

# A formação do educador musical como formação humana: uma pesquisa com licenciandos em música

Natália Búrigo Severino  
UFSCar  
nataliadasluzes@gmail.com

**Resumo:** Este relato traz as discussões de uma pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2012 e 2013, com um grupo de licenciandos em Música, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. A autora deste relato atuou como pesquisadora e orientadora dentro deste grupo, e realizou uma pesquisa-ação onde, através de proposição de estudos, dinâmicas e rodas de conversas oportunizou aos licenciandos em música o contato com a educação humanizadora, que é definida por Paulo Freire, pela colaboração, união, libertação, organização, solidariedade, cultura a serviço da libertação dos seres humanos, pelo diálogo, pela humildade, pela fé e pelo amor. A pesquisa se preocupou em verificar de que maneiras é possível possibilitar o contato dos educadores musicais em formação com a educação humanizadora. Defendemos, a partir disso, que a transformação social, e a transformação da educação perpassam pela formação do profissional que irá atuar nas escolas e/ou demais espaços. Para tanto, é necessário repensar o papel do professor formador e as concepções que regem essa formação. Assim, acreditamos que este relato de pesquisa possa servir como elemento de reflexão para que professores formadores (re)pensem a sua própria prática educativa, de modo que se possa garantir que os futuros educadores musicais tenham uma formação completa e humana.

**Palavras chave:** formação de professores, educação musical humanizadora, música na escola, PIBID

## Introdução e contextualização

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada nos anos de 2012 e 2013. A pesquisa acompanhou um grupo de licenciandas e licenciandos em Música, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que atuaram em uma escola estadual; em suas reuniões de planejamento. A autora desse artigo, além de pesquisadora, atuou também como orientadora<sup>1</sup> desses bolsistas. A pesquisa buscou descrever possíveis maneiras de oportunizar uma formação dentro do pressuposto da educação humanizadora, para um grupo de licenciandos em música.

---

<sup>1</sup> Dentro do PIBID, o papel do orientador é acompanhar e auxiliar os licenciandos nas questões didático-pedagógicas e nas demandas oferecidas por eles ou pela escola. É responsabilidade também do orientador problematizar a atuação docentes desses licenciandos a fim de contribuir da melhor forma para a formação dos mesmos.

Dentro desse contexto, a formação desses licenciandos foi a grande prioridade na pesquisa. Embora a atuação prática na escola, juntamente com os alunos fosse momento significativo e crucial para a formação prática desses bolsistas, a pesquisa os acompanhou em suas reuniões de planejamento, a fim de avaliar e interferir na formação pessoal desses futuros educadores.

Realizou-se uma pesquisa-ação, onde a pesquisadora e orientadora propunha estudos, dinâmicas e rodas de conversas para que estes licenciandos pudessem problematizar sua atuação na escola, bem como a própria formação que recebiam na graduação, e a partir dos diários de campos e portfólios realizados pelos licenciandos, responder a questão de pesquisa. Estes procedimentos adotados tinham como objetivo possibilitar o contato dos educadores musicais em formação com a educação humanizadora, conceito amplamente divulgado e defendido por Paulo Freire. Embora a pesquisa tenha detalhado cada uma dos estudos e dinâmicas realizadas, no presente artigo trataremos apenas as discussões a cerca da formação de educadores musicais sob a ótica da educação humanizadora.

Em nossa pesquisa, defendemos que a educação da forma como ela é oferecida hoje em dia em nossas escolas perpetua um modelo de sociedade que não condiz com os nossos desejos e esperanças: uma educação verticalizada, onde o professor é o detentor do conhecimento, e o aluno um mero espectador. Portanto, acreditamos que a mudança na educação passa pela mudança na maneira como se realiza a formação dos futuros educadores que atuarão em nossas escolas, universidade ou demais espaços, e acreditamos também que essa mudança só acontece a partir de um estudo consciente da realidade, uma reflexão crítica e uma prática comprometida em busca de transformação.

Apresentamos, assim, parte desse estudo e dessa reflexão, na esperança de que cada leitor possa (re)criar a sua prática individual e coletiva em favor da transformação social.

## **De que educação musical estamos falando?**

Embora o ensino de Música no Brasil, de maneira formal e sistemática, tenha se dado desde a chegada dos jesuítas, não temos a tradição do seu ensino nas nossas escolas. Marisa Fonterrada, educadora musical, acredita que “após tanto tempo de ausência, perdeu-se a tradição; a música não pertence mais à escola, e, para que volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática” (Fonterrada, 2008, p. 10).

A lei 11.769/2008 vem alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, acrescentando a música como componente obrigatório – mas não exclusivo – do ensino de Arte. Subtil (2011, p. 191) afirma que “essa injunção legal traz um elemento a mais para o reforço da educação musical das crianças e jovens escolarizados” e que se torna urgente uma reflexão sobre as velhas práticas musicais na escola, e sobre as novas demandas dos alunos, e que o caminho para isso deve se iniciar com a “compreensão de como os sujeitos se relacionam e produzem significados com e sobre a música nesta sociedade, neste momento histórico”.

Vivemos em um tempo onde os professores de música que estão sendo formados nas universidades não tiveram aulas de música na escola. Por isso se torna tão importante a reflexão: *que educação musical queremos?*

Galon *et al* (2013) se propõem a defender uma nova perspectiva filosófica para o ensino de música: uma educação musical que seja *humanizadora*:

Buscamos [...] ao clarificar o conceito de humanização, mostrar que ela é inerente ao ensino musical de excelência, ou seja, sem humanização não é possível desenvolver um ensino musical qualificado. Ambas não se separam, pois só o sujeito humanizado desenvolve sua autonomia, dialoga, pode ser um apreciador crítico, consciente de sua técnica, criativo, que ouve o outro, toca com o outro, aprende com o outro, aberto a experiências musicais e não apenas a informações musicais, autônomo de suas escolhas e produtor de cultura (GALON et al, 2013, p. 6-7).

Para H-J Koellreutter (1977, 1997, 1998) o humano é o objetivo primordial da educação musical. Ele defende que o ensino de música deve ser realizado em um ambiente em que o ser humano fosse compreendido em sua totalidade, com suas diferentes formas de resolver problemas e estilos de aprendizagens, levando em consideração as diversas dimensões do fenômeno educativo: o físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social (Brito, 2011, p. 40).

Em consonância com as ideias de Paulo Freire, Koellreutter acredita que esses ambientes de aprendizagem musical não deveriam permitir que o conhecimento fosse passado de forma fragmentada, estática, mas sim como um processo dinâmico do “vir a ser”.

Educadores musicais como Penna (2010), Joly (2003), Hentschke (1995, 2003), e Kater (2004), defendem que a educação musical na escola tem o papel de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas sensibilidades estéticas e artísticas, do seu potencial

criativo, da sua habilidade de comunicação não-verbal; deve proporcionar um sentido histórico da nossa herança cultural; promover a experiência, o contato e a exploração das diversas possibilidades sonoras.

Dentre os recursos possíveis, a educação musical pode promover o resgate da própria cultura, e o contato com as diferentes culturas musicais que existem no mundo. Proporciona o ensino de uma nova linguagem, e conseqüentemente, uma nova forma de se comunicar. A música, vivenciada de uma forma ativa<sup>2</sup>, trabalha com o corpo, permitindo maior consciência e desenvoltura corporal, contribuindo para o aprimoramento do senso rítmico e da psicomotricidade (necessários não só na vida cotidiana, mas também na prática musical). A exploração de todos os sentidos promove uma quebra da racionalização, o que pode tornar os sujeitos mais sensíveis. Essa sensibilidade permite que se ouça o outro, que se faça música com o outro, de maneira mais colaborativa e solidária. Pode também proporcionar espaços de criação e exploração, trabalhando a criatividade e o imaginativo. A educação musical, visando ou não o ensino específico de um instrumento, pode fazer com que as pessoas se tornem *sujeitos* ativos no exercício de apreciar ou fazer música, ou seja, pode tornar a experiência musical mais significativa e consciente.

Ao ampliarmos, portanto, o conceito de educação musical, diferenciando-o do ensino puramente técnico-profissionalizante e, ao mesmo tempo, da prática exclusivamente recreativa, defendemos que, dentro do ambiente escolar, o ensino de música tem por objetivo democratizar o acesso às culturas musicais e suas potencialidades, seja através de atividades de musicalização, seja através do ensino de algum instrumento – sem necessariamente a pretensão de formar músicos profissionais, mas sim, pessoas mais sensíveis e musicalizadas.

Dessa forma, ao repensar os modos de implantação do ensino e da prática musical na escola, não podemos deixar de repensar os modos de implantação do ensino e da prática na formação de educadores musicais. Com isso, a formação de professores se torna uma das principais ferramentas para garantir esse ensino musical de qualidade, que não subjuga nem a técnica, nem o humano, e nem privilegia um sobre o outro.

---

<sup>2</sup> Os métodos ativos são métodos sugerem que o conhecimento teórico parta da vivência (e não o contrário, como no ensino tradicional), reforçando a participação do aluno, privilegiando o ser integral, o sentir e o pensar do indivíduo, resgatando a “filosofia de integração, da não fragmentação da experiência musical e da democratização no ensino” (CANÇADO, 2006, p. 18).

## Em busca de uma formação humana

O grande desafio para a existência de uma educação que caminhe sob os pressupostos da educação como prática da liberdade é a preparação do educador. Isso porque, de acordo com Kater (1993, s/p), “sem um constante trabalho centrado na pessoa do profissional e em sua acuidade ampla” comprometemos seriamente aquilo que é estudado e ensinado.

É certamente impossível pensar em uma formação para professores que se proponha a formar professores absolutamente iguais. Isso porque cada educador em formação tem suas experiências prévias, viveu em um determinado tempo e espaço, porque absorve os saberes que mais lhe parecem adequados, tem diferentes interesses, e também porque cada espaço educativo exigirá do futuro educador uma habilidade diferente. No entanto, a formação docente no caminho da educação libertadora possui alguns pressupostos básicos: É necessário que a formação do futuro educador seja feita de modo que ele adquira ferramentas para refletir sobre as condições sociais do país, sobre o seu papel na sociedade, bem como tenha conhecimentos pedagógicos e específicos para realizar um trabalho educativo com qualidade.

A pesquisa aqui relatada tratou-se de uma pesquisa-ação, na qual a orientadora-pesquisadora, propôs estudos, dinâmicas e rodas de conversas a partir das demandas dos licenciandos, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, sob os pressupostos da educação humanizadora.

Os estudos eram realizados a partir de textos de autores da educação e da educação musical, para que os licenciandos pudessem entender melhor algumas situações que estavam vivenciando na escola, conhecer outros trabalhos, e também para ampliar o conhecimento na área de educação e educação musical. As dinâmicas eram realizadas com o intuito de trazer para o concreto algum problema de relacionamento que atrapalhava o trabalho em grupo. As dinâmicas convidavam os licenciandos a dançar, pintar, se abraçar. As rodas de conversa, sempre essenciais em todo o processo de orientação e planejamento das atividades, eram feitas para avaliar a ação dos bolsistas e das orientadoras, de modo que, com muito respeito, todos pudessem se sentir a vontade para expressar seus descontentamentos, angústias desejos, e alegrias.

A partir desses três procedimentos metodológicos, foi possível realizar um trabalho contínuo, onde se buscou o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento do encontro da teoria com a prática, da reflexão crítica, do diálogo, do compromisso com os alunos e com a escola, da coerência, da alegria da realização do trabalho, da amorosidade, da flexibilidade e da autonomia.

Considerando que a busca por uma educação humana, dialógica, autônoma, deve estar centrada em experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade; as dinâmicas, juntamente com os estudos, propunham situações para que os licenciandos em formação pudessem estimular suas capacidades de dialogar, de buscarem a práxis, de se tornarem responsáveis, para que eles pudessem ter uma formação que, de fato, os preparasse para atuarem com competência e autonomia.

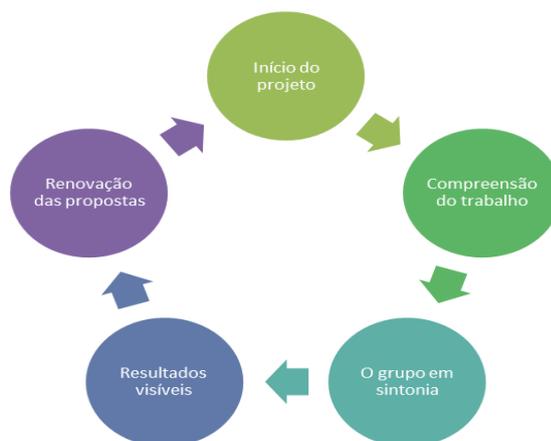
Se buscamos uma educação musical humanizadora, é preciso ensinar aos futuros educadores musicais o que é essa educação musical humanizadora, porque ela é necessária, e como *buscar* essa educação. No entanto, como explica Madalena Freire (2008), não basta apenas criar um ambiente na qual esse conceito, essa filosofia possa ser ensinada: o desafio é acompanhar o processo de “realfabetização” do pensamento e da reflexão, desse educador.

E esse é o desafio dos professores formadores.

## **Um olhar para os processos educativos**

Durante os dois anos de convivência com as licenciandas e os licenciandos em Música, atuantes no PIBID, foi possível identificar um “ciclo” de comportamentos e atitudes que se repetiam a cada renovação do projeto (ver figura 1):

**Figura 1:** Ciclo vivido pelos bolsistas da Educação Musical do PIBID-UFSCar.



Fonte: SEVERINO, 2014.

Ao entrarem no PIBID, os bolsistas estão animados com a possibilidade de atuarem na escola, de poderem conduzir projetos musicais, e colocar em prática o que está sendo aprendido nas aulas da graduação. Ao mesmo tempo, se sentem inseguros, pois lhes falta a experiência prática do planejamento, da reflexão na ação, do trabalho em grupo e da dinâmica escolar. Huberman (1992)<sup>3</sup> mostra que na entrada da carreira, os professores passam por fases de “sobrevivência” e “descobertas”. O aspecto “sobrevivência”, diz o autor, se reflete naquilo que também é chamado de “choque do real”, que vem a ser a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional.

Após o início dos trabalhos na escola, os licenciandos começam a compreender o compromisso social/profissional assumido com o projeto, com a escola e com os alunos. Essa compreensão vem junto com o prazer pelo trabalho. Esse prazer, que gera em todos os envolvidos um bom humor contagiante, é a chave para que o grupo entre em sintonia.

Passado a fase de insegurança e êxtase, os bolsistas passam a adquirir o conhecimento da realidade em que estão atuando, as dificuldades que enfrentam, e percebem

---

<sup>3</sup> Em nossa pesquisa usamos as classificações utilizadas Huberman (1992) em sua pesquisa sobre *ciclo de vida dos professores* como ponto de partida. Ao compararmos o ciclo vivido pelos bolsistas do PIBID com o ciclo de vida de professores apresentado por Huberman, devemos ter claro a diferença na proporção: além de pesquisar professores que já atuam profissionalmente, Huberman faz suas análises baseado em anos de experiências (20, 30, 40 anos de carreira). Em nossa pesquisa, além de analisarmos os dados de professores que estão em um programa de iniciação à docência, ou seja, que ainda não atuam efetivamente como profissionais na escola; a pesquisa os acompanhou apenas durante dois anos.

seu “viável histórico”, nos termos de Paulo Freire, que significa ter o conhecimento do que pode ser feito, em determinado momento, e se faz o que se pode fazer, e não o que se gostaria de fazer (Freire, 1976). É a fase da *serenidade*, caracterizada por Huberman (1992) pelo aumento na sensação de confiança, aceitação dos próprios limites, atitude espontânea e serenidade.

Durante a pesquisa foi possível perceber que os bolsistas vivenciaram uma experiência de expansão e recuo: Após o período de grande avanço (caracterizado pela sintonia do grupo e pela compreensão do trabalho), houve um período de *balanço* (momento em que o projeto é renovado, ou entram novos bolsistas, que ainda não compreendem o trabalho e o grupo com o qual estão trabalhando). De acordo com as nossas observações, este período de balanço é necessário para a tomada de consciência do seu lugar no mundo, da sua personalidade, das necessidades do grupo, e que, se conduzidas de maneira respeitosa e comprometida, resultam em um estado de euforia e de grande motivação, gerando novo período de avanço.

Embora tenhamos realizado uma sistematização do ciclo vivido pelos bolsistas, é importante frisar que cada bolsista passa pelo PIBID do seu jeito e experimenta essa experiência de forma única. Nossa pesquisa buscou apresentar algumas questões que se repetiram nos diferentes grupos de bolsistas que se formaram ao longo destes dois anos, para conduzir uma reflexão sobre a formação desses licenciandos em música, e não para uniformizar a experiência dos mesmos.

Dessa experiência de dois anos como orientadora, foi possível perceber que o educador que forma ou orienta os futuros professores, deve ser muito comprometido e preocupado com o trabalho que faz. Isso porque, se a responsabilidade de ser professor já é bastante grande, a responsabilidade de formar professores é ainda maior. Para formar, para orientar, para apresentar possibilidades de atuação profissional, esse formador precisa ter experiência, precisa ter clareza do seu papel de *condutor* e não de autoridade inquestionável. Precisa ter cuidado com a sua postura porque ele é visto como exemplo. Ele precisa ser sensível para perceber as dificuldades dos seus alunos e apontar o que for feito de errado, mas, ao mesmo tempo, precisa saber reconhecer quando seu aluno, o futuro professor, fizer um bom trabalho e elogiá-lo, incentivá-lo, pois isso também o ajuda a enfrentar as dificuldades. Enfim, o professor formador precisa ter clareza do que espera de seus alunos,

qual o exemplo ele vai ser e saber o quanto pode intervir e quando deve deixar que o aluno aprenda sozinho.

Assim como já foi dito, é necessário proporcionar aos licenciandos em formação um espaço de “realfabetização” (Freire, 2008). Por isso, as reuniões de planejamento se tornaram um espaço sistematizado de acompanhamento, intervenção e encaminhamentos, que buscavam a prática estética, a prática reflexiva sobre a ação pedagógica e a prática teórica. Através dos estudos, das dinâmicas e das rodas de conversas os bolsistas puderam aprender e reaprender a ensinar.

### **Alguns apontamentos finais**

Ao expor o referencial teórico que foi utilizado para pensar e planejar o trabalho de orientação desses licenciandos em música, bolsistas do PIBID, acreditamos que seja possível questionar de forma geral a formação de professores: que formação é essa? que tipo de professores queremos formar? quais são as demandas desses licenciandos? o que eles querem aprender? o que eles precisam aprender? qual o meu papel enquanto professor formador?

Ao questionarmos nossa atuação como professores formadores, repensamos nossas práticas, revemos nossos conceitos e prioridades, amadurecemos nossas ideias, nos permitimos ter novas experiências... Isso tudo, aliado ao compromisso, ao diálogo, à amorosidade, ao respeito, à alteridade, favorece para que seja oportunizada uma formação inicial que valorize a educação como prática de liberdade, uma educação humana.

Embora tenhamos apresentado de forma bastante sintética o trabalho realizado na pesquisa, neste artigo nossa intenção não era a de descrever os procedimentos utilizados nas orientações. Isso porque não queremos propor caminhos, métodos, atividades. Acreditamos que cada grupo com que se trabalha é um grupo único, que possui características específicas, e que necessita de determinadas coisas, e acreditamos que isso deva ser respeitado e valorizado. Nada mais desumano do que considerar que todos os educadores em formação sejam iguais.

Acreditamos que ao criar um espaço para que os bolsistas pudessem aprender, errar, se expor, questionar, estudar, conversar, resolver problemas, trabalhar em grupo; ao incentivá-los a buscar novos conhecimentos, novas experiências; ao promover a leitura do mundo a partir de outros olhares (leituras, pinturas, danças, filmes), ao questioná-los, ao trazer temas

que pudessem gerar reflexões sobre a própria postura e a própria prática educativa; ao incentivar o registro dessas reflexões, dessas aprendizagens; ao estarmos abertos para o diálogo, para a troca, para uma relação de amizade, confiança e respeito; ao reconhecer as fases vividas durante o trabalho, proporcionamos à esses licenciandos em música, bolsistas do PIBID, o contato com a educação humanizadora, uma educação libertadora.

Esperamos que esses apontamentos contribuam para a reflexão; que os autores aqui mencionamos possam ser estudados com mais profundidade e que novas reflexões e novos estudos possam surgir a partir do que foi apresentado aqui. E que essas reflexões e essas práticas possam se transformar em algo igualmente importante: em movimento, em ação, em prática em busca de uma educação que valorize e respeite o ser humano, em toda a sua incompletude.

## Referências

- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. 2ª edição. São Paulo. Editora Peirópolis, 2011.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- FREIRE, Madalena. *Educador educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra. 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Editora Paz e Terra. 1996.
- GALON, Mariana; AMENT, Mariana Barbosa; DUTRA, Pedro; SEVERINO, Natália Búrigo; JOLY, Ilza Zenker Leme. Por uma educação musical humanizadora. *Anais XXIII Congresso da ANPPOM*. Natal, ago, 2013.
- HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org). *Ensino de Música: proposta para pensar e agir em sala de aula*. Editora Moderna, São Paulo, 2003.
- HUBERMAN, Michaël, O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). *Vidas de professores*. Portugal, Porto Editora, 1992.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. “Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música”. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org). *Ensino de Música: proposta para pensar e agir em sala de aula*. Editora Moderna, São Paulo, 2003.
- KATER, Carlos. Música, educação musical, América Latina e contemporaneidade: (um)a questão... *Anais do VI Encontro Nacional da ANPPOM*. Rio de Janeiro, 1993, p. 97-104.
- KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 43-51, mar, 2004.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2ª Edição. Porto Alegre: Editora Meridional LTDA, 2010.
- SEVERINO, Natália Búrigo. *Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora*. 2014. 149 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- SUBTIL, M. J. D. Músicas, mídias e escola: relações e contradições evidenciadas por crianças e Adolescentes. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 177-194, abr./jun. 2011. Editora UFPR.