

A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar

Cristina Mie Ito Cereser

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Colégio Israelita Brasileiro – Porto Alegre/RS
cereser@cpovo.net

Resumo. Devido às transformações sociais verificadas nessas últimas décadas, ampliou-se o papel do professor, e este se viu obrigado a desempenhar papéis cada vez mais complexos para atuar nas escolas. O objetivo deste artigo é discutir e apresentar alguns resultados de pesquisa que investigou, sob a ótica dos alunos de licenciatura em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor (Cereser, 2003). Utilizo como referencial teórico as perspectivas de formação de professores segundo Pérez Gómez (2000). Realizei um *survey* de pequeno porte, com a participação de quatorze licenciandos de três universidades federais do Rio Grande do Sul. As perspectivas de formação de professores que eles consideraram necessárias para atuar nos espaços pedagógico-musicais escolares se encontram dentro da *perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática* e na *perspectiva de reconstrução social* com seus respectivos enfoques (Pérez Gómez, 2000).

Palavras-chave: formação inicial de professores de música, educação musical, espaço escolar

Abstract. Because of the social transformations in the last decades, the teacher's function was extended, and she/he saw her/himself obligated to carry out more complex roles to act in the schools. The purpose of this paper is to discuss and present some results from a research that investigated the adequacy of the music education undergraduate program with relationship to the musical-pedagogical demands of teacher's practice (Cereser, 2003). The theoretical framework of this study is based on the perspectives of teacher education presented by Pérez Gómez (2000). A small survey was conducted engaging fourteen teacher trainees from three federal universities in Rio Grande do Sul. The perspectives of teacher education they considered necessary to develop their work in the school spaces were found in the *practical perspective with reflexive focus on practice* and the *social reconstruction perspective* with their respective focuses (Pérez Gómez, 2000).

Keywords: Initial education of music teachers, music education, school spaces

Introdução

Durante esses anos que atuo como professora de música no ensino básico, pude perceber, na prática, que apenas saber música não era suficiente para atuar nos contextos pedagógico-musicais. Isso

está além dos conteúdos musicais, havendo a necessidade de um suporte teórico-pedagógico específico. Sem essa preparação e com muitas dificuldades, entre erros e acertos, fui aprendendo a comple-

xidade de ser professor de música nas escolas. Essa experiência me motivou a desenvolver uma pesquisa sobre a formação inicial de professores de música. Um dos questionamentos era: se o curso de licenciatura prepara os indivíduos para darem aula de música, por que os licenciandos ou licenciados não estavam atuando também nas escolas de ensino básico?

A evolução das novas tecnologias de comunicação, o desenvolvimento científico e tecnológico e a internacionalização da economia proporcionaram uma nova forma de relacionamento entre os indivíduos, criando assim novos interesses nas relações econômicas, políticas e culturais (Marcelo García, 1999). Surge um novo tipo de cidadão, com novos hábitos, modos de pensar, sentir e agir, e, conseqüentemente, ocorrem mudanças na relação entre o trabalho e a organização de produção (Kincheloe, 1997; Pérez Gómez, 2000). Devido a esses fatos, surge a preocupação com a formação, que não se restringe apenas ao contexto escolar, mas abrange contextos mais amplos, como o contexto empresarial, contexto social, contexto político, entre outros (Marcelo García, 1999, p. 11).

Para o indivíduo entender e conviver em uma sociedade com essa nova configuração, é imprescindível ter acesso a uma educação, a uma formação escolar. A educação a que me refiro não deve ser entendida como especialização, ou apenas aquisição, difusão e reprodução de conhecimento e cultura, mas também como diferenciação de uma formação geral de inovação do conhecimento que abarca toda a personalidade, que se preocupa com o desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos e os insere nas "atividades sociais produtivas" (Gimeno Sacristán, 2001, p. 17).

Essa necessidade de formação no contexto escolar legitima a preocupação com a formação de professores, pois são estes que estarão formando os indivíduos dentro dessa nova concepção de educação. Marcelo García (1999, p. 26) considera a formação de professores como uma área de "conhecimento e investigação", a qual enfoca o "estudo do processo" (sistemático e organizado), onde os professores aprendem e desenvolvem, sozinhos ou em grupo, seus conhecimentos e competências profissionais.

Devido ao fato desse conceito abranger tanto a formação inicial, formação de professores iniciantes e desenvolvimento profissional de professores, vale delimitar o tema que será discutido neste trabalho: a formação inicial de professores de música. Para Marcelo García (1999), a formação inicial de profes-

sores ocorre em instituições específicas, onde as aulas são ministradas por professores especializados e o currículo estabelece a seqüência e o conteúdo de instrução do programa. No caso do Brasil, a formação inicial de professores de música deverá acontecer nos cursos de licenciatura em música.

Segundo Estrela (2002), devido às transformações sociais verificadas nessas últimas décadas, houve reformas de ensino que procuraram acompanhar e dar respostas às novas demandas da sociedade industrializada. Nesse processo, ampliou-se o papel do professor, e este se viu obrigado a desempenhar papéis cada vez mais complexos para atuar nas escolas. Atuação que não se esgota na sala de aula "[...] mas que se estende a toda a escola e à comunidade, configurando uma nova profissionalidade e um novo profissionalismo, e postulando uma nova formação profissional, inicial e continuada" (Estrela, 2002, p. 5).

O Brasil sofreu e sofre influências das modernizações e transformações sociais. Para acompanhar essas transformações também foram feitas reformas. Em 1996, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Essa lei reconhece que a educação compreende os processos de formação que se desenvolvem nos diversos contextos da sociedade.

A LDB introduz um currículo mais flexibilizado e procura respeitar e aceitar as diferenças de perfis das várias instituições e regiões brasileiras (Oliveira, 1999). Essa lei contribuiu com a área da música quando tornou o ensino das artes (música, dança, artes visuais e teatro) como componente obrigatório na educação básica. Segundo Hentschke e Oliveira (2000), o uso dos termos "Ensino das Artes" substituindo "Educação Artística" foi um dos grandes avanços que a LDB trouxe para a área da educação musical. Surge, assim, uma oportunidade para a área valorizar e legitimar as aulas de música nos currículos escolares.

No entanto, ainda é possível constatar que muitos profissionais que trabalham o ensino das artes nas escolas são oriundos do curso de licenciatura em educação artística. Esses professores, devido à formação polivalente na área das artes (artes visuais, música e teatro), não conseguem trabalhar de forma satisfatória todas as modalidades artísticas. De acordo com Figueiredo (1997) e Penna (2001), o ensino polivalente das artes na prática da educação artística tem ênfase maior nas artes visuais. Isso acontece devido ao fato que, por várias razões que não serão discutidas neste artigo, a maio-

ria dos cursos de licenciatura em educação artística privilegiou o ensino das artes visuais (Hentschke; Oliveira, 2000). Dessa forma, o ensino de música foi gradativamente desaparecendo do currículo escolar, e, quando as escolas possuem aulas de música, estas se resumem ao canto nos eventos, às apreciações musicais utilizando desenhos ou trabalhos manuais, entre outras. No caso da apreciação musical da forma descrita, trata-se de uma atividade passiva, com a música servindo “de pano de fundo para outras atividades” (Souza; Hentschke; Oliveira; Del Ben; Mateiro, 2002, p. 100).

Considerando esses fatos, surge a necessidade de preparar professores especialistas em música para atuarem nos contextos pedagógico-musicais escolares. A minha preocupação em focar com maior ênfase o contexto escolar se justifica na medida em que há uma grande necessidade, neste momento, de nós, educadores musicais, fortalecermos o espaço escolar que nos foi concedido legalmente. É preciso formar e inserir os licenciados nesses espaços de modo que consigam interagir com as concepções atuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo. Além disso, devem saber, de forma competente e fundamentada, defender e valorizar a inserção da música no currículo escolar em todos os níveis da educação básica; devem, também, ter conhecimentos pedagógico-musicais para proporcionarem aos seus alunos experiências musicais¹ de maneira completa e significativa.

Para tal fato, a formação de professores de música, que irão atuar nesses contextos, necessita ser vista sob uma perspectiva mais crítica e com uma concepção mais ampla do papel do professor de música. Constatei na literatura da educação musical no Brasil que, nessa última década, dentre as preocupações com a formação de professores, a formação inicial vem se destacando, visto que esta, conforme a literatura, capacita os indivíduos a exercerem profissional e legalmente a função de professor.

De acordo com Hentschke (2001, p. 72), atualmente o papel do professor de música está sendo questionado. Este deve ter flexibilidade, ser reflexivo, possuir um conhecimento pedagógico-musical fundamentado na literatura e experienciado na prática, além de ter a competência de perceber e agir em realidades distintas. É necessário proporcionar aos licenciandos, na formação inicial de professores de música, a capacidade de “saber administrar e

gerenciar o conhecimento dos alunos, capacitando-os a atribuir sentido ao mundo musical à sua volta” (Hentschke, 2001, p. 72).

A proposta deste artigo é sugerir uma discussão no que se refere à formação inicial de professores de música através da perspectiva dos licenciandos, que trazem dados diretos da realidade do contexto pedagógico-musical em que atuam. Neste recorte destacarei as áreas e espaços de atuação em que os licenciandos estão inseridos, bem como as demandas pedagógico-musicais necessárias para atuar nos contextos escolares.

A necessidade de dar voz aos licenciandos

A necessidade de dar a voz aos licenciandos no trabalho se deveu a dois fatores. Em primeiro lugar porque os licenciandos são considerados sujeitos adultos que pensam e aprendem, e não meros consumidores e reprodutores de saberes. Para Pereira (1998, p. 58) o licenciando deve

[...] ser compreendido como sujeito em formação que traz consigo uma representação de educação construída durante sua própria escolarização, que vivencia uma formação superior fundamentada e que continuará se formando na prática pedagógica com questões advindas da realidade escolar.

Em segundo lugar, considere que o licenciando, pelo fato de estar submetido a dois âmbitos, de um lado como aluno na universidade e, de outro, como professor, poderia trazer dados de sua experiência nessas realidades. Esses dados me auxiliaram na identificação dos espaços em que atua, quais os conhecimentos adquiridos na universidade que foram aproveitados na prática e quais são as necessidades para que novos conhecimentos venham a ser utilizados nesses contextos de atuação.

No campo da educação musical, Bastian (2000) sugere, para a prática da pesquisa na área, que os sujeitos pesquisados não devem ser entendidos separadamente de seus dados sociais e biográficos. O autor entende que os sujeitos são seres sociais cujas atividades musicais, tendências e preconceitos refletem um aspecto de suas condições objetivas de vida e trabalho. Além disso, é necessário que a pesquisa em educação musical considere as questões da prática pedagógica num diálogo conjunto entre práticos e pesquisadores. Para o autor, atualmente, os professores e alunos são importantes cooperadores da pesquisa. Faz referência a uma citação de Schneider, de que

¹ Segundo Swanwick (1999), a experiência musical existe em três níveis: a) quando aceitamos a ilusão sonora como forma expressiva; b) quando as formas são percebidas em novas relações; e c) quando nós somos mudados através de discernimentos provocados pela música, que nos informa e coloca frente às nossas histórias pessoais, causando-nos modificações.

quem quiser elevar a eficiência da pesquisa pedagógico-musical e manter o impulso para a própria pesquisa, tem que decididamente fomentar o trabalho conjunto com professores no contexto da Escola Superior e da formação continuada. Junto a isso surgirão também campos da pesquisa educacional que didaticamente são extremamente importantes, mas que, no entanto, até agora pouco ou de nenhuma maneira foram observados pela pesquisa (Schneider apud Bastian, 2000, p. 79-80).

Por considerar professores e alunos como importantes colaboradores para a pesquisa em educação musical, neste trabalho trago essas duas possibilidades em uma mesma pessoa: o licenciando. Como já disse anteriormente, o licenciando, de um lado, é aluno na universidade, e, de outro, professor nos espaços onde atua. Isso o torna um colaborador em potencial nas pesquisas cujo tema é a formação de professores.

Perspectivas, enfoques e modelos de formação de professores segundo Pérez Gómez

Utilizei a classificação de perspectivas de formação de professores, segundo Pérez Gómez (2000), para fundamentar os dados da minha pesquisa. No entanto, gostaria de salientar que esse não é o único autor que traz essa discussão. Pérez Gómez (2000), utilizando os estudos de Zeichner e de Feiman-Nemser, e levando em consideração alguns detalhes comuns na organização e na conceitualização dos autores em relação ao seu conceito, apresenta uma síntese das contribuições desses teóricos. Assim, apresenta quatro perspectivas básicas, estabelecendo dentro delas enfoques e modelos que enriquecem ou singularizam as posições da perspectiva básica: *perspectiva acadêmica*, *perspectiva técnica*, *perspectiva prática*, *perspectiva de reconstrução social*. A seguir, farei uma breve descrição de cada perspectiva, modelo e enfoque.

Na *perspectiva acadêmica* o ensino é um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição de cultura e o professor um especialista nas diferentes disciplinas científicas e culturais. A formação de professores é centrada no domínio das disciplinas e dos conteúdos que deve transmitir. De acordo com Pérez Gómez (2000, p. 354), essa perspectiva apresenta dois enfoques "extremos": o *enfoque enciclopédico* e o *enfoque compreensivo*.

O *enfoque enciclopédico* entende o ensino como transmissão de conteúdos da cultura e da aprendizagem como acumulação de conhecimentos. Nesse enfoque não se difere o professor do especialista nas diferentes disciplinas, e não se tem clareza entre o saber e o saber ensinar, havendo pouca importância quanto à formação didática da própria dis-

ciplina e quanto à formação pedagógica do professor. O *enfoque compreensivo* prioriza o conhecimento das disciplinas como "objetivo-chave" na formação do professor, que é entendido como um intelectual que proporciona ao aluno aquisições científicas e culturais da humanidade. Competência do professor: conhecimento da disciplina, domínio das técnicas didáticas para uma transmissão mais eficaz, ativa e significativa das mesmas.

Ambos os enfoques citados ressaltam a aquisição de conhecimento através da investigação científica. Não valorizam conhecimentos pedagógicos que não sejam relacionados com a disciplina no seu modo de apresentação e transmissão, nem o conhecimento que advém da experiência prática do professor.

Na *perspectiva técnica* a qualidade do ensino está na qualidade dos produtos e na eficácia e economia de sua realização. O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em exemplo. A perspectiva técnica apresenta dois modelos: o *modelo de treinamento* e o *modelo de tomada de decisões*.

O *modelo de treinamento*, como o próprio nome sugere, é proporcionar ao professor uma formação de competências específicas, entendidas como habilidades de intervenção, que são consideradas suficientes para produzir na prática os resultados que se espera. No *modelo de tomada de decisões* o professor não necessita ter várias competências, destrezas, mas ser capaz de selecionar e decidir qual a forma mais adequada de solucionar uma situação. Os professores devem aprender técnicas de intervenção na aula, bem como saber quando as utilizar. Por isso, necessita a formação de competências estratégicas, de formas de pensar fundamentadas em princípios e procedimentos de intervenção. Para os processos de raciocínio e tomada de decisões, é preciso um conhecimento de princípios e procedimentos que se apóie também na investigação científica.

Na *perspectiva prática* o ensino é uma atividade complexa que se desenvolve em contexto único, com resultados em grande parte imprevisíveis, e carregada de conflitos de valores que requerem opções éticas e políticas. O professor é concebido como artesão, artista ou "profissional clínico" que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas e conflitantes da sala de aula. A formação do professor está baseada na aprendizagem "da prática, para a prática e a partir da prática". A perspectiva prática

apresenta duas correntes bem distintas: *enfoque tradicional* e *enfoque reflexivo sobre a prática*.

No *enfoque tradicional* o ensino é uma “atividade artesanal”, ou seja, o conhecimento foi sendo absorvido durante anos em um processo de tentativa e erro. Dessa forma, origina uma sabedoria profissional que se transmite de geração em geração, pelo contato direto e prolongado com a prática especializada do professor experiente. O conhecimento profissional é implícito, pouco verbalizado e sem uma organização teórica. No *enfoque reflexivo sobre a prática* é dado ao professor um novo papel, e ele terá que enfrentar situações complexas e conflitantes. Nesse enfoque se vê presente a vontade de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula. O problema central que se aborda nesse enfoque é como gerar um conhecimento sem impor restrições mecanicistas e que seja útil e compreensivo para facilitar sua transformação.

Segundo Pérez Gómez (2000, p. 373), na perspectiva de reconstrução social o ensino é compreendido como

uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre.

Nessa perspectiva, o autor apresenta o *enfoque de crítica e reconstrução social* e o *enfoque de investigação-ação*.

O *enfoque de crítica e reconstrução social*, segundo o autor, considera a escola e a educação do professor como elementos fundamentais no processo de realização de uma sociedade mais justa. A escola deve ter como objetivo principal subsidiar os alunos e professores a pensarem criticamente sobre a ordem social. O professor é concebido como um intelectual transformador, que tem compromisso político de gerar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem. No enfoque de *investigação-ação* o professor deve ser um investigador na aula, e não um simples técnico que aplica os conhecimentos que adquiriu durante a formação acadêmica. A prática profissional do professor é considerada como uma prática intelectual e autônoma, e não apenas técnica. De acordo com Pérez Gómez (2000, p. 379), através de um processo de ação e de reflexão, concomitante à indagação e experimentação, o pro-

fessor aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém não para impor ou substituir a compreensão do aluno, mas para facilitar a reconstrução de seu “conhecimento experiencial”. E ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão.

Metodologia

A minha pesquisa buscou investigar, sob a ótica dos licenciandos em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor. Para esse objetivo, o *survey* demonstrou ser o método mais apropriado. De acordo com Lindemeyer (2002), a palavra *survey* recebe três traduções: levantamento, pesquisa ou enquête. Mas, segundo a American Statistical Association (ASA), atualmente a palavra *survey* é empregada com mais frequência para descrever um método de coleta de informação de uma amostra de indivíduos. Essa amostra é apenas uma fração da população que está sendo investigada.

Através desse método de coleta de informação de uma amostra de licenciandos, busquei fazer um mapeamento sobre a realidade que estes vivenciam no seu curso de formação inicial e no espaço em que estão atuando, bem como suas opiniões sobre o curso de licenciatura em música.

Cohen e Manion (1994, p. 83, tradução minha) consideram que, geralmente, “os *surveys* agrupam dados de um determinado momento” com a intenção de: descrever a natureza das condições existentes e/ou identificar padrões, com os quais essas mesmas condições possam ser comparadas, e/ou determinar as relações que existem entre eventos específicos.

Os autores ainda ressaltam que existem três pré-requisitos para construir um *survey*, que são: especificação exata dos propósitos da investigação (ou seja, os objetivos), a população que será o seu foco e os recursos disponíveis. De acordo com Babbie (1999), depois de especificar os objetivos e as unidades de crítica do *survey*, que são a amostra e os recursos, é possível escolher o desenho do método. O desenho desta pesquisa se caracteriza como um *survey* interseccional (*cross-sectional*), ou seja, as amostras foram coletadas em um mesmo determinado momento (Babbie, 1999, p. 101).

Segundo André (2002), o método *survey* foi muito utilizado nas décadas de 1960 e 1970. O uso desse método atingiu seu auge na década de 1980, mas, devido à mudança de perspectivas de paradigmas de pesquisa na área da educação no Brasil, teve o seu declínio nos anos 1990. Para a

autora, a retomada desse método torna-se importante na medida em que os estudos de *survey* geram conhecimentos necessários para apresentar, de forma mais ampla, uma determinada problemática.

Sob o mesmo ponto de vista, Hentschke (2001, p. 69) ressalta que na área da educação musical há necessidade urgente de metodologias de pesquisa que possam abranger resultados que possibilitem “[...] um diagnóstico em maiores proporções da realidade educativo-musical brasileira”. A autora enfatiza que esse diagnóstico abrangente possibilitará aos estudiosos da área intervir social e politicamente para o crescimento da educação musical no Brasil.

Compartilho com as autoras Hentschke (2001) e André (2002) a sua opinião quanto à necessidade da utilização de métodos de pesquisa que permitam conhecer de forma abrangente a área que se quer investigar. Volto a salientar que não pretendi, com minha pesquisa, generalizar a situação em que se encontra a formação inicial de música no Brasil, uma vez que somente o discurso dos licenciandos não revelará toda a realidade. Para isso, é necessário analisar a formação inicial de professores de música sob várias perspectivas. No entanto, os dados podem apresentar aspectos semelhantes a outros cursos de licenciatura em música.

A entrevista semi-estruturada se mostrou a mais adequada para investigar o ponto de vista dos licenciandos. Esse tipo de entrevista consiste, segundo Laville e Dionne (1999), em perguntas abertas, feitas verbalmente, seguindo um roteiro organizado pelo investigador, sendo possível acrescentar perguntas de esclarecimento. Algumas vezes torna-se necessário explicitar as questões durante a entrevista, reformulá-las para melhor compreensão dos entrevistados ou, então, mudar a ordem das perguntas em razão das respostas obtidas. Outras vezes, é necessário acrescentar perguntas para haver um aprofundamento nas respostas que se espera obter (Laville; Dionne, 1999, p. 188).

A amostragem foi realizada a partir do universo de alunos nas instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul. A seleção dos licenciandos foi realizada através da amostragem não-probabilística. Segundo Cohen e Manion (1994), nas amostragens não-probabilísticas nem todos os indivíduos de uma população terão chances de serem incluídos na amostra. Para esses autores, esse tipo de amostragem é utilizado em *survey* menor.

Dentre os tipos de amostragens não-probabilísticas, utilizei o princípio de amostragem proposital, onde o pesquisador seleciona os sujeitos a

serem investigados de acordo com as características desejadas para o estudo (Cohen; Manion, 1994, p. 89). De acordo com o objetivo deste trabalho, os requisitos necessários eram de que os licenciandos tivessem cursado mais de 80% dos créditos, tanto no campo musical quanto no pedagógico, terem feito ou estarem realizando o estágio supervisionado e estarem exercendo alguma atividade pedagógico-musical. A escolha desses critérios baseou-se no fato de que o aluno, tendo cumprido mais da metade do curso, poderia trazer dados concretos, vindos da realidade pedagógico-musical que vivenciava, tanto no curso de licenciatura como na sua prática pedagógico-musical. Outro critério de seleção da amostra foi a disponibilidade do aluno em participar da pesquisa.

Participaram da pesquisa quatorze licenciandos provenientes de três Universidades Federais. As análises dos dados foram realizadas conjuntamente, uma vez que pretendi conhecer de uma forma mais ampla a situação da formação inicial de professores de música no Rio Grande do Sul. Vale ressaltar também que, devido ao fato de ter utilizado a técnica de pesquisa de entrevista semi-estruturada, os dados fornecidos foram qualitativos. Isso possibilitou uma análise qualitativa, além da representação em gráficos das reduções quantitativas dos dados.

Alguns resultados e discussões

A minha intenção em trazer a voz dos licenciandos para este trabalho foi justamente a de proporcionar dados vivenciados por eles na formação e as necessidades que sentem para atuar nos espaços pedagógico-musicais.

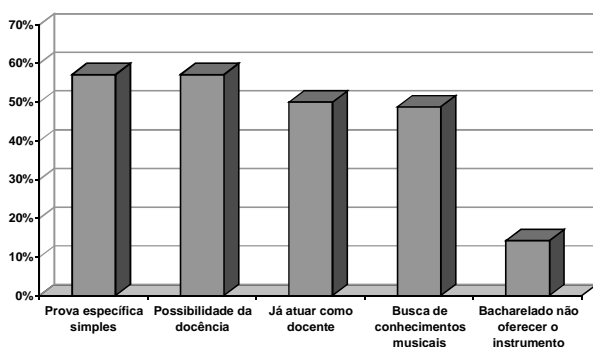
Atualmente, por estar atuando como professora de música nas escolas, focalizei, neste artigo, com maior ênfase aspectos sobre os espaços escolares, pois tenho a preocupação de trazer à discussão a preparação de professores de música nesse contexto. Mesmo sabendo que o ensino das artes envolve mais linguagens artísticas (música, teatro, dança e artes visuais), e que há uma certa liberdade de opção às instituições sobre qual linguagem artística estará inserida em seu currículo, faz-se necessário formar um profissional, de acordo com os relatos dos licenciandos, dentro da perspectiva atual de formação de professores, que se encontra na *perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática* e na *perspectiva de reconstrução social* segundo Pérez Gómez (2000).

Através das vozes dos licenciandos foi possível conhecer as necessidades, dificuldades, sonhos, alegrias e decepções que vivenciam ou vivenciaram em sua formação como alunos e na atuação como

professores de música em espaços pedagógico-musicais existentes na sociedade atual.

Observando o Gráfico 1, pode constatar que apesar da literatura trazer à discussão que a escolha dos indivíduos pela licenciatura, na maioria das vezes, ocorre por esta ser um curso “mais leve”, “mais fácil para entrar”, entre outros motivos, os licenciandos optam pelo curso não somente por esses ou por um único motivo. Os dados mostraram proporções iguais entre aqueles que optaram pela licenciatura por ser um curso “mais fácil de entrar”, pela prova específica ser menos exigente, e aqueles que optaram pelo curso por este prepará-los para serem professores de música.

Gráfico 1* – Motivos da escolha por licenciatura em música

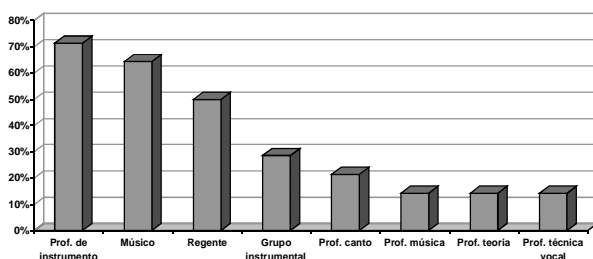


* gráfico de resposta múltipla

A metade dos licenciandos em música entrevistados, ou seja, 50%, já atuavam como professores antes do curso. Legalmente sabemos que isso não poderia estar ocorrendo, pois apenas depois de receber o certificado dos cursos superiores é que o licenciando obterá a licença para atuar profissionalmente. Mas na “vida real”, segundo o relato dos licenciandos, não é isso que acontece.

No Gráfico 2, quanto às áreas de atuação, 71,42% atuam como professores de instrumento,

Gráfico 2* – Áreas de atuação dos licenciandos



* gráfico de resposta múltipla

50% como regentes e apenas 14,28% como professores de música.² Ressalto que os licenciandos desta pesquisa atuam em mais de uma área e em mais de um espaço.

Há uma grande diferença entre a atuação como professores de instrumentos (71,42%) e professores de música (14,28%). Segundo os licenciandos, essa grande diferença ocorre devido à maneira como são preparados nos cursos de licenciatura. Os licenciandos apontam que o curso não os está preparando de forma adequada para o trabalho com a realidade pedagógico-musical na escola, mas para com uma “realidade” onde os alunos “gostam” e “querem” ter aulas de música. Segundo o relato, o curso:

nos prepara para trabalhar com crianças que gostam de música, que querem música, não que não gostam de música. Que querem aprender a tocar algum instrumento, que querem aprender a cantar que... daí sim. Aí é legal de trabalhar, tu não tem dificuldade nenhuma. Eles já vêm prontos para isso, eles já vêm motivados. Agora quando não estão motivados, aí a faculdade não nos deu [preparação]... aí eu também não sei se eles [os professores formadores] não deram porque eles também não têm [conhecimento da realidade].

Ao receberem esse tipo de preparação, que pressupõe o trabalho com crianças que gostam de música, a prática dos licenciandos dentro da realidade escolar, onde nem todos “gostam de música”, transforma-se, muitas vezes, em uma experiência frustrante. Dessa forma, poderá ocorrer desinteresse em atuar no contexto escolar dentro da sala de aula. Esse fato pode ser o motivo da maior parte dos licenciandos estar atuando nas escolas específicas e em aulas particulares, onde os alunos “já vêm prontos” e “querem tocar algum instrumento”.

Para prepará-los para atuar na realidade escolar, os professores formadores devem ter tido, segundo os licenciandos, experiências com essa realidade. Isso é destacado neste depoimento:

[...] acho que o professor que trabalha com a gente tem que ter experiência. [...] Ele tem que ter trabalhado também com ensino médio. Só que também de repente é uma utopia, querer demais. Para ele poder dizer para mim o que eu tenho que fazer com meu aluno, ele tem que ter feito antes alguma coisa. Se ele não fez, ele não pode nos dizer nada. Só de olhar tu não aprende, não aprende. Ninguém aprende olhando.

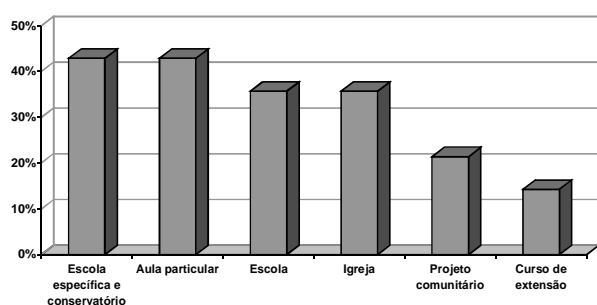
Os licenciandos sentem que os professores formadores que não conhecem a realidade das escolas muitas vezes os preparam para “dar aula para quem gosta de música”, não para aqueles que “não

² Neste trabalho considero como “professores” os professores de musicalização, iniciação musical, educação musical, sensibilização musical, entre outras denominações.

gostam de música”. Sentiram-se preparados para uma realidade onde possam encontrar, pelo menos, o mínimo de recurso para dar aula, e não para atuarem com a realidade dos contextos escolares, onde muitas vezes enfrentam dificuldades materiais e problemas sociais. Esse resultado vem responder à minha questão quanto à pouca atuação de licenciados em música no contexto escolar.

A seguir, no Gráfico 3, é possível visualizar em que espaços os licenciandos estão atuando.

Gráfico 3* – Espaços de atuação pedagógico-musical dos licenciandos



* gráfico de resposta múltipla

Através dos dados pude constatar que os licenciandos atuam, na maioria das vezes, em mais de um espaço. Nas escolas específicas, as aulas que os licenciandos ministram são: instrumento (violão, teclado, piano, flauta e violino), canto, técnica vocal e teoria. No Gráfico 3, é possível verificar que há uma mesma proporção de licenciandos (42,85%) atuando nos espaços das escolas específicas de música e conservatórios em relação aos que estão atuando em aulas particulares. Isso sugere que a maioria dos licenciandos ainda atua nos espaços conhecidos e reconhecidos pelo senso comum.

Dos 35,71% dos licenciandos entrevistados que atuam em escolas regulares, apenas 40% estão ministrando aulas em sala de aula; os outros 60% atuam em atividades extra-classe (oficinas e corais). Espaços que eu considero não comuns, que alguns denominam de espaços “emergentes”, como as igrejas e projetos comunitários, também se encontram presentes nesta pesquisa. Nas igrejas estão atuando 35,71% dos licenciandos, e 21,42% em projetos comunitários.

Alguns licenciandos conseguiram vislumbrar esse amplo leque na área de atuação e espaço que a licenciatura proporciona em algumas disciplinas pedagógico-musicais do curso, quando responderam a minha questão referente às demandas profissionais de um licenciando em música.

O mercado é bem variado. Essa pessoa poderia trabalhar como instrumentista, dando aulas em escolas públicas ou em conservatórios. Existem outros mercados, como composição de trilhas pra TV... tu podes... porque a licenciatura, tu podes encará-la de forma abrangente.

[...] eu acho a questão dos grupos em instituições, que está aparecendo muito essa questão da terceira idade, a coisa da Internet, outros meios. Então eu acho que vai muito da gente procurar.

Eu acho que até é melhor do que outros cursos. Até por ser um curso novo, por ter bastante campo ainda a ser explorado. Mas é aquela... você tem que correr atrás também.

Esses depoimentos sugerem que os licenciandos vêm sua formação de forma “abrangente”, com possibilidade de atuação em diversas áreas e espaços, pois o “mercado é bem variado”, tem “bastante campo ainda a ser explorado”, “outros meios”, mas há que “procurar”, “correr atrás”.

Entretanto relatam que não receberam formação suficientemente fundamentada para ser um instrumentista, um regente, um arranjador, um cantor, um músico popular, etc. Analisando os depoimentos dos licenciandos posso concluir que eles percebem a sua formação como ampla, em princípio podendo estar inseridos em qualquer espaço e atuando em qualquer área musical. No entanto relatam que sua formação é bastante “falha” e “fragmentada” para abranger todos os espaços pedagógico-musicais.

Considerando essa visão dos licenciandos, acredito que a área deve acelerar ações para definir qual será a formação inicial de professores de música, pois é impossível, em quatro anos, formar esse profissional “polivalente”. Os relatos me levaram a vislumbrar uma polivalência dentro da área da música. A formação polivalente em educação artística, que tanto foi criticada pelos educadores musicais, parece estar ocorrendo dentro das licenciaturas em música. Os próprios licenciandos legitimam a sua atuação nessas outras áreas da música, mesmo afirmando não terem recebido subsídios para tal.

Nas falas dos licenciandos foi possível observar que, em muitos momentos, eles classificam o curso de licenciatura em música como um curso que oferece uma habilitação “ampla”, “aberta” e “abrangente”, que mencionei anteriormente. Hentschke (2001, p. 69) alerta que formar profissionais para múltiplos espaços é “assustador”. A pesquisadora faz alguns questionamentos a este respeito:

[...] seria possível falarmos em construção de currículos e/ou modelos teórico-práticos que possibilitassem uma formação autônoma dos professores para todos os espaços de acesso profissional? Teria chegado o momento de subdividir as licenciaturas em subáreas de formação? (Hentschke, 2001, p. 70).

Até o momento, ainda se encontra em discussão, na área político-educativa e também entre educadores musicais, qual será a configuração do curso de licenciatura em música. Souza (1997, p. 19) afirma que a formação que a universidade oferece atualmente não condiz com o que os licenciandos vão encontrar nas escolas "lá fora". Também sugere que "a desuniformização e flexibilização dos currículos deve permitir que se diferencie entre professor de instrumento e professores de classe que atuarão em escolas não específicas" (Souza, 1997, p. 17).

Os relatos dos licenciandos sugerem que sua formação esteve dentro da *perspectiva acadêmica*, mais no *enfoque enciclopédico* do que no *enfoque compreensivo*; na *perspectiva técnica* e na *perspectiva prática com enfoque tradicional* de formação de professores, segundo Pérez Gómez (2000). No curso, as disciplinas musicais e as disciplinas pedagógicas estiveram bem delimitadas. Devido à falta de "união entre os professores" não houve conexão entre as disciplinas. Essa falta de conexão é decorrente da própria *perspectiva acadêmica*, onde cada professor transmite a sua especialidade. Dessa forma, de um lado estavam as disciplinas musicais dentro de uma formação tradicional (*perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática com enfoque tradicional*), e, de outro, as disciplinas pedagógicas que, dependendo da "linha do professor", ora se encontravam na *perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática*, ora na *perspectiva de reconstrução social* com seus respectivos enfoques.

Os licenciandos reconhecem que a universidade não poderia prepará-los para esse amplo leque de opções, tanto de áreas como de espaços, no curto prazo de quatro anos. Faço uma construção das vozes dos licenciandos quanto a esse assunto: a universidade "mostra um caminho", mas é preciso "buscar as coisas", "vai ter que depois tentar cavar o teu espaço ou tentar a partir daquilo que você apren-

deu". Esse "caminho" pode ser melhorado "através de cursos extras, de participação em eventos e da parte prática também".

Os dados sugerem que as experiências mais significativas nos estágios supervisionados foram aquelas realizadas em contexto escolar, principalmente naqueles que estavam inseridos dentro da sala de aula. Não estou desmerecendo outros espaços em que os licenciandos realizaram seus estágios supervisionados. No entanto, os dados mostraram que nos contextos escolares os licenciandos classificaram o estágio como "difícil", mas que puderam experienciar uma aprendizagem significativa e toda a complexidade de ser um professor de música, como relatado por Souza (2000).

Analisando as vozes dos licenciandos sobre as necessidades que um professor de música tem para atuar no espaço pedagógico-musical na sociedade atual, vê-se que este deve ser formado dentro da *perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática, com a perspectiva de reconstrução social* com o *enfoque de crítica e reconstrução social e enfoque de investigação-ação* (Pérez Gómez, 2000).

De acordo com essas perspectivas, o professor deve ser um profissional autônomo que reflète criticamente sobre a prática para compreender as características dos processos de ensino e aprendizagem em música, levando em consideração o contexto, e deve saber dialogar com "a diversidade de vivências musicais não escolares que a sociedade atual propicia" (Arroyo, 2000, p. 78). Deve também ser um intelectual transformador, com compromisso político de provocar a formação da consciência dos indivíduos para uma educação musical para todos, de uma maneira mais justa. Acredito que estando dentro do contexto escolar o professor de música poderá estar atuando dentro dessa perspectiva, no que se refere a abranger uma gama maior de alunos.

Referências

- ANDRÉ, Marli. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC, 2002.
- ARROYO, Margarete. Transitando entre o "Formal" e o "Informal": um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 77-90.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 76-106, abr./nov. 2000.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2003.
- CERESER, C. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

- COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.
- ESTRELA, Maria Tereza; ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Lisboa: FPCE-UL/INAFOP/HE, 2002.
- FIGUEIREDO, Sérgio. Educação musical e realidade social: uma experiência na comunidade cafuzá de José Boiteux – Santa Catarina. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6.; ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 1., 1997, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1997. p. 85-95.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 67-74.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane. (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação de professores como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LINDEMEYER, Rafael Peres. *Instrumentos de pesquisa: como elaborá-los para obter melhores resultados em levantamentos de dados*. 2002. Monografia (Graduação em Estatística)–Instituto de Matemática - Departamento de Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *A formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999.
- OLIVEIRA, Alda. Currículo de música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 1999. p. 17-38.
- PENNA, Maura. *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.
- PEREIRA, Júlio E. D. A formação de professores nas licenciaturas: dilemas e novas perspectivas.. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 1998. p. 45-60.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador, 1997. p.13-20.
- _____. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção do docente. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 137-146.
- SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6).
- SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London:Routledge, 1999.

Recebido em 14/06/2004

Aprovado em 19/07/2004