagiários enquanto participavam das atividades musicais na escola. Dificuldades iniciais vencidas e contornadas, a música sai vencedora e todos "vivem felizes para sempre". Por que tanta hipocrisia? A práti-

ca do estágio, assim desenvolvida, só reafirma nossa cultura credencialista e reforça aquela contradição entre necessidade e desperdício, tão característica do nosso sistema social e tão presente o educacional³.

O estágio é obrigatório e esta obrigatoriedade não tem sido questionada. Se não se questiona, é porque entende-se que esta prática tem função e validade na formação dos alunos. Entretanto, ao mesmo tempo que a obrigatoriedade abriga o discurso da necessidade, desperdiçam-se os possíveis ganhos que o estágio traria. Desperdiçam-se tempo, energia, dinheiro público, e fontes de conhecimento e compreensão de processos que são objeto contínuo dos estudos dos professores supervisores. A situação fica mais ou menos assim: o aluno finge que realiza o aprendizado, o professor finge que supervisiona, a escola finge que será melhorada e a universidade finge que cumpriu sua parte.

Se a definição e o planejamento dos estágios em escolas públicas significa enfrentar uma série de impedimentos, deixar o aluno "se virar" para *cumprir* o estágio é uma maneira inescrupulosa que o profissional encontra para "se livrar" das suas responsabilidades. É jogar um balde de água fria no gato, sem entender que esta é uma ação inútil: para o gato, para nós, e para a área. Além disso, esse aluno "se virando sozinho", sem uma avaliação prévia e contínua das necessidades e características do contexto em que ele vai estagiar - uma compreensão, mesmo que difusa, daquela realidade - é recurso que também alimenta e mantém o desperdício em relação à contribuição social que a formação universitária deveria oferecer. Este desperdício tem ainda uma outra base de sustentação: a falta de alternativas para a realização dos estágios. Se o "gato-torce-o-rabo" na demagogia de permitir a independência do aluno quanto às decisões preliminares sobre seu estágio, torce mais ainda porque não temos sido capazes de oferecer ao estagiário, conforme comentamos, alternativas para esta prática.

Não haveria antagonismos de objetivos se, para trabalhar a formação dos futuros professores, situações experimentais fossem criadas nas universidades. Realidades diversas podem, às vezes, paradoxalmente, originar indagações que representam parcelas substanciais

3 Alguns exemplos de como esta contradição se apresenta nas aulas de música podem ser encontrados em Tourinho, I. "Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares". In: *Em Pauta*. Porto Alegre: Revista do Curso de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado, Ano V., N.º 7, Junho/1993, 67-78.

de compreensão de um todo mais ampliado. A idéia seria abrir espaços para atender grupos de alunos, através de programas e projetos especiais, garantindo uma continuidade mínima de pelo menos um semestre letivo e organizando estas atividades em função da filosofia e dos objetivos dos estágios. A maioria das universidades tem espaço ocioso em horas determinadas do dia. Carências de ensino, tanto dentro da universidade quanto fora dela, também sabemos que existem. Pena que estas alternativas sejam como "gatos-pingados" da vida das instituições. Legalmente, há o apoio para estas iniciativas, já que a Lei de Diretrizes e Bases ainda em vigor (até quando?) prevê que o estágio possa "assumir a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social"⁴.

A resistência para criar grupos experimentais de ensino na universidade aparece sob o argumento da artificialidade da condição de tal alternativa. Contra argumentando, poderíamos dizer que a representatividade social em que pode se revestir uma alternativa desse tipo, possibilitando o início da formação musical de grupos determinados de alunos, dá à idéia um certo poder legitimador. Se à esta razão forem somadas as funções que este trabalho deve ter - sem deixar que o pensamento se perca durante o processo - há chances de que estas práticas possam merecer bons resultados. Além disso, a artificialidade de situação não impede uma avaliação crítica das ações interativas que ela promove. Também não impede uma experimentação que pode projetar certos alargamentos de horizontes sobre o ensino e a aprendizagem musical.

O que não se sustentaria, nestas situações alternativas, seria a agressiva instrumentalização da razão, a tal ponto que os estagiários e aquela realidade criada fossem enclausurados num âmbito limitado e pré-determinado de funções, obstruindo a transitividade inerente às situações coletivas de aprendizagem. Seja num contexto pré-existente de sala de aula, seja numa situação criada, o estágio tem como objetivo geral "promover uma base viável para que cada futuro professor possa desenvolver competências de ensino sólidas (bem fundadas) e efetivas"(LEONHARD, 1985, p. 1). Afora estas considerações, seria engraçado, se não fosse real, pensar que a carência de recursos

4 *Ordenação em texto único das Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional e legislação conexas*. (João B. Villela, et. alii, org.). lei Nº 6494, de 7 de dezembro de 1977, art.2º. Brasília: CFE, INEP e CECCD, 1983, p.76.

financeiros e de equipamentos em que vive a maioria das universidades brasileiras acaba por ser um dado de aproximação entre elas e as escolas públicas. Isso também pode ser bem aproveitado na concepção dessas atividades experimentais.

Lamentavelmente, até agora, tem-se dado preferência pelo estágio "individualizado", ao invés de "supervisionado", situação que ajuda a mitificação de duas imagens perniciosas à profissão: uma é a de que ensinar é fácil e qualquer um, diante de alunos, "acaba" ensinando; a outra coloca o professor como produto de si próprio. Sozinho com sua intuição (este monstro sensível-misterioso que dizem acompanhar todo professor) ele se faz professor. Essas imagens, nas áreas das artes, têm um outro desdobramento que se explicita assim: aquele que é bom artista, será bom professor. A generalização desta crença é uma falácia tão visível quanto aquela que prega: quem sabe faz, quem não sabe ensina.

As inverdades que contém cada uma dessas generalizações tornaram-se instrumentos da desvalorização da profissão de educador; a não ser nos casos em que os professores comodamente aceitam tais crenças e acreditam que para ensinar não é preciso estar sempre buscando aprender. Mas o artista é igualmente desvalorizado já que, como todos sabem, pouquíssimos são aqueles que sobrevivem apenas da sua arte. Ocorreria então que, em grandes períodos de sua vida, este artista deve "deixar de saber" para poder ensinar? Mais ainda, o artista partidário do "quem sabe faz, quem não sabe ensina" decreta para a arte o esvaziamento de uma das funções historicamente mais decantadas desta atividade: a de ser intrinsecamente "educativa". Parte da força simbólica da arte está nesta conjunção de funções e valores sociais e culturais concretamente avaliáveis, com aqueles que se misturam, suplantam e extrapolam esta concretude para se instalarem nas tramas e artifícios do indivíduo enquanto ser que não se distancia de um processo contínuo de vir a ser. Negar esta síntese de funções e valores como característica do produto/atividade artística, percebendo o significado "educativo" dessa concepção, é cegar-se diante de possibilidades da experiência estética amputando da relação indivíduo - arte, condições que também explicam o poder e força dessa atividade.

O ímpeto de defender o profissionalismo do educador - atitude que o estágio deve desenvolver - quase virou uma *cadenza*, obviamente sem pretensões virtuosísticas de quem escreveu. Melhor seria talvez ter seguido na linha '*Gatus' ad Parnassum*, tentando pelo menos não

correr o risco de fazer "gato-sapato" de assunto tão pouco trabalhado ou estudado na área de ensino de música neste país. Desde o início, explicitarei que este trabalho seria um *Divertimento*, respeitando sua condição modesta e despretenciosa, porém, permitindo-me visitar algumas hipóteses e devanear sobre temas que entendo ser parte desta discussão. Até aqui, pensamos em questões que confrontam os professores antes mesmo do início do período de estágios de seus alunos. Voltando a ciranda, falamos da escolha do pau para acertar o gato. Esta escolha, em dimensões variadas, deve se entrecruzar com o projeto maior que é poder mirar o gato na tentativa de acertá-lo.

Mirando o gato... em contato com a sala de aula...

Iniciando o estágio, o aluno tem que *cumprir* o número de horas que a legislação determina. Neste período, haja intuição! Observações orientadas, planejamento, etapas de avaliação, experimentações controladas e documentação passam longe das atividades que acompanham este exercício preparatório para a vida profissional. Não há espaço para troca de saberes e por mais inquisidores que sejam os estagiários, neste período cada qual se esconde em uma sala. Os colegas geralmente desconhecem onde e como seus companheiros estão desenvolvendo sua prática pedagógica e o objetivo é ficar livre de mais este incômodo que a formação universitária guarda para seus pretendentes.

O professor supervisor, por sua vez, quase sempre mantém suas vistas longe dos acontecimentos das salas de aula onde seus alunos estão estagiando. Como diz Lüdke (1989), o resultado disso é que "a visita esporádica do supervisor não chega a caracterizar uma situação regular de aprendizagem" (p.69). Mais grave ainda é que "o exercício isolado da profissão de professor tem, aliás, profundas repercussões sobre vários outros aspectos, tais como, dificuldades de desenvolvimento do próprio profissional, através do estabelecimento de um sistema de avaliação pelos pares, falta de comunicação de soluções de ensino encontradas em uma classe, falta de reconhecimento direto do bom trabalho" (p.69). Conseqüências ainda mais amplas, tais como o atrofiamento da área e a des-habilitação do professor também podem ser apontadas. Mendonça (1994) vê o "isolamento do campo" educacional como "fruto de uma ótica estreita e corporativa que busca, de

forma infrutífera, delimitar fronteiras e resguardar esse campo da indesejável *invasão (sic)* e outros campos" (p.67).

O isolamento na profissão ancora o isolamento entre instituições. Neste sentido, parece que a universidade e a escola pública de 1º e 2º graus, no caso da educação musical, mas não apenas nesta área, estão fadadas a viver "como gato e cachorro". Comentando a necessidade de uma formação multicultural para os futuros professores de música, Leglar (1992) afirma que "futuros professores são fortemente influenciados pelas suas experiências de campo e o que eles aprendem nas salas de aula das escolas públicas pode, definitivamente, negar aquilo a que eles é ensinado nas classes de metodologia das universidades" (p.212). Em um trabalho mais abrangente sobre formação de professores de música, Verrastro e Leglar (1992) comentam que diversas investigações já apontaram para a falta de um preparo prévio do professor regente de classe e para a "falta de comunicação entre a escola e a universidade sobre as funções e expectativas" (p.684) do estagiário, do supervisor e do professor da sala.

Considerando o distanciamento e o nevoeiro que encobre as relações entre os atores fundamentais deste processo - professores supervisores, estagiários e, professores regentes - não é de se espantar que nossa visão tenha deixado escapar dados que nos seriam valiosos para discutir e propor sobre esta prática. Mantendo-nos de fora do processo, só conseguimos pensar que o sistema educacional é constituído simplesmente por "gatos pardos" - situações escolares previsíveis e descritíveis à distância, ou, otimisticamente, que o sistema, como os gatos, tem sete vidas - sempre renascerá independentemente da nossa contribuição. Por causa disso, pode ser que além de estar "vendendo gato por lebre", estejamos também "comendo gato por lebre". Pelo menos, é o que algumas investigações já tentaram demonstrar.

A hipótese de estarmos "comendo gato por lebre", pode ser representada pelo aparente consenso a respeito da efetividade da prática do estágio - ter o aluno em sala de aula, ensinando - questão que talvez não se sustentasse à luz de uma avaliação mais sistemática. Verrastro e Leglar (1992), revisando os estudos nesta área, apontam "resultados contraditórios" sobre o efeito desse modelo em relação, por exemplo, à observação - sem a prática de ensino. Segundo eles, tais resultados "levam à conclusão de que um dos componentes centrais do treinamento dos professores de música apoia-se em bases empíricas e teóricas flácidas". Eles afirmam que "o conceito de experi-

ência de campo (prática de ensino)⁵ simplesmente evoluiu, inquestionado e não examinado, a partir do antigo modelo de treinamento do aprendiz" (p.684). Na verdade, não é apenas o modelo de aprendizagem mestre/aprendiz que pode ser questionado. A concepção que geralmente se tem sobre este modelo como "um período idílico, antes do início da industrialização" (DARTON, 1986, p.108) é, em si, questionável em relação a algumas profissões e em determinados períodos históricos⁶.

A licenciatura acerca dos estágios diferencia os efeitos dessa prática em diversas categorias, tais como a formação da identidade profissional do professor, interesse pela carreira, influências dos supervisores e/ou dos professores de sala, e desenvolvimento de certos estilos de ensino. Em relação a todas estas categorias, há um corpo de pesquisa considerável que discute os efeitos positivos da prática de ensino. Entretanto, há também evidências de que, por exemplo, esta prática contribuiria para o "desenvolvimento de perspectivas de ensino meramente utilitárias", e para um aumento de "autoritarismo e rigidez", que poderia levar os professores a se tornarem mais "controladores e restritivos" (VERRASTRO e LEGLAR, 1992, p.684).

É espantoso verificar como questões de importância tão fundamental quanto estas tenham escapado ao nosso escrutínio. Pouco sabemos sobre esta prática no Brasil. Podemos estar diante de um "saco-de-gatos", tendo, ao mesmo tempo, que admitir uma escassez de instrumentos que nos ajude a construir, com base sólida, argumentos que possam justificar e criar algumas delimitações possíveis para o aprimoramento desta prática.

Mesmo em meio a este vácuo teórico e de investigações que tratem de programas de estágio dos licenciandos em educação musical, volta e meia nos deparamos com questões que talvez se originem nesta prática. Por exemplo, há um combate explícito a um tipo de comportamento ainda comum entre professores, que é a "cata" incessante de atividades infalíveis para aplicação nas salas de aula. Podemos conjecturar que vícios dessa natureza podem estar intimamente

5 N. do A.

6 Neste trabalho, capítulo 2, o autor analisa as condições adversas a que eram submetidos os aprendizes e trabalhadores de gráficas francesas no início do século XVIII. Outra visão contundente de condições também adversas do modelo aprendiz/mestre nos é dada no filme "Adeus, minha concubina" (Produção Inglesa de 1993, do Diretor Chen Kaige) onde são focalizadas estas relações durante montagens da Ópera de Pequim.

ligados à prática de ensino quando esta se dá sem acompanhamento, crítica e avaliação contínuas. Se já entendemos que o ensino "desvinculado", ou seja, "neutro", não existe, a que tipos de acomodações e pressões os futuros professores apreendem e são obrigados a fazer concessões? Que salas de aula e estruturas de currículo estariam mais propensas a fazer emergir este ou aquele comportamento nos professores e alunos?

Olhando sob outra perspectiva, se também já entendemos que a observação é um ato fundamental, necessário e determinante no trabalho do professor de música, como esta competência pode se desenvolver durante os estágios? Qual seria o tempo e formas desejáveis e factíveis para que os estagiários demonstrassem essa habilidade de observação? Indagações como estas colocam os professores supervisores e sua equipe de estagiários frente a imensas responsabilidades. Nem um, nem outro, poderão, sozinhos pretender encontrar caminhos para o "pulo-do-gato".

As definições relativas ao processo de estágio não podem nem devem partir apenas do professor supervisor já que, em muitas ocasiões, ele, na melhor das hipóteses, será um colaborador na interpretação dos significados das atividades que o estagiário desenvolveu. Por outro lado, sem o supervisor, o aluno perde o apoio teórico e experiencial para enfrentar alguns riscos e levar adiante suas propostas. Parece inevitável que, isolados, ambos serão alvos de críticas severas. Conforme comenta Kushner (1994), "não há porque culpar os professores de música pela rigidez do ensino - muitos deles são vítimas de um treinamento de museu"(p.39). Baseada nesta observação de Kushner, não seria leviano supor que, além do isolamento, a falta de conexão entre instituições - escolas e universidades - é um dos fatores que agrava tal situação.

Se, de um lado, a distância entre escola e universidade ocasiona surpresas bastante desagradáveis para o estagiário, aprisionar a prática de ensino a determinadas orientações pedagógicas em nome de um "realismo escolar" é ofuscar possibilidades de transformação e descartar objetivos maiores para a educação musical. Essa idéia é semelhante à de Cohen (1987), que defende uma relação de "interdependência madura" entre supervisores de estágio e seus alunos. Para ela, a "independência" é "uma qualidade amplamente superestimada" e sem condições de gerar os resultados desejados para um ensino musical significativo.

Cohen (1987) propõe uma linha de trabalho voltada para a educação continuada de professores de música, argumentando, primeiro, que a mudança imediata das "duras realidades" das salas de aula não é um projeto factível; e, segundo, que a "reavaliação e reestruturação dos programas universitários" não seria suficiente para "promover o conhecimento e as habilidades dos professores em alguma área específica e encorajar mudanças - uso de novos métodos e estilos de ensino"(p. 106). Que a educação universitária não é suficiente para formar os futuros professores é opinião que Axelsen (1990) também defende, posicionando-se favorável a programas de educação avançada, obrigatórios durante toda a carreira de professores de música.

A proposta de Cohen é descrita em maior detalhe e oferece uma fundamentação mais rica que a de Axelsen. Ambas objetivaram atingir professores com curso universitário concluído, iniciantes ou já no mercado de trabalho. Entretanto, ao explicitar as atividades que compreendem sua proposta, Cohen sugere, ao meu ver, um caminho que também seria possível se quiséssemos repensar os programas de estágio supervisionado em educação musical.

Os três tipos de atividades indicadas por Cohen são: a) compartilhamento dos eventos da última semana; b) planejamento de aulas; c) discussões filosóficas e metodológicas gerais." (p.109). A descrição de cada uma dessas atividades constrói um todo coerente com os objetivos que Cohen formula para sua proposta. Há um acompanhamento contínuo, uma busca pela atitude profissional do professor, troca de experiências (sucessos e fracassos), apoio, sugestões e críticas para os desafios e ousadias que configuram a atividade de ensino.

A "interdependência madura" que Cohen sugere, acontece a partir de, sobre e para uma realidade concreta, sem aprisionar-se a ela. Textos, matérias, gravações e vídeos são recursos intercambiados e avaliados com opções de mudança e de reformulação de atitudes e maneiras de pensar o ensino. A observação torna-se um motivo de reflexão ativa, extrapolando o vivido para alcançar a experiência possível. Ambos, supervisores e estagiários, são observadores e observados na prática de ensino. Nesta condição, ambos se tornam participantes do processo de formação que esta experiência pode proporcionar. Mirar o gato, a partir destas três ações, não garante acertá-lo. Porém, serão mais olhos a tentar acertá-lo, mais cabeças a tentar compreendê-lo e mais ouvidos a tentar entender seus berros.

Ouvindo o gato berrar...

Não há dúvida que com maior ou menor intensidade, já ouvimos o gato berrar. Às vezes, em meio ao barulho, fica difícil distinguir a fonte ou localizar onde e como o som é produzido. Os berros mais estridentes talvez se façam ouvir dentro das próprias universidades. Não seria exagero transformar a questão feita por Bonamino e Brandão (1994) em denúncia. Elas discutem "porque, tantas vezes, a educação tem sido tratada, pelas comunidades acadêmicas nacional e internacional, como um campo científico de segunda ordem" (p.95).

Como denúncia, observaríamos que, de segunda ordem também tem sido o tratamento dispensado à carreira do professor, à sua atuação no ensino ou à sua necessidade de aperfeiçoamento. Nas universidades, não só as brasileiras, nada disso é mistério (HUGLES, 1993). Em inúmeros departamentos, quanto mais graduado é o professor, menos contato quer com o ensino de graduação. Dar aulas na graduação soa quase como que um desmerecimento do profissional em relação a posições de maior prestígio tais como ser professor nos cursos de pós-graduação, orientar e desenvolver pesquisas. Ensinar, ter a capacidade de motivar o aluno e de orientá-lo para uma disciplina de trabalho e de aprendizagem são atividades poucas vezes reconhecidas como de primeira ordem.

Essa situação chega a ser engraçada porque, quanto mais privilégios e títulos alguns professores conquistam (recebem? conseguem?), justamente por estarem na universidade - instituição que deve também ensinar - mais querem se livrar do ensino. Como ensinar, para alguns, ainda é um valor de realização, o ensino virou, na instituição como um todo, uma espécie de "bicho de estimação". Sob o olhar da instituição, o bicho é tratado assim: garantem-lhe certos cuidados, fazem-no defêrências (nem sempre as prioritárias), utilizam-se dele e trocam com ele alguns afetos (públicos). Mas sabem que ele é bicho e portanto, não lhe dão voz nem funções específicas, não acreditam que ele possa se transformar em outra coisa e nem que possa ter seus próprios sonhos e carências. Como "dono do bicho" o professor que quer, sabe e gosta de ensinar, pode tentar fazê-lo feliz. Mas aqueles que se apresentam como professores mas não querem ver o "bicho", dificilmente poderão imaginar a estima e dedicação que existe nesta relação.

Na verdade, avaliar o educador é tão difícil quanto avaliar a educação. Ainda não conseguimos passar do reconhecimento para o afrontamento desta questão. Avaliar o quantificável: livros, orientações

de teses, dissertações e publicações (com valor mais alto se no estrangeiro) já é rotina em muitas universidades e não representa um "quebra-cabeça" tão trabalhoso. Alves (1982) nota isso e pergunta: "Mas e o ensino, como avaliá-lo? Número de horas/aula dadas?"(p.19). A dificuldade de enfrentar estas questões não deveria, necessariamente, significar a subalternidade do campo e da profissão perante as instituições e a sociedade em geral. Porém, os próprios sistemas de apoio ao educador reforçam, muitas vezes, tal subalternidade.

Dois casos ("causos") - berrantes - merecem ser relatados aqui. Ouvi, recentemente, de um professor titular de uma reconhecida universidade, com experiência de participação em diversas comissões de ensino e pesquisa da própria universidade e de instituições financiadoras dessas atividades, o seguinte testemunho: "Se um professor de física desta universidade solicitar uma bolsa de estudos para aperfeiçoar-se em didática, certamente terá seu pedido, sem demora, recusado". Sem querer fugir à seriedade desse testemunho, mas, ao contrário, pensando no humor e na piada como uma forma séria de protesto social, passo ao segundo caso.

Num show, Jô Soares representava um macaco (que pena que não era um gato...) de zoológico, irritadíssimo por ter que agüentar os visitantes fazendo-lhe piadas, comentários e lançando-lhe bananas. Uma conhecida velhinha era quem mais atiçava a irritação do macaco, até que, repentinamente, o macaco diz: "Ah! Aquela velhinha, de novo!... Ah! Ela vai ver... vai ter comigo!" E sentencia: "Tomara que o filho dela seja professor". A risada aberta e conjunta dos espectadores confirmava não apenas o prazer com aquele ato de "insubordinação" social (referir-se ao professor como foco de ameaça ou vingança) mas também o inesperado da explicitação de um "risco" real à vida futura de muitos dos filhos daqueles que se encontravam na platéia. Isso, sem falar no susto e na união de sentimentos contraditórios de muitos que, como eu, são professores.

Esses dois exemplos são significativos para dimensionar o "berreiro" que está a nossa volta. O "dever acadêmico" é visto "como sendo mais o de publicar do que o de ensinar" e conseqüentemente, o status de "quem ensina de fato", é "desproporcionalmente" mais baixo em relação aos que pesquisam e publicam (HUGHES, 1993, p.64). A falta de credibilidade no sistema educacional - em todos os níveis - vai se fortalecendo e se amparando num mosaico de focos. A origem desses focos pode ser a competência didática de certos professores, as crenças de um pequeno grupo, a atitude de uma privilegiada comis-

são, ou estruturas mais amplas como o programa de uma disciplina ou o currículo de um curso. O estágio supervisionado é um desses focos. Sua importância está na contribuição que pode oferecer para a formação da imagem do profissional, da competência e responsabilidade do educador e para a reflexão e transformação da prática pedagógica.

O estágio supervisionado em educação musical é foco importante para a reafirmação do valor e função da música na formação do indivíduo, questão que infelizmente ainda precisa ser redundantemente justificada. Um estágio de qualidade pode gerar e construir uma relação participativa e crítica do aluno com um dos tipos de produção simbólica de sua cultura. A preparação do professor de música via estágio, reforça e cria modelos de ensino e aprendizagem musical, abrindo espaços para a investigação desses processos. É durante o estágio - se refletido, acompanhado e avaliado - que os futuros professores poderão compreender a "relevância da teoria para o mundo real do ensino" (LEONHARD, 1985, p.2).

Saber como se dá a seleção de escolas para o estágio, quais as filosofias que os orientam, como são estruturados e avaliados, são tópicos que deveriam ser urgentemente pesquisados, se realmente queremos ver com maior clareza esta etapa da formação do professor de música. A opção mais imediata talvez fosse contar com a contribuição daqueles professores que estão atualmente acompanhando estas práticas, no sentido de torná-las públicas - via encontros, artigos, depoimentos - para fundamentar um debate. Esta troca deverá trazer à tona inúmeros elementos, ainda desconhecidos, que afetam o desempenho dos supervisores, estagiários e professores de sala na realização da prática de ensino. Nesta mesma linha, estudos poderiam ser desenvolvidos junto aos alunos que estão em período de estágio ou terminaram recentemente esta experiência. Isso nos daria uma visão de como eles entenderam, organizaram e deram significados àquela prática. Lembranças mais remotas de professores que já estão há algum tempo na carreira também nos ajudaram a compreender como se passou e que modificações já foram possíveis e necessárias para o estágio.

A reunião destas informações pode nos levar a decidir, com maior agilidade, as direções que queremos seguir para fortalecer nossa profissão de educadores musicais e para torná-la, quando frente ao "bicho-gato", uma força tão forte e reconhecida quanto o couro do próprio bicho. Se estas ações forem perseguidas, nosso

díálogo com o gato será um pouco mais realista que o de Alice, já que não vivemos no País das Maravilhas (citado em Garcia, 1994, p.62):

- *Podia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?*
- *Isso depende muito do lugar para onde você quer ir - disse o Gato.*
- *Não me importa muito onde... - disse Alice.*
- *Nesse caso não importa por onde você vá - disse o Gato.*
- *... contanto que eu chegue a algum lugar - acrescentou Alice como explicação.*
- *É claro que isso acontecerá - disse o Gato - desde que você ande durante algum tempo.*

Referências Bibliográficas

- ALVES, R. "O preparo do educador", In : *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1982, p.18-28.
- AXELSEN, D. "A re-classification of music teachers". In : *International Journal of Music Education*, N.16, 1990, p.32-34.
- BONAMINO, A. e BRANDÃO, Z. "Posfácio". In : *A Crise dos Paradigmas e a Educação* (Zaia Brandão, org.). São Paulo : Cortez Editora, 1994, p. 88-102.
- COHEN, V.W. "Applied idealism: a proposed model of in-service teacher training". In : *International Music Education (ISME Yearbook)*, V. XIV. 1987, p.105-114.
- DARTON, R. *O grande massacre dos gatos*. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1986.
- GARCIA, P.B. "Paradigmas em crise e a educação", In : *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo : Cortez, 1994.
- HUGHES, R. *Cultura da reclamação: o desgaste americano*. São Paulo : Companhia das Letras, 1993.
- KUSHNER, S. "Against better judgement: how a centrally prescribed music curriculum works against teacher development". In : *International Journal of Music Education*, nº 23, 1994, p. 34-45.
- LEGLAR, M. "Towards sharing world musics: some research-based perspectives for teacher education". In : *Music education: sharing*

- musics of the world*. (Heath Less, ed.) Seoul: Korea, Proceedings of the 20th World Conference of The International Society for Music Education, 1992, p. 207-215.
- LEONHARD, C. "Adress presented to the Symposium on Teacher Education". *Music Educators National Conference (DIME)*, V.9, nº1, 1985, p.1-11.
- LÜDKE, M. "O educador: um profissional?" In : *Rumo a uma nova didática*, (Vera Candau, org.), Petrópolis : Vozes, 1989, p. 64-73.
- MENDONÇA, A.W.P.C. "A história da educação face à crise dos paradigmas". In : *A crise dos paradigmas e a educação* (Zaia Brandão, org.). São Paulo : Cortez Editora, 1994, p. 67-74.
- VERRASTRO, R. e LEGLAR, M. "Music teacher education". In : *Handbook of research on music teaching and learning*. (Richard Cowel, ed.), New York : Schirmer Books, 1992, p.676-696.