

Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação

Mr. Holland, the music teacher in primary and secondary education and his/her preparation

Maura Penna

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
maurapenna@gmail.com

Resumo. Partindo do filme *Mr. Holland, adorável professor*, discutimos, neste ensaio, questões pertinentes ao papel do professor de música e à sua formação. Mostramos como o trabalho docente do protagonista se torna significativo apenas quando ele é capaz de superar a postura do professor como um técnico, passando a adotar uma prática profissional reflexiva, buscando construir caminhos que partam da experiência musical dos alunos. Mesmo considerando as diferenças entre a realidade americana e a brasileira, procuramos relacionar tais questões ao ensino de música na educação básica. Discutimos como as distintas concepções do papel do professor como técnico ou como profissional reflexivo correspondem, respectivamente, aos modelos de formação baseados na “racionalidade técnica” e na “racionalidade prática”. Apontamos a contradição existente entre a proposta de formar professores de música reflexivos, enquanto o “currículo em ação” de nossas licenciaturas se aproxima mais do modelo da racionalidade técnica. Para concluir, levantamos algumas possibilidades para enfrentar tal impasse.

Palavras-chaves: música na escola, formação do professor de música, professor reflexivo

Abstract. From the movie *Mr. Holland's Opus*, we discuss, in this essay, issues concerning the role of music teacher and his/her preparation. We show how the protagonist's educational work becomes meaningful only when he is capable of overcoming the teacher's posture as a technician, adopting a reflexive professional practice and building paths that start from the students' musical experience. Even considering the differences between American and Brazilian realities, we try to relate such topics to the music teaching in primary and secondary education institutions. Thus, we discuss how the different conceptions of the teacher's role as technician or as reflective professional correspond, respectively, to the formation models based on the “technical rationality” and in the “practical rationality”. We point out the contradiction between the proposal of preparing reflexive music teachers while the “curriculum in action” of the Brazilian Music Education undergraduate program – “licenciatura” – is closer to the technical rationality's model. To conclude, we seek for some possibilities to face such impasse.

Keywords: music in school, music teacher preparation, reflective teacher

Este ensaio discute alguns problemas envolvidos no processo de tornar-se professor de música, tomando como ponto de partida e exemplificação cenas do conhecido filme *Mr. Holland, adorável professor* – título original *Mr. Holland's Opus*. Essa produção hollywoodiana lançada em 1995, que traz Richard Dreyfuss no papel principal, é ainda hoje bastante assistida e comentada, como pode

ser constatado através de uma rápida busca na internet.¹ Diversos *sites* dedicados a cinema trazem comentários de internautas sobre aspectos

1 Uma busca no Google pelo título do filme em português, realizada em 24/01/2010, aponta aproximadamente 7.640 resultados. Apesar de esse número incluir *sites* de venda, de *downloads* e de programação de TV paga, não deixa de ser significativa a quantidade de ocorrências encontradas.

educativos e pedagógicos, assim como relatos que demonstram que o filme tem sido explorado em salas de aulas de diferentes níveis de ensino para discutir diferentes questões, desde as dificuldades da profissão docente à relação professor-aluno e à “evolução das tendências pedagógicas”.²

No entanto, propomos tratar de outros pontos, que dizem respeito, mais especificamente, à prática e à formação do professor de música. O filme narra a história de um músico, Glenn Holland, que “em 1964 [...] decide começar a lecionar, para ter mais dinheiro e assim se dedicar a compor uma sinfonia. Inicialmente ele sente grande dificuldade em fazer com que seus alunos se interessem pela música.”³ Já aqui, nesse início de uma sinopse do filme, coloca-se a questão da formação musical erudita – de um compositor – descomprometida com o ensino na escola pública de formação geral (no caso, uma *high school*, escola secundária). Mas a questão do desinteresse dos alunos pelas aulas de música reflete, na verdade, o próprio desinteresse de Holland pelas aulas que ministra, pois o faz apenas temporariamente e “por necessidade”. É a mudança de postura em relação a essas duas questões que permite que, na sua própria prática, ele se construa como um professor de música capaz de contribuir significativamente para a formação de seus alunos.

Para a elaboração deste ensaio, assistimos ao filme selecionando as cenas mais expressivas para nossos objetivos de discutir a prática pedagógica em relação a diferentes concepções da função do professor (como técnico ou como profissional reflexivo). Na análise das cenas escolhidas, procuramos estabelecer relações entre os exemplos apresentados e a literatura da área de educação musical e de educação/pedagogia. Fontes bibliográficas dessas áreas constituem, ainda, a base da discussão sobre os modelos de formação do professor – da racionalidade técnica e da racionalidade prática – que correspondem a tais concepções. Essas fontes são articuladas à nossa experiência profissional pessoal no caso da reflexão final, que levanta dificuldades e alternativas.

2 Conforme <http://www.adorocinema.com/filmes/mr-holland#ficha-tecnica> (comentário de Carla). Ver também comentários de internautas em <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/107257>. Ver ainda <http://analiseesintese.blogspot.com/2006/12/apreciao-crtica-do-filme-adoravel.html> (Acessados em: 24 jan. 2010).

3 Conforme sinopse (distinta da capa do DVD) disponível em diversos sites: além do site Adoro Cinema, ver http://www.interfilmes.com/filme_13958_Mr.Holland.Adoravel.Professor-%28Mr.Holland.s.Opus%29.html e <http://www.ruinelson.net/2007/07/20/filme-da-semana-mr-holland-adoravel-professor/> (Acessados em: 24 jan. 2010).

Escolas, professores e músicos no Brasil e nos Estados Unidos

Temos, antes de mais nada, de apontar as diferenças entre o contexto americano e o brasileiro. De início, a própria organização da educação escolar nos Estados Unidos é distinta da nossa, mas, em linhas gerais, a *high school* tem o caráter de escola secundária, correspondendo ao nosso atual ensino médio. Temos, ainda, a óbvia diferença quanto aos recursos materiais para o ensino de música disponíveis na maioria das escolas brasileiras de educação básica e na escola em que Mr. Holland ensina: sua ampla sala de aula, apresentada no filme nos seus primeiros dias de trabalho na escola, conta com piano, quadro pautado, toca-discos (compatível com a tecnologia disponível na época), diversos instrumentos, estantes para partituras;⁴ além disso, as atividades musicais desenvolvidas na escola, em diversos momentos históricos, envolvem a prática de orquestra e fanfarra. Sem dúvida, o espaço físico e os materiais disponíveis contrastam com a realidade da maioria das escolas brasileiras de educação básica, onde dificilmente é possível contar com salas exclusivas e materiais adequados para o ensino de música.

No entanto, uma condição essencial para que esses recursos possam ser utilizados em diferentes práticas musicais é uma escola com jornada ampliada, como a *high school* americana, em que os estudantes desenvolvem atividades em diferentes áreas. Elas aproximam-se, na realidade brasileira, das “escolas de tempo integral”, em que a expansão da permanência na escola permite complementar o currículo com diversas atividades de cunho esportivo, artístico ou recreativo (muitas vezes conforme a escolha do aluno), escolas essas que já estão sendo implantadas em diversas redes de ensino, atendendo a indicações e dispositivos legais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (art. 34 e 87) ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiros da escola, experiências extra-escolares (LDB, art. 3, item 10).

[...]

[No entanto,] A expansão do horário escolar prevista legalmente para ser implementada até 2006 parece caminhar a passos muito lentos com possibilidade real em poucos municípios em que o padrão educacional já avançou em termos quantitativos e qualitativos. (Guará, [s.d.]).

4 Conforme cena do Capítulo 2, aos 6:30 min. Indicamos as cenas do filme com base nos capítulos do DVD original, além da localização na sequência de tempo, em minutos.

Por outro lado, entendendo que, mesmo nas escolas americanas, as atividades vinculadas à prática instrumental não congregam a totalidade dos alunos, tendo um caráter opcional, damos prioridade, em nossa análise do filme, às aulas para as turmas do “curso de apreciação musical” (ver adiante Cena 2), por permitirem estabelecer relações com o ensino de música de caráter curricular na educação básica brasileira.

Outro ponto primordial que distingue o sistema escolar americano do brasileiro diz respeito aos padrões de formação e contratação de professores, mesmo em se tratando de escolas públicas. Nos Estados Unidos, a tradição federativa que dá autonomia aos estados para diversas decisões de cunho legal manifesta-se também na área educacional, variando, portanto, as exigências para o exercício da profissão docente, assim como para a contratação de professores, que em alguns contextos pode ser decidida até mesmo pela própria escola – como é o caso no filme em questão.⁵ Assim, a formação inicial do professor não se faz através de uma licenciatura organizada conforme normas nacionais, como acontece no Brasil, mas sim através de programas de formação e exames de certificação definidos por cada estado.

Nos Estados Unidos o grau de bacharel é o mínimo para docentes da área de inglês, artes, línguas, ciência, matemática, etc. Além disso, eles devem completar estudos com cursos ou grau de mestre dentro de um período específico. Os professores têm que passar em três exames feitos pelo governo, cujo conteúdo é sobre pedagogia, conhecimento geral e conhecimento de uma determinada região. Devem fazer também estágio como alunos-professores. Para cada estado existe um exame para padronizar o nível de cada docente em sua respectiva área sobre os métodos de ensino que cada um utiliza. Os docentes estão em constante avaliação de acordo com a região e estado. (Leite; Silva, 2008, p. 5).⁶

Apesar das diferenças entre a realidade americana e a brasileira, os pontos que nos propomos a discutir permanecem pertinentes. Como vimos acima, nos Estados Unidos a formação inicial do professor não necessariamente se dá através de um curso universitário voltado para tal, como é o caso das licenciaturas no Brasil, o que pode favorecer uma tendência de assumir a profissão docente encarando-a apenas como um recurso temporário e uma ocupação secundária, como acontece com Mr. Holland, que sonhava em ser um grande compositor erudito, com seu projeto de compor uma sinfonia

e com isso ficar “famoso e rico”.⁷ No Brasil, a atual LDB estabelece que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura.” (Brasil, 1996, art. 62). Apesar disso, muitas vezes bacharéis, ou mesmo músicos com as mais variadas formações atuam como educadores musicais, principalmente em espaços educativos extraescolares, como projetos sociais, ONGs e cursos livres de música. Como no caso de Mr. Holland, a formação de caráter técnico-profissionalizante do ensino tradicional de música dos bacharéis tende a “privilegiar a exceção à média”, como aponta Jardim (2002, p. 109, grifo do autor):

[...] o modelo conservatorial quer formar solistas, porque não compreende que estes saem da média e não o contrário. A consequência mais imediata e aparente disto é que o músico formado para ser solista sempre que aproveitado nas orquestras ou conjuntos de câmara, se sinta *sempre* como que *meio caído na vida* ou, em outras palavras, *prostituído*. O mesmo ocorre quando esse músico é “obrigado” a desempenhar funções docentes. Em geral, por despreparo total para seu exercício, acaba por repetir a desgraça que sofreu, fazendo com que seus alunos passem pelo mesmo sofrimento. Por outro lado, há no meio musical uma enorme carência de músicos acompanhadores e músicos que sejam preparados para desempenharem atividades de conjunto, além de uma carência enorme de pessoal preparado para o exercício da docência [...].

Assim, músicos formados por esse modelo tendem a ensinar como foram ensinados – ou, nos termos algo dramáticos de Antônio Jardim, tendem a passar adiante o “mesmo sofrimento” – reproduzindo práticas que são, na verdade, mais adequadas às escolas de música e que não são capazes de atender às necessidades e dificuldades das escolas de educação básica. Juntando isso à desvalorização do professor no Brasil – que se reflete inclusive em termos salariais –, pode ser constatada, mesmo entre licenciados em música, “uma certa preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em estabelecimentos especializados em música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica, onde a educação musical poderia ter um maior alcance social” (Penna, 2008, p. 144).

Já na história de Mr. Holland, a opção pelo ensino parece ser uma alternativa financeiramente atraente no contexto americano, mas com o mesmo caráter de opção secundária para um músico de formação erudita com um projeto grandioso de compor uma sinfonia – o que também configura

5 Conforme cena do Capítulo 2, aos 5:06 min, em que, no seu primeiro dia de trabalho, Mr. Holland se encontra no corredor da escola com a diretora, que lhe diz: “Eu o contratei.”

6 Ver também Pereira (2008), sobre as mudanças na formação e certificação de professores, conforme a reforma educacional em curso nos Estados Unidos.

7 Como diz sua esposa, em cena em que os dois conversam, ponderando que em quatro anos teriam dinheiro suficiente para ele se demitir do trabalho de professor e se dedicar apenas a compor (Capítulo 3, 11:58 a 12:16 min).

uma “exceção à média”, como já indicado por Jardim (2002, p. 109), acima citado. Nesse sentido, é bastante expressiva a cena de seu encontro com a diretora nos corredores da escola, em seu primeiro dia de aula:

• Cena 1

- Seu primeiro dia como professor, Mr. Holland! Empolgado?
- Nervoso. Nunca pensei que estaria aqui.
- Não? Por quê?
- Como muita gente, tirei meu certificado de docência para ter um recurso em caso de necessidade.⁸
- Eu não entendo a docência como um recurso em caso de necessidade; fico nervosa com quem pensa assim. (Capítulo 2; 5:22 a 5:45 min).

Nessa perspectiva, então, Mr. Holland procura cumprir adequadamente suas obrigações profissionais, mas sem maior envolvimento ou comprometimento, sem se dispor, por exemplo, a participar de reuniões fora de seu horário de aula (cf. Capítulo 5; 21:10 min). Ele age, portanto, como um professor tradicional, com um papel puramente técnico.

Concepções distintas do papel do professor

Ao iniciar as suas atividades na escola, Mr. Holland atua como um professor que cumpre uma função meramente técnica: ele é um especialista que “aplica” conhecimentos científicos e pedagógicos na prática escolar, reproduzindo uma proposta educativa que lhe chega através de um material instrucional. Assim, suas aulas apresentam exposições no quadro e definições tiradas do livro didático, seguindo uma sequência de conteúdos nele estabelecida, independentemente da participação ou interesse dos alunos. Nesse sentido, a primeira aula de Mr. Holland é exemplar:

• Cena 2

- Após escrever seu nome no quadro e se apresentar, diz ele:
- Bem-vindos ao curso de apreciação musical. Aqui vocês vão aprender a história da música. Quem me daria uma definição do que é música? [...]
- Os alunos não respondem, não participam; mostram-se

⁸ Para a apresentação das cenas do filme, utilizamos preferencialmente o texto das legendas em português. Quando necessário, para maior clareza e precisão, baseamo-nos nas legendas em inglês ou mesmo no áudio original. Nesse caso, Mr. Holland diz: [...] “I got my teaching certificate so I'd have something to fall back on.” A expressão empregada poderia, mais livremente, ser traduzida por “para quebrar um galho”.

alheios, apáticos.

- Alguém?... Ninguém?... Ok. Vamos ao livro, na página 4, onde está escrito que: “a música é som em combinações harmônicas e melódicas produzidas por voz, ou por instrumentos...” Perguntas?

Os alunos continuam apáticos; alguém cochila.

- Não?... Ótimo. (Capítulo 2; 7:20 a 8:18 min).

Mr. Holland percebe, então, que não é tão simples dar aulas como uma alternativa para ganhar dinheiro, como um “recurso em caso de necessidade”, manifestando insatisfação com a situação, como fica claro na Cena 3.

• Cena 3

Conversando com sua esposa:

- Eu fiz 32 alunos dormirem de olhos abertos! [...] Eu acho que esse trabalho vai ser mais difícil do que eu pensava... Quando eu estava no colégio, eu queria estar em outro lugar. Qualquer outro lugar. Nunca pensei que os professores pudessem querer o mesmo. (Capítulo 3; 12:16 a 12:48 min).

Outras rápidas cenas do filme retratam a função técnica do professor e esse tipo de prática pedagógica tradicional – tanto em termos de ensino quanto em relação às estratégias de avaliação: aulas expositivas sobre escalas com explicações no quadro negro pautado e a turma apática; ele cochila na mesa enquanto os alunos respondem a uma prova escrita; comenta as provas com a turma – “são patéticas”; “uma perda de tempo meu e de vocês” – e retoma o livro didático para rever as respostas (Capítulo 4; 16:35 a 19:02 min).

Nesse quadro, nem os alunos se interessam pelas aulas, nem Mr. Holland se envolve ou se compromete com seu trabalho, o que só pode gerar insatisfação para todos.

• Cena 4

Após ter discutido no corredor da escola com a diretora – que questionou atitudes suas –, conversa em casa com sua esposa:

- Odeio aquela mulher. E odeio ensinar. [...] Ninguém consegue ensinar esses alunos. Não sei o que fazer. Eles sentam lá e ficam me olhando num desinteresse total.

A esposa indaga se ele desistia quando tocava para um público desinteressado.

[...]

Na sequência, conta-lhe que está grávida. (Capítulo 5; 22:02 a 23:20 min).

É diante da nova situação familiar, com a che-

gada de um filho, que Mr. Holland muda de postura em relação a seu trabalho, deixando de encará-lo apenas como uma alternativa temporária e passando a se envolver e se comprometer. A nosso ver, ele revela maturidade ao assumir a responsabilidade que lhe é colocada, ao abrir mão de seu projeto de ser um grande compositor, aceitando, afinal, a realidade de ser professor – e é isso que sustenta a transformação de sua prática pedagógica, exemplificada pela Cena 5. Assim, em lugar de se ressentir e se frustrar pelas mudanças necessárias em seus planos e expectativas – como acontece com tantos músicos “obrigados” a se tornar professores –, Mr. Holland reconstrói seus projetos, dentro de um processo de crescimento e amadurecimento. Em certa medida, esse processo corresponde, em termos psicológicos, aos desafios que se colocam para todos nós, ao longo da vida:

Crescer significa abandonar os mais queridos sonhos megalomaniacos da infância. Crescer significa saber que eles não podem ser realizados. Crescer significa adquirir a sabedoria e a habilidade para conseguir o que se deseja, dentro dos limites impostos pela realidade – uma realidade que consiste de poderes diminuídos, liberdades restritas [...] Uma realidade construída, em parte, sobre a aceitação das perdas necessárias. (Viorst, 1999, p. 165).

Paralelamente, Mr. Holland modifica sua atuação em sala de aula, olhando e aceitando os seus alunos, procurando construir alternativas didáticas que partam dos interesses e da experiência musical da turma. Nesse sentido, a cena seguinte é exemplar, e podemos chamá-la de “a cena da virada”, pela mudança de atitude e de perspectiva pedagógica, inclusive quanto ao papel do professor.

• Cena 5

Mr. Holland inicia a aula perguntando:

– Alguém sabe a diferença entre as escalas jônica e dórica?... Ninguém...

Os alunos seguem apáticos; ninguém responde.

– Eu só queria confirmar o fato de que não causei nenhum impacto sobre vocês nos últimos 5 meses.

Ele pergunta que música os alunos gostam. Relutantemente, alguns dizem que gostam de *rock and roll*.

– Alguém gosta de Bach? [...] Todos vocês, saibam ou não, já gostam de Johann Sebastian Bach.

Vai ao piano e toca. Os alunos ouvem interessados e participam.

– Como é o nome disto?

– *Concerto dos amantes*.

– Quem compôs?

– The Toys.

– Errado. Isto é o *Minueto em Sol* e foi composto por Johann Sebastian Bach. [Toca como no original.] [...] Ele compôs em 1725. Ambos são bons exemplos de escala jônica.

[...]

Em casa, entusiasmado, conversa com a esposa sobre a aula:

– Eles levantavam a mão e respondiam às perguntas. Foi divertido. Foi demais. Foi ótimo! (Capítulo 6; 26:08 a 28:31 min).

Essa cena exemplifica a mudança de postura de Mr. Holland como professor. Em lugar de uma função meramente técnica, aplicando uma proposta pedagógica sistematizada em um livro didático, ele adota uma atitude reflexiva.

O conceito de “atividade reflexiva” pode ser aplicado não apenas em relação ao ensino, mas também à formação de professores, ao currículo e à metodologia de docência (Libâneo, 1998, p. 85). Como diversos autores discutem (cf. Giovanni, 2000; Nóvoa, 2002, p. 33-40; Pereira, 1999), um “professor reflexivo”⁹ é um profissional autônomo, que se questiona, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica. Observando seus próprios alunos, as situações educativas com seus limites e potencialidades, criando e experimentando alternativas pedagógicas – inclusive elaborando materiais de ensino próprios –, o conhecimento profissional dos professores constrói-se, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática, na qual, portanto, novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. Nesse processo, como aponta Nóvoa (2002, p. 37), são as “capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” que servem de “suporte ao conjunto de decisões que [os professores] são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar”.

Entendemos ser a atividade reflexiva que sustenta a construção de caminhos que partem das experiências musicais dos alunos, o que exige necessariamente entrar em contato com a turma, procurar conhecer suas vivências fora da sala de aula, observar suas reações e interesses. Um exemplo nesse sentido, bem brasileiro, pode ser encontrado em Almeida (2001, p. 17), que apresenta o exemplo de uma professora “que se negava a conhecer o universo de experiências sonoras de

9 Ver Pimenta (2008), para uma discussão ampla do conceito de “professor reflexivo”, suas origens teóricas, avaliação de seus limites e possibilidades para a compreensão e transformação da realidade educacional, incluindo a crítica ao seu uso indiscriminado em documentos educacionais.

seus alunos e debalde tentava impor-lhes um repertório erudito”, tendo como resultado uma “aula de música que era odiada pelos alunos”. Até que um dia, durante uma aula em que, como sempre, a professora tentava em vão fazer com que a turma ficasse em silêncio e se concentrasse em uma atividade de audição/apreciação, “a sala é tomada pela música de Beethoven, vinda do caminhão de entrega de gás.¹⁰ Alguns alunos cantarolam juntos o pequeno trecho da popular melodia.” A professora levou, então, na aula seguinte, uma gravação de *Pour Elise*. “Como se fosse uma mágica, os alunos ouviram, em silêncio, a melodia completa. E, após ouvi-la, mostraram-se interessados em saber muitas coisas sobre ela: quem compusera, quando, por que a música recebeu este nome e por que em francês”. O paralelo com a Cena 5, protagonizada por Mr. Holland, é bastante claro.

Vale ressaltar que, em ambos os casos, o processo pedagógico parte das experiências que os alunos já têm ao chegar à escola, mas não se detém nelas, pois não lhe cabe apenas referendá-las:

[...] o objetivo último do ensino de arte na educação básica (aí incluída a música) é ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida – ou, melhor dizendo, nas culturas, para lembrar sempre da diversidade. [...] Para que o ensino de arte possa de fato contribuir para essa ampliação da experiência cultural, deve partir da vivência do aluno e promover o diálogo com as múltiplas formas de manifestação artística. (Penna, 2008, p. 97).

A base para uma educação musical assim concebida é, necessariamente, uma concepção ampla de música, que “procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão” (Penna, 2008, p. 91). No entanto, isso pode ser objeto de debates e disputas, pois está em jogo aquilo que, em determinado contexto, pode ser considerado como música. Nesse sentido, a Cena 6 vem exemplificar uma discussão, que envolve claramente relações de poder, entre a diretora da escola (D), o diretor adjunto (DA), que exerce também a função de inspetor de alunos, e Mr. Holland (H), acerca da definição de quais são as músicas dignas de serem trabalhadas na escola.

• Cena 6

D: – Mr. Holland, eu soube que o sr. está ensinando *rock and roll* aos alunos.

H: – Algum problema?

DA: – Problema? Acho que sim. Nossa única tarefa é ensinar. Os alunos não podem aprender se não há disciplina. [...] O *rock and roll*, por sua própria natureza, leva à falta de disciplina.

H: – Quer que eu negue que o *rock* existe?

DA: – O que nós estamos dizendo é... ensine os clássicos. Brahms. Mozart. Stravinsky.

[...]

D: – Não quero interferir na matéria de nenhum professor, mas, na semana que vem, temos reunião do Conselho de Educação [*School Board*]. Tem gente que acredita que o *rock* é coisa do diabo. Quando tocarem nesse assunto, o que digo a eles?

H: – Sra. Jacobs, diga-lhes que estou ensinando música e usarei tudo, de Beethoven e Billie Holiday ao *rock and roll* se achar que ajudará meus alunos a amarem a música.

D: – Esta é uma resposta razoável, Mr. Holland. Posso dizer isso a eles. (Capítulo 8; 40:49 a 42:30 min).

Relações com discussões atuais sobre o uso em sala de aula do *rap* ou *funk*, ou mesmo simplesmente da “música da mídia”, podem ser facilmente estabelecidas. Nesse sentido, é bom lembrar que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte no ensino fundamental (Brasil, 1997, 1998; cf. tb. Penna, 2001), que configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas, propõem uma educação musical que tome como ponto de partida a vivência do aluno, sua relação com a música popular e com a indústria cultural, buscando ampliar a sua experiência estético-musical.

Tanto para Mr. Holland quanto para qualquer outro professor, a ação docente como atividade reflexiva não é fácil, e pode implicar, em determinados momentos, confrontações como a da Cena 6. Por outro lado, no entanto, é bastante claro que seu trabalho pedagógico se torna significativo e gratificante – tanto para ele quanto para seus alunos – apenas quando se torna capaz de superar a postura do professor como um técnico, passando a adotar uma prática profissional reflexiva, o que lhe permite construir caminhos que partam da experiência musical da turma e levem à sua ampliação e enriquecimento. Assim, na sua própria prática, Mr. Holland se constrói progressivamente como um professor de música capaz de contribuir significativamente para a formação de diversas gerações de alunos.

Modelos de formação do professor

Sem dúvida, a atuação em sala de aula é fundamental para a aprendizagem da profissão

10 Houve época em que os caminhões de gás que circulavam na cidade de São Paulo, para anunciar a sua presença, tocavam um pequeno trecho da melodia de *Pour Elise*.

docente, sendo indispensável no processo de se tornar professor. Isso é bastante claro no trajeto de Mr. Holland, que constrói a sua competência e se torna um excelente professor de música através da sua própria prática. No entanto, não defendemos algum tipo de formação “espontânea”, de modo que discutimos, aqui, a formação inicial em nível superior na licenciatura em música, pois no Brasil é ela que dá, formal e legalmente, o direito de lecionar na educação básica, sendo ainda o ideal de formação que nossa área tem defendido e construído.

As licenciaturas tradicionais foram criadas no Brasil nos anos 1930, nas antigas faculdades de filosofia, com o objetivo de atender à regulamentação da formação de docentes para a escola secundária. Elas seguiam o modelo “3 + 1” – “bacharelado mais complementação” – em que três anos de estudo eram dedicados ao domínio do conhecimento de uma área específica e um ano era dedicado aos conhecimentos pedagógicos. Esse tipo de formação baseia-se, portanto, na “racionalidade técnica”, e seu currículo estrutura-se sobre um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para a ação do futuro professor, que é visto como um especialista, um técnico. Nesse quadro, o estágio supervisionado é o momento de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante essa formação às situações práticas de aula (Pereira, 1999, p. 111-112).

Nesse modelo, acredita-se que os diversos conhecimentos que cada disciplina propicia encontrarão “naturalmente” a sua articulação na prática pedagógica do futuro professor, mas não há propostas concretas que promovam essa articulação. Assim, tais conhecimentos podem não ser capazes de sustentar adequadamente a atuação docente. Nesse sentido, a metáfora da escola de natação é bastante reveladora:

Imagine uma escola de natação que se dedica [...] a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal. (Jacques Busquet apud Pereira, 1999, p. 112).

Para um professor de música formado segundo o modelo da racionalidade técnica, enfrentar

uma sala de aula de educação básica, numa escola pública de periferia, representa, sem dúvida, “águas bem profundas, em um dia de temporal”.

Já a formação do professor reflexivo requer, obviamente, um outro modelo de formação, baseado na “racionalidade prática”. Neste, a prática é o eixo da formação do professor, de modo que as disciplinas pedagógicas e científicas são propostas no currículo de modo concomitante e articulado. O contato com a prática docente ocorre desde o início do curso, pois desse envolvimento com a realidade prática deveriam se originar os problemas e questões a serem levados para discussão nas disciplinas teóricas.

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. (Libâneo, 1998, p. 95).

Essa perspectiva de articulação entre teoria e prática desde o início do curso de formação inicial está também presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), que disciplinam as licenciaturas em qualquer área de conhecimento. Elas refutam claramente o antigo modelo do “bacharelado mais complementação pedagógica”, ao estabelecer que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”; pois todas as áreas ou disciplinas do currículo – e não apenas aquelas de caráter pedagógico – precisam ter uma dimensão prática, para garantir que esta esteja presente ao longo do curso, permeando toda a formação do professor (Brasil, 2002, art. 12; ver tb. art. 13). Essas diretrizes são, pois, claramente tributárias da concepção do professor reflexivo e do modelo da racionalidade prática.¹¹

Essa concepção do professor reflexivo, com seu modelo de formação da racionalidade prática,

¹¹ Nesse ponto, é preciso considerar o alerta de Pimenta (2008, p. 45, grifo da autora): a ampla apropriação da perspectiva da reflexão em documentos governamentais “transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares”.

é defendida também por diversos autores da área de educação musical (cf., entre outros, Bellochio, 2003). Está presente, ainda, no projeto político-pedagógico de diversas licenciaturas em música – pelo menos no “currículo proposto”, embora muitas vezes não chegue a se concretizar de fato no “currículo em ação”. Essa presença relaciona-se ao fato de que, na organização curricular das atuais licenciaturas em música, as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002) combinam-se com as DCN do Curso de Graduação em Música (Brasil, 2004). Seguindo as indicações desses dois documentos normativos, “resulta como fundamental a articulação, ao longo da licenciatura em música, da perspectiva pedagógica com o domínio da linguagem musical, pois apenas um destes elementos não é capaz de sustentar a competência de um educador musical” (Penna, 2007, p. 53). Essa articulação é bastante clara nos projetos político-pedagógicos e nas propostas curriculares de várias licenciaturas em música, organizadas com base nessas diretrizes – como as das universidades federais da Paraíba, do Rio de Janeiro e de Uberlândia, analisadas por Penna (2007).

Dificuldades, possibilidades...

Concretizar todas essas concepções e propostas no “currículo em ação” de nossas licenciaturas é bem mais difícil. O “conceito/noção” de currículo em ação diz respeito, segundo Corinta Geraldi (1994 apud Fontana, 2000, p. 1), ao “conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar”. Assim, refere-se àquilo que efetivamente ocorre no cotidiano da instituição educativa e no processo de formação de seus alunos. E o fato é que, embora em nossos projetos e propostas *pretendamos* formar professores reflexivos, contraditoriamente, nossos cursos estão provavelmente mais próximos do modelo de formação da racionalidade técnica, propiciando pouco mais que um acúmulo de conhecimentos, já que poucas vezes há uma atuação conjunta do corpo docente que viabilize uma eficaz articulação entre as diversas disciplinas, especialmente entre suas dimensões teóricas e práticas, de modo a garantir uma formação do futuro professor de música compartilhada coletivamente. E nossa própria prática, como professores de licenciaturas, deveria ser pautada pela reflexão crítica.

Diversos fatores contribuem para tal. De início, podemos considerar que as “novas” licenciaturas em música, orientadas pelas DCN acima mencionadas, ainda estão em processo de cons-

trução, pois poucas turmas puderam se formar segundo suas propostas curriculares.¹² Assim, a plena efetivação de seus projetos ainda está em curso, enfrentando diversas dificuldades:

O fato é que toda construção do novo é difícil, colocando em jogo não apenas romper a inércia e os padrões estabelecidos, mas também enfrentar o desconhecido e criar condições para mudanças que não sejam apenas de nomes e de discursos, mas sim transformações efetivas de práticas, de posturas e de concepções. [...] Uma proposta curricular, afinal, não se resume a uma seqüência de disciplinas e suas ementas, mas envolve concepções de música, de educação, assim como do papel político e social da universidade. E tudo isso acontece num espaço e num processo coletivo, o que sem dúvida não é fácil. (Penna, 2007, p. 55).

Uma das dificuldades enfrentadas diz respeito à falta de formação pedagógica e de experiência na educação básica de muitos músicos que atuam como docentes nas licenciaturas, para quem “esse novo modelo de formação de professores pode parecer ameaçador”, como coloca Hentschke (2003, p. 54). Isso torna, portanto, ainda mais árdua a construção de um projeto coletivamente assumido e de uma efetiva articulação entre a ação dos diversos professores e suas disciplinas.

Ressaltemos que essa dificuldade em concretizar um processo de trabalho coletivo – envolvendo planejamento conjunto, troca de experiências, estudos e discussões – é verificada em diversos níveis de ensino, sendo responsável pela “solidão pedagógica” de muitos professores, como constata André (2004, p. 93) em sua pesquisa com as professoras de didática das antigas Escolas Normais. Mas caminhos para o trabalho em equipe precisam ser construídos, pois, como aponta Pimenta (2008, p. 26, grifo da autora), “a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente”. Assim, a despeito de todos os entraves, nas licenciaturas em música precisam ser experimentados diversos formatos e dinâmicas para a atuação em equipe, visando uma avaliação contínua do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados na formação dos alunos, a proposição e discussão de alternativas, etc. E se todos não participarem, que se inicie a ação com quem se dispõe. Afinal,

Ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. Nós estamos propondo que tal processo tenha início pelo ensino em todos os níveis. Mas tal fato há de iniciar-se, primeiramente, pelo

12 Como exemplo, as propostas curriculares analisadas por Penna (2007) têm datas entre 2003 (a da UFRJ) e 2006 (a da UFU).

próprio professor. Se não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar alunos reflexivos? A introdução de metodologias de formação reflexiva no nível dos alunos e dos professores tem de ser progressiva e atender à maturidade dos sujeitos envolvidos. É um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis a curto prazo. (Ghedin, 2008, p. 147).

Trata-se, portanto, de um processo de construção que envolve professores e alunos, e que se dá, articuladamente, nos níveis individual e coletivo. Um processo de construção que, necessariamente, precisa ser objeto de nossa contínua reflexão crítica.

Referências

- ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 11-38.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 25 jan. 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v. 6: arte.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)*: arte. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 set. 2006.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2006.
- FONTANA, R. A. C. Currículo em ação: anotações sobre os usos da avaliação no cotidiano da prática pedagógica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1202p.PDF>>. Acesso em: 28 jan. 2010.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.
- GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 45-59.
- GUARÁ, I. M. F. R. *Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagem*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/xt_contenido/index.php?id=46>. Acesso em: 25 jan. 2010.
- HENTSCHKE, L. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da Abem*, n. 8, p. 53-55, mar. 2003.
- JARDIM, A. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Plural: Revista da Escola de Música Villa-Lobos*. Rio de Janeiro, ano 2, v. 2, p. 105-112, jun. 2002.
- LEITE, C. A.; SILVA, G. M. da. Modelos de certificação de professores: a experiência de oito países. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7., Londrina. *Anais...* Londrina: EDUEL, 2008. Disponível em: <<http://www2.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/CristinaALeite.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2010.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PENNA, M. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, M. (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001. p. 113-134.
- _____. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.
- _____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas para a formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68/ especial, p. 109-125, dez. 1999.
- _____. Formação docente nos Estados Unidos: aliança conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000100012&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 25 jan. 2010.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.
- VIORST, J. *Perdas necessárias*. 19. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

Recebido em 08/02/2010

Aprovado em 09/03/2010