

Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música¹

ON TEACHING MUSIC IN BASIC SCHOOLS: IDEAS FROM MUSIC EDUCATION STUDENTS

LUCIANA DEL-BEN Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ lucianadelben@uol.com.br

resumo

Este artigo apresenta resultados de pesquisa que objetivou investigar as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica de licenciandos em música em diferentes etapas de sua formação. Tomando como base pressupostos da teoria das representações sociais, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com nove licenciandos e analisados de forma indutiva. Os resultados apresentam ideias sobre ensinar música na educação básica, bem como valores nelas implicados e práticas por elas inspiradas, dando visibilidade à interpretação que os licenciandos constroem acerca da educação básica como espaço de atuação profissional. A escola é concebida como lugar para ensinar e fazer música, mas é preciso instrumentalizar os licenciandos para lidar com as especificidades do trabalho escolar. Centrar a escola na aprendizagem de saberes poderá contribuir para que a educação básica possa, de fato, ser ocupada pelos licenciandos e, assim, constituir-se como um lugar para ensinar música.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de música na educação básica, educação musical escolar, representações de licenciandos em música.

abstract

This paper presents results of a research that aimed at investigating the social representations about teaching music in basic schools, elaborated by music education students, in different phases of their initial education. Based on the theory of social representations, data were collected through semi-structured interviews and inductively analyzed. Results present students' ideas on teaching music at basic education, as well as values and practices associated to these ideas, making visible the way the students interpret the school as a place of labor. The school is conceived as a place to teach and to make music. Nevertheless, the students should be instrumentalized to deal with the specificities of the school context. To conceive the school as a place to promote learning experiences can contribute to that basic education can actually be occupied by music teachers and, thus, be established as a place to teach music.

KEYWORDS: music teaching in schools, school music education, music education students' representations.

1. Uma primeira versão deste texto foi apresentada no XXI Congresso da Anppom, realizado em agosto de 2011, em Uberlândia (MG), e publicada nos anais do evento (Del-Ben, 2011).

objetivos e pressupostos

Este artigo apresenta resultados de pesquisa² que teve como objetivo investigar as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica construídas por licenciandos em música em diferentes etapas de sua formação acadêmica. A pesquisa tomou como ponto de partida estudos que discutem a escassez de professores de música nas escolas de educação básica (Arroyo, 2003; Del-Ben, 2005; Hirsch, 2007; Hummes, 2004; Penna, 2002; Santos, 2005). Essa escassez é, com frequência, associada à “indefinição e ambigüidade” da legislação educacional (Penna, 2004, p. 23). Entretanto, considerando a complexidade das práticas educativas desenvolvidas nas escolas (ver, por exemplo, Gimeno Sacristán, 1998), não parece ser possível vincular a escassez de professores de música somente à legislação educacional e suas imprecisões. É possível que essa escassez também esteja relacionada a uma imagem negativa da escola como espaço de atuação profissional para licenciandos em música, não só por parte dos próprios professores de música como, talvez, também por parte de seus formadores. Um dado relevante trazido pela literatura nesse sentido é que alguns professores de música optam pela atuação em escolas específicas de música, em detrimento das escolas de educação básica, porque é nesses espaços que se reconhecem fazendo música (Santos, 2005). Essa opção, muitas vezes, acontece antes mesmo do ingresso na licenciatura.

Diante desse quadro, busquei conhecer as ideias dos próprios licenciandos referentes ao ensino de música na educação básica, assim como os valores nelas implicados e as práticas por elas inspiradas, pois essas ideias podem conter elementos que nos auxiliem a melhor compreender a situação presente e, assim, quem sabe, também transformá-la. Abordar essas ideias é uma tentativa de tornar visível a interpretação que os próprios licenciandos constroem acerca escola de educação básica como um espaço de atuação profissional na área de educação musical.

Parto da premissa de que as ideias dos licenciandos sobre o ensino de música na educação básica, assim como os valores e práticas a elas associadas, não são construídas somente a partir de experiências individuais, numa espécie de vazio social. Elas também são derivadas das múltiplas experiências e interpretações vividas por outras pessoas, incluindo outros professores de música e seus formadores, e a eles transmitidas; resultam da interação e da comunicação entre diversos indivíduos e grupos, em diferentes tempos e espaços.

Para melhor compreender o significado e o alcance dessas ideias, direcionei-me para a teoria das representações sociais, conforme as construções apresentadas pela perspectiva da psicologia social. As representações sociais constituem “um modo particular de compreender e de se comunicar” (Moscovici, 2003, p. 49), sendo definidas como:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (Moscovici, 1976 apud Duveen, 2003, p. 21)

2. A pesquisa contou com financiamento do CNPq, por meio de bolsa de produtividade em pesquisa. (nível 2)

As representações sociais, para Duveen (2003, p. 21), emergem tanto como um modo de compreender um objeto ou fenômeno particular quanto “como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico”. Jodelet (2002, p. 22) as define como uma modalidade de conhecimento prático, que conecta o sujeito a um objeto, como “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Seu caráter é prático porque as representações constituem um conhecimento “inscrito nas experiências ou acontecimentos sustentados por indivíduos e partilhados na sociedade” (Moscovici, 2003, p. 217) e que visa a uma ação no mundo. Estão inscritas em referenciais preexistentes, dependendo, pois, “de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência” (Moscovici, 2003, p. 216).

As representações dão sentido e coerência ao mundo vivido. Manifestam-se por meio de várias formas de comunicação, e orientam tanto essas diferentes formas de comunicação social quanto as ações dos indivíduos no mundo. “O estudo das representações permitiria, então, compreender o conjunto de significados atribuídos por um determinado grupo social a um objeto, bem como os comportamentos relativos a este objeto.” (Espíndula; Santos, 2004, p. 358).

Com base nos pressupostos antes apresentados, escolhi, como estratégia de investigação, o estudo de entrevistas, utilizando como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. O roteiro da entrevista foi elaborado de modo a abordar os seguintes temas: a) trajetória de formação musical antes do ingresso no curso de licenciatura, incluindo experiências como aluno de música durante a escolarização básica; b) trajetória de formação musical e pedagógica no curso de licenciatura em música; c) experiências profissionais com o ensino de música; d) ideias, valores, percepções e crenças dos licenciandos em relação aos papéis e propósitos da educação básica; e) ideias, valores, percepções e crenças dos licenciandos em relação ao ensino de música de modo geral e ao ensino de música na educação básica, incluindo formas de configuração da educação musical escolar, seus valores, justificativas, objetivos e conteúdos; f) origens e referências que fundamentam as ideias, valores, percepções, crenças e experiências profissionais dos licenciandos; e g) opiniões sobre o curso de licenciatura em música e suas funções como espaço de formação profissional.

A pesquisa foi desenvolvida com licenciandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), universidade em que atuo. A ideia inicial do projeto era investigar licenciandos dos cursos de licenciatura em música das universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul. No entanto, o deslocamento às universidades fora da cidade de Porto Alegre se mostrou inviável em termos de tempo. Considerei que entrevistar somente licenciandos da UFRGS não prejudicaria a consecução dos objetivos e a validade dos resultados, já que, por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, a representatividade ou a amostragem não foram tomadas como princípios metodológicos. Tenho consciência, no entanto, que essa escolha pode ter diminuído o alcance ou a diversidade das perspectivas que seriam encontradas caso tivesse mantido a proposta original. Por outro lado, a escolha de licenciandos de uma única universidade trouxe como vantagem a possibilidade de melhor relacionar os dados obtidos junto aos licenciandos àqueles referentes ao currículo do curso que frequentavam (ver Del-Ben, no prelo).

Foram escolhidos licenciandos matriculados em diferentes etapas, representativas de três diferentes momentos do desenvolvimento do currículo, seguindo a seriação aconselhada no

metodologia da pesquisa

projeto pedagógico do curso. Esses diferentes momentos foram escolhidos tendo em vista o propósito de examinar possíveis transformações das representações sociais dos licenciandos no decorrer de sua formação acadêmica.

Como os dados foram coletados no primeiro semestre de 2009, defini como referência a primeira, a quinta e a sétima etapa do curso. A primeira etapa foi escolhida por se tratar do ingresso no curso; a quinta etapa se caracteriza pelo início das atividades de estágio docente, que se dá pela disciplina de Introdução ao Estágio de Docência em Música. Na sétima etapa, pela seriação aconselhada, os estudantes cursam a atividade de Estágio de Docência em Música II e caminham para a conclusão do curso, na oitava etapa. Por questões de praticidade, em relação às quinta e sétima etapas, optei por selecionar somente estudantes matriculados, respectivamente, na disciplina de Introdução ao Estágio de Docência em Música e na atividade de Estágio de Docência em Música II. Essa opção foi devida à facilidade em identificar os licenciandos e contatá-los, já que nem todos seguem a seriação aconselhada.

Os licenciandos matriculados na primeira etapa foram contatados durante as aulas de uma disciplina sob minha responsabilidade. O convite foi feito durante uma de nossas aulas, ao final do mês de março. Após explicar os objetivos e procedimentos da pesquisa ao grupo, perguntei se tinham interesse e disponibilidade para as entrevistas. Esclareci que não havia relação entre a pesquisa e as atividades que desenvolveríamos na disciplina. Quatro, dos 21 estudantes matriculados, se mostraram interessados e agendamos datas e horários para a realização das entrevistas ao final da aula.

Os licenciandos da quinta etapa também foram contatados durante a aula, já que sou responsável por uma das turmas da disciplina. No primeiro semestre de 2009 eram oito os estudantes matriculados na disciplina de Introdução ao Estágio de Docência em Música. Como sete deles estavam matriculados na turma sob minha responsabilidade, segui os mesmos procedimentos adotados para contatar os estudantes da primeira etapa. A disciplina, do modo como a concebi, não envolvia orientação de práticas de ensino. Além disso, na época da coleta de dados, estávamos iniciando as atividades da disciplina. Cinco desses estudantes se dispuseram a participar das entrevistas, mas um deles desistiu por incompatibilidade de horários. As datas e os horários das entrevistas foram agendados durante as aulas.

A seleção dos licenciandos da sétima etapa foi mais difícil. Eram 11 os estudantes matriculados na atividade de Estágio de Docência em Música II no primeiro semestre de 2009, sendo sete deles na turma sob minha responsabilidade. Eram estudantes cujo estágio eu orientava desde o primeiro semestre de 2008, sendo seis deles em escolas de educação básica. Decidi não entrevistá-los, pois as temáticas da entrevista – e da própria pesquisa, de modo mais amplo – já faziam parte dos nossos encontros coletivos semanais para orientação de estágio. Também já havíamos construído laços afetivos mais fortes e também afinidades, incluindo afinidades teóricas e metodológicas em relação ao ensino de música e à escola. Dentre os demais estudantes matriculados na atividade, só consegui contatar uma, que logo se prontificou a participar da entrevista, para o que agendamos data e horário.

Participaram da pesquisa nove licenciandos: quatro matriculados na primeira etapa do curso; quatro, na quinta etapa; e uma, na sétima etapa. Na análise dos dados, entretanto, não foram encontradas diferenças entre as representações dos licenciandos em relação à etapa do curso em que se encontravam. Talvez isso pudesse ter acontecido se mais licenciandos matriculados nas etapas finais do curso tivessem sido entrevistados, o que, infelizmente, não aconteceu.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente, nas dependências da universidade; foram gravadas em áudio, literalmente transcritas por mim e analisadas de forma indutiva. Os resultados são apresentados a seguir.

análise dos dados

Os entrevistados têm clareza quanto à finalidade do curso de licenciatura de formar professores de música. Essa formação, no entanto, é concebida de modo bastante abrangente, não sendo vinculada à educação básica ou a qualquer outro espaço de atuação profissional. A finalidade do curso “seria formar o professor de música. Ele vai escolher depois onde ele quer trabalhar. [...] o intuito principal é que ele vai dar aula.” Assim, para os entrevistados, ensinar música na educação básica é uma “possibilidade”, mas não a única. Eles também expressam o desejo de atuar (em alguns casos, de continuar atuando) em escolas de música, projetos sociais, aulas particulares, com aulas de “musicalização”, instrumento, percepção, solfejo e harmonia. Alguns também gostariam de atuar como músicos.

Dentre os campos possíveis de atuação profissional, a educação básica é o menos conhecido para os entrevistados. A expressão “é diferente” foi bastante comum ao longo das entrevistas quando os licenciandos se referiam ao ensino de música na educação básica. Interpretei que a escola é diferente daquilo que eles conheciam melhor; “diferente” parecia significar pouco familiar, já que somente a licencianda da sétima etapa já fazia o estágio supervisionado e não escolheu fazê-lo em escolas de educação básica, pois essa não é uma exigência do curso. Ela teve experiência como professora de música em uma escola de educação infantil, assim como dois outros entrevistados. Dos nove entrevistados, oito tinham experiência docente. Mas as experiências docentes dos licenciandos, anteriores e paralelas à licenciatura, aconteceram predominantemente em espaços que não a educação básica. Além disso, apenas dois tiveram aulas de música como componente do currículo escolar. Ou seja, a escola é diferente daquilo que lhes é mais familiar ou mais conhecido: as escolas de música, as aulas particulares, as aulas individuais.

A “diferença” começa a fazer sentido a partir das ideias associadas à própria educação básica, cujas responsabilidades, na perspectiva dos entrevistados, são grandes. Para alguns, cabe a ela “formar a pessoa”, o que inclui o desenvolvimento de valores e sensibilidades, como independência, responsabilidade, solidariedade e respeito ao outro, e de habilidades como “aprender a refletir” ou “aprender a pensar”. A educação básica também é espaço de convivência, “de cuidar”, de relações sociais, a partir das quais se desenvolvem atitudes e valores diversos. Ela prepara para a “vida real”, para “compreender melhor o mundo”. Seu objetivo “é formar cidadão, [...] formar pessoas conscientes. Consciente do que ele tá fazendo aqui, das coisas que o cercam.”

Algumas das finalidades são bastante amplas, e as respostas dos licenciandos, um pouco vagas, talvez porque os significados dos termos que utilizam, muitos deles presentes no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sejam tomados como óbvios. A resposta de uma licencianda da primeira etapa quando lhe perguntei quais seriam as finalidades da educação básica foi imediata: “É meio o óbvio assim, educar, né?” Quando questiono o que seria educar, a resposta demora mais a surgir: “Educar... Não sei... Estranho tentar fazer uma definição disso... Educar, eu acho, é tentar ajudar a pessoa a descobrir mais coisas... transformar, num certo sentido...” Mais ao final da entrevista, ela retoma essa definição, de modo mais seguro: “Acho que é isto. Educação é ajudar a pessoa a transformar o seu conhecimento, a se transformar.”

O conhecimento, entretanto, apesar da capacidade de transformação que lhe é atribuída, aparece muito pouco nas falas dos licenciandos quando se referem à escola, ao menos de modo explícito ou de modo mais concreto. Parece que ele é tomado como algo tácito, ou como algo cuja presença, na escola ou na educação, não precisa ser questionada. Um dos licenciandos chega a dizer que “o objetivo da educação básica não é tanto o conteúdo em si”, mas habilidades, como raciocínio, abstração e transferência. Por outro lado, o “conteúdo” parece ser o eixo central das representações dos licenciandos sobre o ensino de música na escola.

Quando discorrem acerca das finalidades do ensino de música na educação básica, alguns licenciandos retomam as ideias que sustentam aquilo que definem como finalidades da educação básica. Nesse sentido, a música ajuda a desenvolver habilidades, como “aprender a estudar”, refletir, resolver problemas, além de coordenação motora, raciocínio lógico e abstração. Ensinar música também é importante porque a música é uma das coisas “que cerca[m] a nossa vida”. O ensino de música, portanto, deve objetivar “um pouco da música por si só”; “é a música pela música”, concebida como um “saber” específico, ideia que parece sustentar boa parte das justificativas e finalidades de se ensinar música na escola.

A música, portanto, “entraria [no processo de escolarização] pra desenvolver a parte artística das pessoas”. Isso é necessário “porque a gente tem que saber das coisas, usar as coisas humanas e também a gente tem que desenvolver a arte, tem que experienciar”. A experiência ou o desenvolvimento desse saber envolve, por exemplo, “ter uma ideia cultural da música [...], um pouco de história da música, [...] analisar o que ouve, o que se toca, [descobrir] como é feito”, a “estrutura” que foi “usada”, a fundamentação. Assim, o ensino de música poderá propiciar “entender uma música que [a pessoa] ouve, o tipo de música que ela gosta ou que ela não gosta” e “ter um senso mais crítico”, além de incentivar o interesse pela música e fomentar a formação de futuros profissionais.

As finalidades que os entrevistados atribuem ao ensino de música na educação básica parecem priorizar os conteúdos e atividades que “particularizam e dão consistência à área de Música” (Brasil, 2004). Um dos licenciandos explica: a escola “é um lugar onde as crianças tão. Tem o lado social, conhecem pessoas diferentes, brincam. A escola tem a parte da sala de aula, a parte acadêmica, e a outra parte, que é conhecer os colegas... socializar, enfim.” Essa socialização acontece tanto na sala de aula quanto fora dela; parece ser algo da escola, como um espaço que agrupa e congrega diferentes pessoas. É nessa relação entre pessoas que o professor “cuida” dos alunos; “educa, e não só passa conhecimento”, “vai passar lições de vida também”; acolhe e dá “um apoio pr’aquele aluno que tá precisando mais”. O professor “não é assim: chega, dá aula, vira as costas, sai. Sempre tem assim: tu tá bem? Quer alguma coisa? Isto aí também é papel do professor, ajudar o aluno”, tentar “dar conselho”. “Socializar” parece ser algo inerente à escola e às relações entre as pessoas. As falas dos licenciandos indicam que o ensino de música inclui a socialização, o cuidado com o outro – o aluno, mas se diferencia, na escola, pela “parte acadêmica”. É “a música pela música”.

A ideia de música pela música, inicialmente, pode sugerir que o valor da música está nela própria, remetendo à já tão discutida autonomia da arte, sem finalidades funcionais, práticas ou utilitárias; uma atividade desinteressada, destinada mais para a apreciação do que para um engajamento prático (ver Bowman, 2006). No entanto, essa ideia é descartada com base nas falas dos próprios licenciandos, quando afirmam, por exemplo, que a música ajuda a desenvolver habilidades e a ter um senso mais crítico. Além disso, as falas sinalizam que não há como existir música sem participação, engajamento ou experiência.

Para os licenciandos entrevistados, a experiência musical está no centro da aula de música como componente curricular. E é essa ideia que orienta as práticas de ensino nas/para as escolas por eles concebidas: seria “uma coisa mais experimental, por parte dos alunos”, “a partir deles fazendo música, tirar os conceitos dali”, “de uma forma que eles vivenciassem mesmo”. Prática, experiência e vivência são termos mencionados por todos os entrevistados como ponto de partida para as aulas de música na escola. A vivência “mesmo” se daria por meio de atividades diversas, independentemente da idade dos alunos, como “cantar, tocar, compor, criar”, “conhecer os instrumentos [e] vários tipos de música”, assistir a vídeos e fazer passeios, num “planejamento lúdico”, com “jogos e brincadeiras”, “tudo isso mais através do repertório”. Um dos entrevistados

justifica esse enfoque ao dizer que “o aluno, na escola, quando ele quer ter aula de música, ele quer é fazer, ele quer ir direto. Ele não quer um professor que fique explicando, coisa e tal.” Os licenciandos, conforme relataram, também aprenderam música fazendo música, seja de modo mais informal, junto aos colegas e familiares, seja de modo mais sistematizado, nas aulas de instrumento e “musicalização”, nas oficinas de música e nos grupos vocais e instrumentais de que participaram.

Os princípios e finalidades do ensino de música na escola são expostos de modo claro, sem dificuldades, pelos licenciandos, assim como o são as atividades a serem desenvolvidas. Para alguns deles, no entanto, o desafio é concretizar esse plano ideal – o “como ensinar” –, o que envolve não somente escolher metodologias ou definir estratégias de ensino, mas aprender a lidar com os alunos e com condicionantes institucionais do contexto escolar. Isso parece ocorrer porque é quando pensam em “como ensinar” que os licenciandos se deparam com “diferenças” mais visíveis. Uma delas é a obrigatoriedade de os alunos assistirem às aulas. A maioria dos licenciandos atua como professor particular e como professor de escola de música, dando “aula individual, no máximo grupos”. Nesses casos, “a gente dá aula pra quem quer mesmo estudar música”. Na escola, “todas as crianças tão lá, porque a criança tem que estudar”. Essa é “uma grande diferença”, que exige do professor elaborar estratégias para “cativar” e “atrair” os alunos, como afirmou um dos licenciandos da primeira etapa.

Além disso, é preciso aprender a lidar com turmas grandes, às vezes de 30 ou 40 alunos. Para isso, é preciso desenvolver algumas habilidades, como “saber [se] controlar, o que deve falar, como deve, a abordagem com o aluno” e ser paciente. A criança “pode perder a estribeira. Tu não pode. Não importa o que ela fizer.” Para os que veem esse aspecto organizacional da escola como uma dificuldade, a referência também parece ser a aula de instrumento, como sugere o depoimento de um licenciando da quinta etapa: “Como é que eu vou ensinar, por exemplo... sei lá, coisas mais com o instrumento?” Ele afirma que “não ia conseguir” dar aula de um instrumento “pra 30 alunos ao mesmo tempo”, mas menciona atividades que “seria possível fazer” com uma turma de 30 alunos, como “canto” e “improvisação com [...] qualquer instrumento”. Mas, logo em seguida, ele responde que não se imagina fazendo isso. Talvez porque não seja uma aula de instrumento. Ou, talvez, não seja uma “aula de música mesmo”, como diz seu colega de etapa referindo-se às aulas que acontecem nas escolas de música ou no ensino particular. Aula de música na escola de educação básica “é uma aula mais ampla”, uma aula de “musicalização”, que parece mais centrada no aluno, como define o licenciando:

Musicalização eu acho que eu entenderia como trazer a questão dos elementos musicais pra dentro de si. Sem necessariamente pegar no instrumento. Pode pegar vários, mas o instrumento não é o foco. Porque eu acho que a aula de instrumento, [...] ela tem um foco no instrumento e tu esquece que a música tá no aluno e não no instrumento, sabe? [...] É uma coisa que tu domina a linguagem musical. Não é a questão de dominar simplesmente um instrumento.

Há também que se considerar que os alunos não são iguais: numa mesma turma, o professor irá lidar com “alunos com muita possibilidade musical e alunos com muita dificuldade, às vezes de coordenação motora, inclusive”. Além disso, “hoje em dia, já se prevê na escola alunos com algum tipo de deficiência, aquela coisa da inclusão. Meu maior medo é este, conseguir incluir todo mundo.” Embora seja um “medo”, o próprio licenciando aponta algumas estratégias para incluir alunos com diferentes habilidades musicais: “Tem que ser [através do] repertório. Porque, com o repertório, tu pode colocar o cara que tem muita possibilidade pra fazer uma harmonia mais difícil no violão [...] e [aquele] com alguma dificuldade de ritmo, tu pode começar trabalhando pau de chuva.”

Alguns licenciandos também percebem que, assim como os alunos, as escolas não são iguais, tanto em termos de recursos e estrutura física quanto de situações vividas pelos alunos. Existem escolas “muito boas, em termos de estrutura, pelo menos” e aquelas “barra-pesada, colégio público”, onde “não tem nada, não tem ninguém e a gente faz o que dá”; aquelas em que tudo “é cor-de-rosa” e outras que são “mais vida real”, com “gurias de 15 anos grávidas e o pessoal fumando no pátio da escola e chegando com cachaça e bêbado”.

Entretanto, quando se referem ao contexto da escola, o que mais parece chamar a atenção da maioria dos entrevistados são seus aspectos físicos e materiais. Os aspectos organizacionais foram abordados principalmente no que tange ao número de alunos. Poucos mencionaram a relação entre professores e entre professores e equipe diretiva. Um deles aborda as “questões acústicas dentro da escola”, aspecto inerente à aula de música. Outro menciona a necessidade de se “adaptar às regras de escola” e exemplifica: “Bah, tu tem um projeto que tu acha fantástico, que tu acha maravilhoso. Mas: não, isso aqui não dá pra fazer, tu vai ter que fazer deste jeito.” A escola, na perspectiva da maioria dos licenciandos, parece ser pensada mais no âmbito da sala de aula, e não como organização ou instituição, que envolve diferentes tradições e pessoas – às vezes, com objetivos diversos – e que, espera-se, devem trabalhar coletivamente em direção à concretização de um projeto comum, explicitado no projeto político-pedagógico da escola, em conjunção com os princípios e diretrizes de uma rede ou de um sistema de ensino. Essa representação subdimensionada da escola pode ser justificada pela pouca familiaridade dos licenciandos entrevistados com esse contexto educativo, já que, na época da coleta de dados, a grande maioria ainda não havia realizado o estágio. Por outro lado, sugere a necessidade de se investigar, em outros estudos, as representações de escola e de educação musical escolar sustentadas pelo próprio curso de formação.

considerações finais

As representações têm como finalidade “tornar familiar algo não-familiar” (Moscovici, 2003, p. 54). No processo de atribuição de sentidos a algo que ainda lhes é pouco familiar, o ensino de música na educação básica, os licenciandos recorrem a experiências, práticas, valores e ideias referentes tanto à educação básica quanto ao ensino e à aprendizagem de música, referências em que se posicionam ora como alunos – que foram escolarizados e que aprenderam música, principalmente em espaços outros que não a educação básica – ora como professores ou futuros professores de música, já que, com exceção de uma licencianda, todos atuavam ou haviam atuado como professores. Os licenciandos parecem priorizar a chamada “parte acadêmica” porque é assim que vêm aprendendo e ensinando música. A experiência musical é concebida como o centro da aula de música na escola, que é tempo e espaço de experimentar, explorar, praticar e vivenciar música. Mas também recorrem a suas experiências como alunos da educação básica e a ideais amplamente difundidos sobre esse nível de ensino para sustentar que a escola também é lugar de convivência e de socialização, de “educar” e “formar pessoas”.

Quando pensam no ensino de música na escola, algumas dimensões do fenômeno educativo-musical escolar – aquelas “diferentes” – são acentuadas (ver Jodelet, 2002), como a obrigatoriedade do ensino, o tamanho das turmas e as diferenças de habilidades entre os alunos; ou subtraídas, como os aspectos organizacionais e institucionais da escola e outras diferenças entre os alunos, como as de gênero, cultura, etnia, orientação sexual ou religião. As representações indicam preocupações, medos e dificuldades relacionadas à operacionalização do ensino, isto é, à “ordenação de tarefas e ações”, aos procedimentos a adotar, à “ordenação e seqüenciação” de conteúdos, ao “modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos” (Soares, 1999, p. 21). É possível que as dificuldades tenham relação com a própria intermitência

da música nos currículos escolares, e com a escassez de programas de ensino consolidados, ao contrário do que acontece com outros componentes dos currículos escolares.

Outras dimensões parecem ser atenuadas, como as finalidades da educação básica de “formar a pessoa”, “o cidadão”, preparar para “compreender melhor o mundo”. As representações sobre ensinar música na escola, ao acentuarem “a música pela música”, parecem se distanciar dessas representações sobre a educação básica. No entanto, isso não parece decorrer de uma falta de compromisso, por parte dos licenciandos, com a educação básica (ver Penna, 2002), mas do fato de que algumas das tarefas atribuídas à educação básica, por sua própria magnitude, não parecem ser passíveis de concretização, já que confundem a educação escolar com a própria formação humana (Ourique, 2010). Uma das licenciandas da primeira etapa, ao afirmar que o professor “educa, e não só passa conhecimento”, sinaliza que a escola participa dessa formação; mas não parece justo que ela seja considerada a única responsável pela mesma.

Ao focalizarem a música, ou, mais precisamente, a experiência musical, as representações dos licenciandos sobre o ensino de música trazem imagens de uma escola mais retraída, com finalidades mais modestas, centradas na aprendizagem (Nóvoa, [2011]), e, por isso mesmo, mais próximas da concretização. Centrar o ensino de música na experiência musical não significa simplesmente transmitir conteúdos e “virar as costas” ao aluno. É na relação com a música e a partir dela, da experiência musical que acontece na sala de aula, que se estabelecem relações entre professor e alunos, que o professor poderá cuidar do aluno, lhe “dar conselhos” e “passar lições de vida”. É nessas relações que, além dos “conteúdos” musicais, os licenciandos esperam desenvolver habilidades, valores e sensibilidades.

As falas dos entrevistados não me parecem indicar polarização entre formação musical e formação humana ou entre música e pessoas, mas a visão de que, para os licenciandos, o vínculo com os alunos e sua participação no processo de formação dos mesmos se dá pela via do conhecimento. Ensinar é um encontro entre pessoas, um encontro humano (Basabe; Colls, 2010), mas um encontro que sempre envolve algum tipo de conteúdo, algo a ser ensinado. É preciso ressaltar, entretanto, que a experiência musical – ou o conhecimento musical – ainda parece ser tratada pelos licenciandos de um modo “puro”, fundamentalmente a partir de suas dimensões sonoras (“cantar, tocar, compor, criar”, “analisar o que ouve, o que se toca, [descobrir] como é feito”, a “estrutura” que foi “usada”), o que pode ser problemático, tendo em vista que, como sustentam Moreira e Candau (2007, p. 24):

Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa.

As representações apresentadas neste trabalho sinalizam que os licenciandos acreditam que a escola é lugar para ensinar música e fazer música. Se, de fato, irão se reconhecer ensinando e fazendo música (ver Santos, 2005) no futuro, não há como prever. Mas a pouca familiaridade com o ensino de música na educação básica não impede que a escola seja considerada uma “possibilidade” de atuação profissional. O “diferente” não parece, necessariamente, ser algo ruim. É apenas diferente, o que não significa que isso seja pouco, já que as representações dos licenciandos indicam que é preciso instrumentalizá-los para lidar com as especificidades da escola e do trabalho educativo-musical na escola.

Indicam, também, que, talvez, tentar “recentrar a escola nas tarefas da aprendizagem, desenvolvendo um programa solidamente baseado no ‘saber’” (Nóvoa, [2011]), possa contribuir para que a educação básica deixe de ser somente uma possibilidade, que comece a ser, de fato, ocupada pelos licenciandos e, assim, possa se constituir como um lugar para ensinar e fazer música.

referências

- ARROYO, M. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003, p. 586-594.
- BASABE, L.; COLLS, E. La enseñanza. In: CAMILLONI, A. (Org.). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 125-161.
- BOWMAN, W. Musical experience as aesthetic: what cost the label? *Contemporary Aesthetics*, v. 4, 2006. Disponível em: <<http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=388>>. Acesso em: 15 jan. 2012.
- BRASIL. CNE. CES. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 2/2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 mar. 2004. Seção 1, p. 10.
- DEL-BEN, L. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2005.
- _____. Sobre ensinar música na educação básica: um estudo sobre as representações de licenciandos em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Anppom, 2011. p. 437-443. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2011/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2011.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2011.
- _____. A licenciatura em música na perspectiva de licenciandos em música. In: QUEIROZ, L. R. S. (Org.). *Educação musical: múltiplos contextos e perspectivas*. João Pessoa: Editora da UFPB. No prelo.
- DUVEEN, G. Introdução – O poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-28.
- ESPÍNDULA, D. H. P.; SANTOS, M. de F. de S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 3, p. 357-367, set./dez. 2004.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
- HIRSCH, I. B. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- HUMMES, J. M. *As funções da música sob a ótica das direções escolares*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p. 17-44.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. *A escola e a cidadania – apontamentos incômodos*. [2011]. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/49369693.html> Acesso em: 26 fev. 2011.

OURIQUE, M. L. H. Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 544-554, set./dez. 2010.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

Recebido em
30/04/2012

Aprovado em
04/06/2012