

Formação de professores de música para as escolas de educação básica: desafios na contemporaneidade

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

Luis Ricardo Silva Queiroz
UFPB – luisrsq@uol.com.br

Resumo: Considerando perspectivas acerca da formação de professores de música na atualidade, este trabalho reflete sobre desafios impostos pela sociedade contemporânea e que devem ser considerados na formação inicial de educadores musicais. O texto tem como base estudos bibliográficos no campo da educação musical, da educação em geral, da sociologia do conhecimento e de áreas afins ao ensino de música que têm dado especial atenção à formação de professores para as escolas. A partir das reflexões realizadas no trabalho, é possível apontar três grandes perspectivas para a educação escolar na atualidade. Perspectivas essas que configuram desafios importantes para a formação de professores de música nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: formação de professores; educação básica, ensino e aprendizagem de música

Training of music teachers for basic education: challenges in contemporary

Abstract: This paper reflects on the challenges posed by contemporary society and that should be considered in the initial training of music educators, considering perspectives on teacher training in music today. The text is based on bibliographic research in music education, general education, sociology of knowledge and areas related to music education that have given special attention to the training of teachers for schools. From the considerations made in the study, is possible to show three important perspectives for school education today. These perspectives demonstrate important challenges for training courses for teachers.

Keywords: Training of teacher, basic education; teaching and learning of music

1. Introdução

A formação inicial de docentes para o ensino de música tem sido um dos grandes eixos de debate e de reflexão da educação musical contemporânea. O tema tem sido abordado considerando, sobretudo, três dimensões fundamentais para a definição do perfil de professores de música para a atualidade, são elas: 1) as demandas e necessidades da sociedade hodierna (ALMEIDA, 2007; QUEIROZ; MARINHO, 2005; COSTA 2012); 2) as definições estabelecidas pela legislação educacional vigente, tanto nos documentos específicos para o campo da música quanto nas normas gerais para os cursos de formação superior (QUEIROZ; MARINHO, 2005; QUEIROZ, 2012; MOTA; FIGUEIREDO, 2012; MONTANDON, 2012); e os objetivos e perspectivas da área para a formação de seus professores (QUEIROZ; MARINHO, 2005; ALMEIDA, 2010; RIBEIRO; 2003; SOUZA, 2003).

É sabido que preocupações, discussões e definições sobre a formação de professores permeiam qualquer proposta educativa e, portanto, sempre estiveram no foco dos estudiosos da educação (CAMBI, 1999). Tal aspecto se dá pela constatação de que a

qualificação profissional para o exercício da docência é um elemento fundamental para a consolidação educacional em todas as áreas de conhecimento, inclusive a música. Sem qualquer pretensão de levantar e analisar aspectos históricos que marcam a formação docente, o que importa para as reflexões aqui apresentadas é o fato de que a discussão e as estratégias para a formação de professores são temporal e culturalmente contextualizadas, estando diretamente relacionadas com perspectivas, demandas, interesses e necessidades da sociedade de cada época.

Com essa convicção, as reflexões propostas neste texto estão contextualizadas com a realidade da sociedade atual e com perspectivas de formação docente na área de música delineadas para o presente, com vistas a definição do futuro. Portanto, o objetivo central do trabalho é pensar a formação docente no campo da música de forma inter-relacionada a questões que permeiam tanto as escolas de educação básica, quanto a sociedade contemporânea em geral. Dessa forma, são reflexões que, considero fundamentais a partir das definições de mundo que construímos culturalmente a partir da segunda metade do século XX, mas que ganharam evidência sobretudo neste início do século XXI (LYOTARD, 1993; GATTI, 2005).

O trabalho tem como base estudos bibliográficos no campo da educação musical, da educação em geral, da sociologia do conhecimento e de áreas afins ao ensino de música que têm dado especial atenção à formação de professores para as escolas. A partir das constatações evidenciadas pela literatura e de perspectivas para a atuação docente na contemporaneidade, são apresentadas questões e reflexões sobre desafios para a formação do professor de música nos dias atuais, considerando sobretudo as demandas e necessidades do ensino de música na educação básica.

2. A formação de professores de música frente aos desafios da escola na contemporaneidade

A literatura da educação musical, que tem analisado mais profundamente diretrizes e perspectivas para a formação de professores, vem evidenciando a importância de os cursos de licenciatura em música desenvolverem, de forma integrada, tanto conhecimentos específicos da linguagem musical quanto dimensões pedagógicas contextualizadas com as singularidades do ensino da música (QUEIROZ; MARINHO, 2005). Nesse sentido, apesar de pontos de vistas e de perspectivas bastante diversificadas dentro da própria área, o que se constata nos estudos e reflexões sobre a formação de professores de música é a convicção de que os cursos de licenciatura precisam ter uma base consistente de formação musical,

considerando que os conhecimentos e habilidades específicos de música constituem a matéria-prima para o trabalho dos docentes da área.

A literatura especializada deixa evidente também que, na atualidade, as dimensões pedagógicas para o ensino de música têm especificidades que precisam ser compreendidas e aplicadas com propriedade pelo professor de música. Tal perspectiva parte da constatação de que a linguagem musical exige estratégias docentes contextualizadas com as especificidades desse fenômeno, visando a formação do indivíduo a partir do desenvolvimento da percepção sonora, da compreensão de códigos e formas de representação do som, do entendimento e aplicação da gramática sonoro-musical, da assimilação de técnicas e habilidades para a interpretação e criação da música, entre outros aspectos.

A partir dessas definições, é possível afirmar que para se formar professores de música hoje é preciso considerar conteúdos específicos da área, saberes pedagógicos contextualizados com o ensino e aprendizagem desses conteúdos, demandas da sociedade contemporânea e competências diversas para lidar com a prática docente no mundo atual. Com efeito, temos a convicção de que não se deve formar professores de música para escolas, deve-se formar esses profissionais para o mundo, para a vida, para o ser humano. Considerando essa perspectiva, este texto aponta desafios que considero fundamentais para pensar a formação docente em música na atualidade, refletindo sobre estratégias para enfrentá-los nos cursos de licenciatura da área.

Analisando a função social definida para a escola do século XXI, a partir de perspectivas das diretrizes educacionais atuais e de estudos e concepções das áreas de educação, pode-se pautar, como intrínsecos à formação de docente em música na contemporaneidade, três grandes desafios. Desafios esses que não são exclusivos da área de música, mas que são fundamentais para qualificação devida de seus profissionais de ensino.

- Como formar um ser humano (docente) para que possa formar outros seres humanos (alunos) a fim de que esses últimos possam lidar da “melhor forma possível” com o mundo, com a vida, consigo mesmo, com a natureza e com o “outro”?

O destaque em ser humano é para evidenciar que não se almeja a formação de técnicos para atuar na docência, mas de indivíduos que humanamente formados possam agregar saberes técnicos e os demais conhecimentos necessários para “enculturar” outros sujeitos. Tomo aqui o conceito de enculturação da antropologia, para pensar a formação do indivíduo como um elemento da cultura. Uma formação que se dá em muitos lugares e por meio de diferentes processos de educação: intencionais ou não! Então “enculturar” significa

agregar, juntar, somar, integrar, fundir elementos de diferentes culturas, e é isso que se faz em qualquer processo de formação. Conforme enfatiza Bishop¹, citado por Reis (2008, p. 33),

a enculturação não se faz de uma pessoa a outra: a cultura não é ‘algo’ que se transmite de uma pessoa a outra e nem o aluno é um mero receptor passivo da cultura procedente do enculturador. A enculturação é um processo interpessoal e, por consequência, um processo interativo entre pessoas. Para pensar sobre essa perspectiva é necessário retomarmos aqui a concepção de cultura, do papel da escola nesse contexto e, a consequente, formação de sujeitos como mediadores de “enculturação na escola”.

Todo processo de aprendizagem é resultado da cultura e também gerador dela, e faço essa afirmação sem medo de ser absolutista. O primeiro conceito antropológico de cultura, cunhado a partir da segunda metade do século XIX, já evidenciava cultura como algo aprendido e não como um elemento inato. Assim, desde que Eduard Tylor (1871, p. 1) concebeu cultura como “aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos **adquiridos** pelo homem como membro de uma sociedade”, ficou explícita a ideia de que cultura é algo formador do, e formando pelo, ser humano. A palavra “**adquiridos**”, utilizada por Tylor, evidencia a concepção de que cultura não é algo “inato”, mas sim uma “capacidade” obtida pelo ser humano ao longo de sua vida em sociedade. Dessa forma, já nessa primeira concepção, a **aprendizagem** emerge como pilar fundamental para a cultura, haja vista que é via o processo de acesso, assimilação e incorporação dos saberes, pelo ser humano, que a cultura se constitui.

Mesmo tendo passado por diversas transformações ao longo de todo o século XX, o conceito de cultura sempre esteve alicerçado pela aprendizagem humana. Sintetizando o pensamento contemporâneo acerca do tema, é possível afirmar que cultura é o conjunto de saberes, conceitos, comportamentos e habilidades adquiridos pelos sujeitos nas interações com a sociedade. A escola e os professores selecionam esse conjunto de conhecimentos e ações humanas com base nos valores da cultura e defini estratégias para que eles sejam aprendidos pelos indivíduos também a partir de aspectos e valores culturais. Em suma, a escola é um fenômeno cultural definido para mediar outros fenômenos da cultura.

Essa importância atribuída ao processo de formação do sujeito para a existência da própria cultura fez com que as sociedades buscassem formas sistêmicas de definir, controlar e mediar conhecimentos fundamentais para a vivência, convivência e sobrevivência

¹ BISHOP, A. J. *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

social e, portanto, para a construção e ressignificação das culturas. Assim nasceu a educação intencional e, conseqüentemente, assim nasceu a escola, como um recurso cultural criado para a definição da própria cultura, seja perpetuando as bases existentes ou estabelecendo novos caminhos para os rumos dos conhecimentos e significados da sociedade.

A concepção, portanto, de que é preciso lugares na sociedade com a finalidade específica de mediar os conhecimentos e comportamentos estabelecidos como fundamentais, é uma definição cultural, que nos foi passada ao longo do tempo e que nos leva a crer e a conceber a escola como um contexto essencial para a formação humana, conseqüentemente para a cultura. Nesse contexto, o professor se tornou um dos grandes responsáveis para que a escola atinja seu fim social. Portanto, precisamos, como professores, ter ciência e assumir o papel destinado a nós, formar indivíduos e, conseqüentemente, formar e transformar cultura e, ainda por consequência, formar e transformar a sociedade. Essa imersão que optei em fazer acerca do papel da escola e do professor como formadores de cultura, visa nos levar a um segundo desafio da formação do docente em música, qual seja:

- Como formar professores de música que corroborem para o acesso, o conhecimento e a inserção cultural dos indivíduos, mas que também transgridam os determinismos socioculturais, estabelecendo novos rumos para a cultura?

Tendo o papel de atuar na mediação e assimilação dos conhecimentos existentes, temos que ter consciência de que todos nós que fazemos a educação não somos, de certa forma, completamente autônomos, como muitas vezes achamos que somos, em relação aquilo que ensinamos. Ensinamos o que nos foi passado culturalmente, por nossos antepassados ou contemporâneos. Mas essa é uma função importante do professor de qualquer área de conhecimento, possibilitar que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento existente, portanto, às culturas das sociedades. Mas há outro papel importante do professor como mediador do processo de formação dos sujeitos, qual seja: estabelecer mecanismos para a transformação da própria cultura. Nesse sentido, faço uso das palavras de Edgar Morin, para refletir sobre esse desafio na formação docente. Para o autor:

É verdade que, todo conhecimento, inclusive o científico, está **enraizado**, inscrito no e dependente de um contexto cultural, social, histórico. Mas, o problema consiste em saber quais são essas inscrições, **enraizamentos**, dependências, e de perguntar-se se pode aí haver, e em que condições, uma certa autonomização e uma relativa emancipação do conhecimento e da ideia (MORIN, 2011, p. 17-18).

Espera-se, a partir dessa forma de pensar, que a escola e o professor desempenhem esse duplo papel: consolidar o que está dado e definido pela cultura; e, também, possibilitar, via a construção da emancipação do conhecimento, novas diretrizes e caminhos para a sociedade. Considerando as próprias definições de Morin (2011), de que existem formas de redefinição e remodelagem dos padrões social e, por conseguinte, culturais, sou levado a discordar do autor quando utiliza os termos “enraizado” e “enraizamentos”, destacados por mim na citação anterior. O que está enraizado pode levar a ideia de algo fincado em um único local, o que pouco se aplica a ideia contemporânea de cultura. Nesse perspectiva, temos que considerar que as chamadas raízes culturais, não são fixas a ponto de serem estáticas, portanto não são raízes no sentido vegetal da palavra. Ou seja, as bases de uma cultura estão abertas e sujeitas às mudanças. Mudanças que, em alguns casos, inclusive, são necessárias para a (re)definição e sobrevivência da própria cultura. Por tal razão pode-se afirmar com bases nas discussões que realizei em um texto recente que, na verdade, **cultura não tem raízes**, mais sim algo mais dinâmico, mais móvel, sendo mais adequado considerar que ela tem “pés”, “patas” ou “asas”, pois a cultura não está presa, mas, ao contrário, em pleno movimento, por isso ela anda, voa, se move, se transforma! A escola e os professores têm papel determinante nessa locomoção da cultura e, portanto, papel fundamental nos rumos da sociedade. Eis mais um desafio fundamental a ser vencido.

Como formar professores capazes de promover socialmente a igualdade, a pluralidade e a diversidade?

Chamo a atenção na questão acima para o uso da palavra “igualdade” ao lado de “pluralidade” e “diversidade”. Esses termos, apesar de uma aparente contradição, retratam aspectos diferentes presentes nas relações dos seres humanos na sociedade, pelo menos ideologicamente, sendo “igualdade” relacionada à necessidade de as pessoas terem as mesmas possibilidades de acesso; “pluralidade” apontando para a importância de se conhecer as múltiplas expressões dos seres humanos e, conseqüentemente da cultura, e “diversidade” relacionadas às singularidades identitárias dos diferentes sujeitos e grupos sociais.

Assim, esses termos apresentados conjuntamente remetem-nos à ideia de que é preciso direitos, acessos e possibilidades iguais, pois tais esses aspectos são fundamentais para a convivência e a participação na sociedade, desde que construídos a partir do, e pelo, respeito às diferenças. Essa perspectiva foi amplamente evidenciada por Boaventura Santos (1997, p. 122) ao afirmar que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois **princípios concorrentes** de pertença hierárquica, e, portanto, com **concepções**

concorrentes de igualdade e diferença. Assim Boaventura Santos destaca: “as **pessoas** e os **grupos sociais têm o direito a ser iguais** quando a diferença os inferioriza, e o **direito a ser diferentes** quando a igualdade os descaracteriza. Este é, certamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter” (grifos meus).

Essa convivência integrada entre igualdades e diferenças é, indubitavelmente, uma busca da educação contemporânea e uma premissa norteadora da formação nas escolas de educação básica. Assim, o respeito à diversidade e a aceitação da diferença são as formas possíveis de possibilitar direitos e acessos iguais aos indivíduos da sociedade. Sem moldar as diversidades para formar iguais, almeja-se possibilitar igualdades para respeitar e perpetuar as diferenças humanas e culturais.

3. Conclusão

Concluindo essas reflexões, é importante enfatizar que, propositadamente, não foquei nem um dos desafios apresentados em “domínio de conteúdos musicais (sonoros e não-sonoros)”, algo que seria esperado quando se fala de formação de professores de música. Penso que na educação contemporânea dominar um conteúdo específico é matéria prima para a prática docente, mas é algo limitado diante da visão que temos sobre a atuação holística necessária para qualquer professor. É importante destacar que não há mais na educação nacional ou pelo menos, para relativizar, há cada vez menos na educação nacional, privilégio de áreas de conhecimento.

A educação musical que almejamos e que temos construído para o mundo atual e para o futuro está focada no desenvolvimento pleno do ser humano, que lhe possibilite lidar com as diferentes dimensões da vida: sejam elas técnicas ou humanas. Assim, para vencer os desafios da formação docente na atualidade, é preciso pensar e buscar a formação de profissionais capazes de ver, ler e interpretar o mundo, utilizando uma área de conhecimento, no nosso caso a música, como uma forma fundamental de contribuir para a formação plena do indivíduo.

É preciso que os professores da atualidade sejam formados com vistas a utilizar a interdisciplinaridade para lidar da melhor forma possível com a disciplinaridade; mas é também fundamental usar as especificidades de cada disciplina para transgredir seus próprios limites. Portanto temos que trabalhar **música**, física e história para formar sujeitos para o mundo, temos que desenvolver as nossas disciplinas para ir muito além delas, produzindo saberes que não se esgotem em áreas de conhecimento, mas que contribuem para a formação do ser humano, que contribuem para a cultura, para a sociedade, para a vida.

Referências

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade cultural e formação de professores de música: um estudo com licenciandos. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 45-53, 2010.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. Formação do professor de música para utilização das TICS na educação musical a distância. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, p. 431-439, 2012.
- GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, 2005.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodência. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 28, 2012.
- MORIN, Edgar. *O método 4: as idéias: habitat, vida, costumes, organização*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MOTA, Graça; FIGUEIREDO, Sergio. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 273-290, 2012.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva ; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, 2005.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PENNA, Maura Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de música. *Educação*. Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-105, 2012.
- REIS, Diogo Alves de Faria. *Cultura e afetividade: um estudo da influência dos processos de enculturação e aculturação matemática na dimensão afetiva dos alunos*. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículo e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 39-45, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos, *Lua Nova* [online], n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.
- SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 107-109, 2003.
- TYLOR, Edward Burnett. *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. London: John Murray, 1871. (Vol. 1).