

# A TIPOLOGIA DE PROFESSORES DE MÚSICA

José Nunes Fernandes  
e-mail: [jonufer@globo.com](mailto:jonufer@globo.com)

## **RESUMO:**

Não há como negar que o professor se tornou o centro da discussão em educação, mesmo com os discursos sociológicos, curriculares, formativos, psicológicos, políticos, dentre outros, a ação educativa está vinculada a ele e nada pode ser feito sem ele. Ele é o centro do processo, mesmo que consideremos o aluno como centro, ou a metodologia, o contexto, dentre outros, tudo só se efetiva a partir da prática, e esta é desenvolvida pelo professor. A idéia central do estudo é como podem ser tipologizados os professores de música. Foram usadas as classificações de Bordenave e Pereira (1980) e de Francine (1990), numa tentativa de refletir como estes tipos podem ser vistos na educação musical, ou seja, no professor de música. Levando em consideração que a personalidade do professor e a metodologia usada em sala de aula deixam transparecer uma filosofia de vida do educador, uma cosmovisão, com a qual o aluno convive e é influenciado. O professor, então, está diretamente comprometido com a formação integral do ser, o que vai além da transmissão de saberes. Além disso, utilizou-se as explicações de Freud (1989) no que diz respeito à relação professor-aluno e aos aspectos psicológicos advindos de tal relação.

**PALAVRAS-CHAVE:** professor de música; tipologia; ensino da música; relação professor-aluno

## **ABSTRACT:**

It is undeniable that the teacher becomes the core of the discussion on education, even with sociological, curricular, formative, psychological, political speeches, etc., educative action is linked to him and nothing can be done without him. He is the heart of the process, even if we consider the student as the core, or methodology, context, among others, everything is effectual only derived by practice, and the latter is developed by the teacher. The focal idea of the study is how teachers can be classified. It was used Bordenave/Pereira's (1980) and Francine's (1990) classifications, in a effort to understand on how those types can be seen in musical education, i.e., in music teacher. Bearing in mind that the teacher's personality and the methodology used in the classroom let slip an educator's philosophy of life, a broad vision with which the student dwells along and is influenced by. Thus, the teacher is directly compromised with the integral formation of the being, which goes beyond the knowledge transmission. Moreover, Freud's explanations (1989) was used concerning the teacher-student relation and the psychological features raised from such relation.

**KEYWORDS:** music teacher; typology; music teaching; teacher-student relation.

## **PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES**

O objetivo deste trabalho é fazer uma aproximação de duas tipologias de professores existentes na literatura da educação com o professor de música. As tipologias usadas foram: (i) Francine (1990) e (ii) Bordenave e Pereira (1980). Além disso, buscou-se as explicações de Freud (1989) no que diz respeito à relação professor-aluno e aos aspectos psicológicos advindos de tal relação.

Este estudo se justifica pela importância do tema, uma vez que não há como negar que o professor se tornou o centro da discussão em educação, mesmo com discussões sociológicas, curriculares, formativas, psicológicas, políticas, etc. A ação educativa está vinculada a ele e, assim, nada pode ser feito sem ele. Ele é, então, a meu ver, o centro do processo, uma vez que, mesmo que consideremos o aluno, a metodologia, o contexto como centro, dentre outras, tudo só

se efetiva a partir da prática, e esta é desenvolvida pelo professor. Por outro lado, este estudo é importante porque tenta minimizar a lacuna existente na bibliografia da educação musical sobre o tema.

Falar em tipologias de algum tipo profissional é comum na literatura. Podemos falar de tipos vinculados à metodologia de ensino que o professor adota, por exemplo, levando em conta que por trás da metodologia praticada está uma filosofia adotada, uma sociologia vivida e uma psicologia subsequente, e classificá-lo como pertencente a uma ou outra. No caso da tipologização do professor de música, via metodologia usada, por exemplo, ele pode ser um professor tradicional, escolanovista, criativo, contextualista ou um professor “pró-criatividade”<sup>1</sup>. Tais tendências didáticas do professor de música foram discutidas detalhadamente por Fernandes (2000). Podemos ainda levar em conta tipologias criadas e difundidas por autores da área da educação, da psicologia, da sociologia, etc, e tentar fazer uma analogia com a educação musical.

Ainda na área da educação musical, além da classificação de Fernandes (2000), já citada, encontramos a de Swanwick (1993)<sup>2</sup>, bastante divulgada no Brasil, na qual consta de três tipos básicos e um sugerido por ele, o tipo ideal. Os tipos estão ligados às teorias adotadas pelo mestre (“bases lógicas rivais”, p.20). O primeiro tipo<sup>3</sup>, chamado por ele “tradicional” ou “centrado na matéria”, no qual os alunos são simples recebedores de uma cultura “que cresceu ao longo dos anos e foi destilada pelo tempo” (p.21). As escolas são responsáveis pelo mecanismo de difusão e os professores são os agentes da transmissão das tradições consideradas como “ideais”. Para Swanwick (1993), há uma identificação e uso do que é “bom”, e cita o caso dos professores “suzuki”, que não se importam com, **como, quando e o que** ensinar, somente com o **porquê** ensinar, que se liga ao tocar instrumentos da melhor música (tradição ocidental erudita), colocando o professor como centro do processo. O segundo tipo, “o professor como jardineiro”, numa primeira fase, enfatiza o aluno ligando-se ao progressismo, sendo Orff o principal representante, buscando aproximar o ensino da música com o desenvolvimento natural da criança” (SWANWICK, 1993, p. 23). Numa segunda fase, ligada aos músicos-pedagogos e compositores contemporâneos, como Paynter, por exemplo, cuja ênfase era que as “crianças deveriam ser não apenas criativas mas deveriam empregar as técnicas e recursos sonoros dos compositores contemporâneos” (p.23). Houve, nesta tendência, uma modificação do papel do professor, que passou a não mais ser o centro do processo para ser o estimulador, o questionador e o aconselhador. “O professor torna-se um jardineiro ao invés de um instrutor” (p. 25). O outro tipo, “o professor como agente cultural”<sup>4</sup> diz respeito a uma atuação “sociológica” do professor, que busca a utilização da cultura do aluno. Swanwick aponta que, neste caso, muitas vezes, é impossível “especificar qual é a tradição cultural comum numa comunidade escolar” (...) se existe uma cultura comum, então é por meio do rádio, da televisão e do toca-discos que ela é literalmente e metaforicamente transmitida” (p.25). Por último, o autor descreve o tipo “o professor como músico”, tipo que, para ele, é o tipo ideal, apontando princípios e requisitos

---

<sup>1</sup> Termo criado por Fuks (1991).

<sup>2</sup> Tal classificação foi discutida inicialmente por Swanwick em 1988 no livro *Music, Mind and Education* e posteriormente em outros trabalhos publicados por ele e por outros autores, como Hentschke (1993) e Fernandes (2000).

<sup>3</sup> Swanwick (1992) discute duas perspectivas conflitantes, que se ligam às tendências trabalhadas por ele em 1988 e 1993. No estudo de 1992 ele as chama de “receptiva” e “criativa”. Para ver mais detalhes consultar a obra de 1992 “Creativity and music education”, publicada na Revista Art, da UFBA, No. 19 (v. referências completas no final deste texto).

<sup>4</sup> Multicultural.

essenciais para tal prática<sup>5</sup>. Nela, o “desenvolvimento de uma apreciação rica e ampla” (SWANWICK, 1993, p.29), oferece o prazer imediato e contribui para um sentimento de valorização do prazer de viver.

Em outras áreas do saber a tipologia de profissionais do ensino, mais especificamente os professores, encontramos Ferreira Sobrinho (1997) que faz uma reflexão apurada de tipos de professores nos cursos de direito e aponta que “uma tipologia do professor é apenas uma forma subjetiva de tentar caracterizá-lo, ainda que não se pretenda exaustiva, na medida em que muitos outros tipos poderão ser apresentados com bases em visões diferentes” (p.17). Daí considerarmos neste estudo tal aspecto, ou seja, as tipologias adotadas apresentam esta mesma característica.

Gadotti (1983) já mostrava que “a classificação nos ajuda a compreender os temas e as preocupações fundamentais dessa corrente pedagógica. O papel do professor não é o de guiar, de dirigir, mas de criar uma atmosfera de aceitação na qual o aluno possa desenvolver os seus desejos” (p.78).

## **O OLHAR PSICANALÍTICO: ENTENDENDO O QUE “NÃO É VISÍVEL”**

As relações escolares são, como todas as outras, apenas reedição da relação psíquica precocemente vivida. Tomando essa premissa, discutimos, a seguir, os aspectos levantados por Freud em relação à influência do professor no aluno.

Freud (1989) aponta que, mesmo já estando numa idade madura, ao recebermos uma ordem automaticamente a respondemos, como um velho soldado sob a voz de “sentido” (p.247). O autor faz uma reflexão sobre como nos afeta a personalidade dos nossos mestres e o porquê de nos inspirarem reações e comportamentos tão ambivalentes.

Nós o cortejávamos ou lhe virávamos as costas [os professores]; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocam nossa mais enérgica oposição e forçam-nos a uma submissão completa (FREUD, 1989, p.248).

Amamos e odiamos nossos mestres da mesma forma como acontece entre pai e filho (relação de amor e ódio), a relação entre aluno e professor se processa da mesma forma, sendo uma reedição, uma atualização.

Nos primeiros seis anos de vida as atitudes emocionais dos indivíduos com os quais as crianças conviveram exercerão extrema influência posterior; figuras substitutas como as babás, e outros indivíduos próximos que conviveram com as crianças posteriormente aos pais, irmãos e irmãs, tornam-se “figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos” (FREUD, 1989, p.248), ou seja, são “imagos” do pai, da mãe, dos irmãos e irmãs. Existindo assim, um tipo de herança emocional, que vão se atualizar em algum momento em todas as suas relações futuras, sentimentos ambivalentes (amor e ódio). Esse é um processo de transferência, que permeia toda e qualquer relação. Vale ressaltar que de todas as imagens (imagos) nenhuma é mais importante para um jovem do que a de seu pai.

---

<sup>5</sup> O primeiro princípio é “reconhecer que todos necessitam experimentar sentimento de realização (...) o professor de música não pode ser dispensado de compreender o que está envolvido (...) o reconhecimento da necessidade de interação social”; o segundo diz respeito à inclusão da experiência musical direta no ensino da música. Os requisitos são: “(1) o professor de música não tem que ser um virtuoso musical, porém será um crítico sensível; (2) a música que as crianças tocam, cantam e escutam serão música real – não ‘música de escola’ especialmente manufaturada; (3) a proporção de música para a discussão será alta; (4) os alunos terão espaços para tomar decisões musicais; (5) todos são musicais” (p. 29).

Na segunda metade da infância, hoje em dia antes disso, o jovem entra em contato com o professor, e sem que tenha consciência disso ele se torna através da transferência seus “pais substitutos”. Nesta convivência com o professor pode ocorrer o mesmo processo que ocorre com a relação pai – filho: primeiro o idolatramos o idealizamos para depois vê-lo como ele realmente é e poderemos tratá-lo como na relação pai-filho, com descaso, desprezo, desapontamento, decepção (transferência). Da mesma forma os mestres sofrerão os mesmos sentimentos em relação aos seus alunos, chegando mesmo a reações e a sentimentos hostis, como as que tiveram com seus pais.

Se entendemos esse processo, podemos saber que ele é natural, pois ele é nada mais que uma atualização de emoções infantis, do objeto primevo, como Freud (1989) explica: “a menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria apenas incompreensível, mas também indesculpável” (p.250).

## **A TIPOLOGIA DE PROFESSORES DE MÚSICA: O OLHAR PEDAGÓGICO**

### **1. A tipologia de Feracine (1990)**

O autor mostra tipos negativos de professores presentes em qualquer escola. Com isso, tal classificação engloba ação, personalidade, caráter e metodologia do professor de música. Servem, entre outras finalidades, para serem evitados. O professor, através da reflexão crítica constante de sua prática, deveria tentar, ao perceber ligação com tais tipos, maneiras de mudar. O problema é que tais tipos vão além da prática adotada, eles estão ligados ao caráter e à personalidade do docente.

a) *professor desanimado*: ajusta-se com relutância às formalidades do ensino, “falta-lhe o brilho do entusiasmo pelo que faz. Isso porque descrê, intimamente, da própria identidade de educador. Não acredita em mudanças e é um verdadeiro derrotista (p.38). Desenvolve sua atividade com base em produtos e processos “amorfos, apáticos, sem o mínimo interesse por mudanças”, transformando seus alunos em “criaturas tristes e pessimistas” (p.43).

b) *professor saudosista*: desempenha exemplarmente sua tarefa didática, mas acredita que a escola do passado (“velhos tempos”) era a escola ideal, autêntica, verdadeira e que nunca vai ser igual. É um “adestrador de criaturas tímidas e sem garras para a vida” (p.44), que não acreditam em si nem nos semelhantes, uma vez que foi no passado que se produziu o que tinha “de bom”.

c) *professor critiqueiro*: exímio falante, se comunica com facilidade e desenvoltura, se sobressai em todos os círculos, por que sempre tem uma opinião picante sobre qualquer assunto. Considerando-se versado em leis e portarias, conhecendo bastante os problemas da escola ou da disciplina, “nada escapa a sua análise minuciosa (...) tudo recebe a marca de suas críticas mordazes” (p.38), só olhando para o lado negativo das coisas. Este tipo desperta no estudante o lado rebelde e sem controle de racionalidade, já que tudo está errado, provocando, assim, uma pedagogia “da e para a libertinagem” (p.44).

d) *professor alienado*: Faz do magistério um “passatempo agradável”, acomodando-se a tudo e a toda situação (p.39). Não vê, não ouve, não tem inimigades, não fala nada que crie situação problemática. Seu lema é “tudo bem”, para qualquer coisa. “Ele sabe pôr a sua turma bem à vontade, disposto como está para acolher, de imediato, as sugestões que facilitam os interesses da classe” (p.39). Sendo apolítico e reacionário, ele “prepara indivíduos sem a mínima capacidade

para analisar a situação sócio-política do país (...) completamente despreparados para formularem julgamento (p.44-45), reprodutores de “modelos de comportamento incorporados cegamente”, aceitando tudo sem cogitar.

e) *professor policial*: sempre fica a favor do sistema, cumpre fielmente as normas, legislações e regulamentos, não admitindo críticas às autoridades da escola e das secretarias de educação. “Disciplinado ao extremo, sua fidelidade ao horário é quase mecânica. Não falta em hipótese alguma. (...) Em sala de aula, mantém aquela disciplina de quartel” (p.39). Impõe uma tarefa árdua de assimilar “todo o conteúdo programado pela cultura erudita” (p.39). Este tipo condiciona o aluno à obediência e submissão conformista, domesticados a “formas de controle inibidor” e acostumados a serem rotulados pelo mestre, que também rotula e classifica as turmas: os problemáticos, os burros, os indisciplinados, os turrões, os retardados, os brilhantes, os inteligentes etc. “Através desse método infamante da rotulação, o professor policial acaba por assegurar de antemão o sucesso da elite, ao passo que os demais, arrolados sob predicados pejorativos, destinam-se à marginalização” (p.45).

f) *professor-sem-mais*: diz ser professor e nada mais; a tarefa de ensinar significa transmitir conhecimentos, pois o aluno é uma “tabula rasa”. Prepara as aulas com rigor e precisão, escolhendo procedimentos e meios adequados didaticamente. Por obrigação de cumprimento integral do programa, não abre espaço para o diálogo informal e quase não aceita perguntas dos alunos, desconhecendo suas dimensões afetivas e morais. Reproduz, com isso, os padrões de uma sociedade competitiva, seletiva e marginalizante da qual ele mesmo é fruto. É conhecido por “entulhar” o aluno de matéria, para mantê-lo ocupado e sem pensar em outros assuntos. Ignora todos os fatores emocionais, afetivos, relacionais, etc por ser ele mesmo ignorante em tais áreas. Esse tipo de impessoalidade é hoje inadmissível, uma vez que os estudos da área da educação apontam para a relação professor-aluno e o professor como sendo interventor, participante ativo, ideologicamente comprometido com o processo.

g) *professor celetista*: criado pela sociedade industrial, “atende aos critérios de consumo e de rotatividade da mão-de-obra segundo o regime de divisão do trabalho” (p.40). Tem um perfil indefinido, despersonalizado pelo sistema, sem voz e sem nome. Tem mesmo é um número de matrícula para fins de produção, “sem história pessoal, cuja função consiste em ocupar espaço de peça de troca na máquina de ensino” (p.40). É extremamente desconfiado e não confia em ninguém, pois a qualquer hora ele pode ser substituído, assim “ele pisa em chão movediço (...) nada o encoraja ao acolhimento dos problemas da escola e do aluno. Não ama o que faz, nem ama as pessoas com as quais lida. Dado não ter raízes na escola, também não deixa saudades por onde passa. Por isso, ensina mas não educa” (p.40).

h) *professor sonhador*: desconhece os numerosos e complexos problemas da prática pedagógica, ficando sempre “a ver navios nas nuvens e a contemplar cavalos alados na lua” (p.40), pois sempre sonha alto. Diz, por exemplo, ser fator atuante e profundo de transformações sociais e emocionais do aluno, declarando também sua magistral prática como exemplar. Assim, trabalha no nível do irreal, habilitando o alunado para a ficção do otimismo.

i) *professor-bico*: “subproduto da assim dita civilização do trabalho” (p.41), profissional liberal “de carreira” atua em muitas instituições à cata de mais rendimentos e, muitas vezes, atua em outras profissões e faz do ensino um bico, para ter mais prestígio e projeção. Age nos alunos

como num *dopping* de um narcótico, dando sensação de bem estar no princípio e depois gerando sensação de desânimo por constatar seu objetivo puramente financeiro ou de autoprojeção. Seus alunos tornam-se “inaptos para formular projetos válidos de atuação social” (p.47).

j) *professor leigo*: “aventureiro ou herói que foi contratado a esmo.” (p.41). Não tem vocação nenhuma para o magistério, ensina pois tinha uma vaga e a equipe de recrutamento o escolheu ao acaso. Desconhece desde as normas, como a prática, e, acima de tudo, o conteúdo da matéria. Sem dúvida, está na instituição pela rotatividade da mão-de-obra e será descartado em breve por um outro que tenha um diploma.

k) *professor ideologizador*: pregador nato, a qualquer instante expõe sua visão de mundo, visão moralista, tentando impor sua maneira de ver, de pensar e de avaliar. Educar é converter para sua visão de mundo. Tal tipo é extremamente reducionista, pois faz um tipo de massacre ideológico através do fechamento de horizonte que impõe.

l) *professor terrorista*: comum no mundo atual ele está presente também na escola, espalhando medo entre os alunos, assustando, ameaçando, dando notas baixas ou fazendo provas “vingativas” e também ridiculariza os erros dos alunos. “Esquecido de que já foi aprendiz e do quanto sofreu para aprender um pouco mais, o terrorista pensa ganhar prestígio e galgar o pódio da sabedoria, vociferando contra a suposta incapacidade de aprender dos alunos ou, então, vergastando-os com a rudeza de críticas deprimentes” (p.42). Torna os alunos “reprimidos em sua criatividade espontânea. O complexo do medo acompanha-os pela vida afora” (p.48).

m) *professor autoritário*: cínico, prepotente, dominador e esquecido de que “sua autonomia é relativa e se rege por coordenadas pedagógicas. E estas têm sentido educacional e não político ou despótico” (p.42). Nasceu de uma visão de mundo imperialista, negando a validade dos direitos humanos, busca o domínio das pessoas, impondo inconscientemente ao aluno a obediência. Muito comum no contexto escolar que, por si só, já é disciplinador e autoritário.

Em relação aos professores de música, cabe dizer que os tipos citados acima, os eleitos por Feracine (1990), se reportam a perfis negativos de professores, podendo ser encontrados em qualquer disciplina/área. Então eles estão presentes entre os professores de física, de línguas, de matemática, etc, e de música. Sendo desnecessário comentá-los na área da educação musical. Os perfis são genéricos e estão presentes em todas as práticas pedagógicas institucionais, e como vimos, afetam diretamente a vida do aluno, “produzindo” pensamentos, sentimentos e comportamentos diversos.

## **2. Aproximações da tipologia de Bordenave e Pereira (1980) com a prática dos professores de música**

Os autores dizem que tais tipos são usados com intuito de verificar “como a metodologia aplicada pelo professor responde a um conceito do homem e de como ele aprende e se transforma” (p. 66). Lembramos aqui que as categorias não são extremas e que os exemplos representam casos de professores, ou a maioria deles, não indicando uma generalização.

(a) *o instrutor ou professor de autômatos*: ajuda o aluno a desenvolver capacidade de resposta imediata sem uso da reflexão. O aluno está habituado a responder corretamente, mostrar definições, explicações e generalizações a partir da fala do professor e torna-se um autômato, “se

converte numa máquina de dar respostas corretas” (p.66). O professor, autoridade máxima, “passa” um conjunto de informações mecanicamente. Na educação musical podemos comparar este tipo com alguns professores cujo trabalho está vinculado à resposta correta e imediata sem reflexão, baseando-se na vituosidade e na boa leitura à primeira vista. Um exemplo mais específico, discutido pelos educadores, aponta que aqui se enquadram alguns dos professores ditos “suzuki” e suas “máquinas de tocar” (alunos) com impressionante expressão mecânica e sem reflexão. Sobre isso, a pesquisa de Serafine (1988) já mostrava as habilidades cognitivas dos “alunos suzuki” como as mais baixas da sua amostra. Outro exemplo aqui se refere ao professor “festeiro”, comum na escola regular, educação infantil, que trabalha basicamente para preparar festas comemorativas, nas quais os alunos apresentam coreografias “apavorantes”. O treino e a exibição é mecânica, ou seja, o aluno é “treinado” para responder, sem uso da reflexão, com gestos e movimentos estereotipados, uma forma de “kit”, sempre pronto para ser usado, ou melhor, exibido (FERNANDES, 1998a, 1998b).

(b) *o professor que se concentra no conteúdo*: enfatiza o valor de o aluno saber toda a matéria já descoberta no passado. Não gosta de originalidade, a repetição é o forte em sua prática, o aluno deve memorizar todo o conteúdo da matéria, não importa sua utilidade. O exemplo aqui é da grande maioria dos professores de história da música e de percepção. Saber “decorado” a vida e obra de compositores, as regras e conceitos da teoria da música, sem entender, pelo menos, sua utilidade e sua ligação prática. O saber utilizado, o conteúdo, sempre está vinculado à música erudita, chamada de “a grande música”, sendo este, para ele, o “verdadeiro” conteúdo que deve ser transmitido. Um excelente exemplo, citado por Fernandes (1998a), é o caso de um professor de música de uma escola municipal de Vila Isabel, bairro do Rio de Janeiro no qual as calçadas da principal avenida estão impressas as partituras das músicas de Noel Rosa. O bairro transpira música popular. O professor, no entanto, trabalha com o conteúdo da música erudita e, em uma aula, ele escreve no quadro as características do período barroco e faz um exercício que contém perguntas tais como: quem foi Bach? Descreva o cravo. O que é oratório? Qual a diferença entre *tutti* e *concertino* no Concerto Grosso?

(c) *o professor que se concentra no processo de instrução*: como o tipo anterior se concentra no conteúdo da matéria, este tipo se concentra na transmissão integral de seu método de raciocínio, ou seja, se interessa pelo processo. Podemos exemplificar nesta categoria o caso de alguns professores de música que não admitem que o aluno siga um método ou processo que não seja o do professor, sendo assim, a “instrução” verdadeira é aquela que o professor teve e repassa para todos os seus alunos. Não importa o produto da performance, por exemplo. O que importa é o processo e o como ele aprendeu a tocar/cantar que, invariavelmente, é o processo que ele passou e impõe ao aluno.

(d) *o professor que se concentra no intelecto do aluno*: para ele, o processo de ensino-aprendizagem privilegia a atividade racional, objetivando desenvolver as habilidades intelectuais do aluno. O “como” e o “porquê” saber são mais importantes do que “para quê” e o “que” saber. Utiliza a análise e solução de problemas como tarefa didática. Vemos aqui claramente que parte dos professores de harmonia e contraponto trabalham assim. A ênfase nas regras e na racionalidade predomina na sua aula. O que importa é a regra harmônica, as normas do contraponto, as leis do dodecafonia etc. Ele entrega uma tarefa (pode ser um baixo dado para ser harmonizado a quatro vozes ou um exercício de contraponto estrito, por exemplo), ou seja,

um problema, e o aluno, de posse das suas habilidades intelectuais, diga-se atividades racionais puras, resolve tal problema.

(e) *o professor que se concentra na pessoa total*: tem como premissa básica o desenvolvimento geral do aluno, incluindo os aspectos afetivos e não-rationais, pois o aluno é um ser integral. Baseia-se na experimentação. O mais comum é o professor que trabalha com a experimentação e a improvisação, o dito “professor de oficina de música”, o qual, muitas vezes, usa o *laissez-faire*, (FUKS, 1991) ou a inobjetividade (SWANWICK, 1992) como “ponto culminante” de sua metodologia. Geralmente, nessas práticas, oficinas de música, privilegia-se não o aspecto racional, mas os outros aspectos, como o pensamento divergente (criatividade), a emoção, o uso de outras artes, outras notações etc, em nome de uma formação integral, muitas vezes esquecendo os aspectos racionais, isto é, o desenvolvimento intelectual do aluno (FERNANDES, 1998a).

(f) *o professor que tem uma visão estrutural da sociedade*: freqüente nos países subdesenvolvidos, “considera o aluno, as matérias a ensinar e a si mesmo, como partes inseparáveis (...) de uma sociedade historicamente estruturada em estratos dominantes e estratos dominados” (p.68). A metodologia está ligada a um “caráter de engajamento ou compromisso libertador que sua visão dos problemas da sociedade exige dele e de seus alunos” (p.68). Aqui encontramos o caso do professor de música chamado “contextualista” (FERNANDES, 2001), o qual “usa e abusa” de elementos musicais do cotidiano (música popular) em forma de contextualização política, contra a ideologia dominante, no caso a música erudita. O caráter libertador muitas vezes se reverte em privação e restrição, pois hoje sabemos que o cotidiano deve abrir espaço para as outras práticas e manifestações musicais.

## ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Observamos que, segundo Freud (1989), as relações com os professores, sejam de música ou de outras áreas, intervêm na vida psíquica do aluno, sendo que tais relações devem ser “trabalhadas” com o auxílio de um profissional da psicologia. Com base no aspecto da transferência (professor-aluno), ou seja, o da reedição das relações precocemente vividas na infância, as escolas deveriam ter um suporte da psicologia educacional e que este suporte deva obrigatoriamente ter um profissional com uma formação em psicologia, para que ele possa: (i) entender e intervir na dinâmica de funcionamento dos indivíduos no sentido de que tais relações aconteçam com o mínimo de atrito possível; (ii) orientar, através de grupos de estudos, para que os professores reconheçam ou atentem que as reações e o comportamento do aluno são uma reedição de suas “imagos” infantis, e também para o fato do professor poder estar reeditando suas próprias “imagos”, surgindo aí um conflito: de uma parte ou de outra, ou de ambas; (iii) dar voz a esse professor e levá-lo a refletir, questionar o porquê daquele comportamento do aluno ou o seu próprio; (iv) orientar professores, pais, corpo discente, docente, funcionários, enfim, toda a comunidade escolar; formar grupos de estudo, propiciar espaços de reflexão conjunta, cuidando para que a palavra circule, que estes se escutem e ao se escutarem se responsabilizem por suas falas; (v) trabalhar os aspectos emocionais (inter e intrapessoal), uma vez que, assim, podemos possibilitar que os conflitos e ansiedades sejam diminuídos, e com isso até deixe de existir, ou seja minimizada, parte da hostilidade, mas é impossível deixar de ocorrer a reedição de relações posteriormente vividas (transferência); (vi) cuidar para que os professores não reeditem a relação deles próprios com os professores que eles tiveram e que marcaram sua personalidade.



É importante concluir levando em conta, também, as idéias de Feracine (1990), que afirma que ao propor uma tipologia de professores, não sustenta a tese de que o professor sozinho, isolado de seu grupo, possa desempenhar por inteiro toda a função educativa. Mas o professor, mesmo na equipe escolar, “não perde o peso específico próprio” (FERACINE, 1990, p.37). Daí ser de extremo valor conhecermos sua tipologia para que, além de compreendermos sua relação com os alunos, e seus efeitos, poderemos conhecer melhor a prática pedagógica da escola como um todo, pelos tipos de professores que nela atuam.

Nessa altura de nossa viagem, vale a pena questionar: por que temos que tipologizar, não trata-se de rotular, os professores? Como já dizia Bordenave e Pereira (1980), a tipologização de professores é importante, uma vez que ela nos adverte de que a escolha metodológica do professor “pode ter efeitos decisivos sobre a formação da mentalidade do aluno, de sua cosmovisão, de seu sistema de valores e, finalmente, de seu modo de viver” (p.68). Dependendo da metodologia que use, o professor contribui para a origem de uma consciência crítica, para uma boa memorização de conteúdos, para uma visão universal de mundo ou uma visão estreita e unilateral, “uma sede de aprender pelo prazer (...) ou uma angústia de aprender apenas para receber um prêmio e evitar um castigo” (BORDENAVE E PEREIRA, 1980, p.68).

O professor, então, está diretamente comprometido com a formação integral do aluno, o que vai, como observamos, além da transmissão de saberes.

Finalizando, cabe lembrar que os professores agem de determinada maneira, embasados por uma teoria pedagógica, mas podem modificar suas abordagens a partir de estudo e reflexão pessoal. O difícil é superar os entraves colocados pelo próprio homem às inovações e mudanças, como o hábito, a primazia, a dependência, a insegurança, entre outros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. Diversos tipos de professores. In: \_\_\_\_\_. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 1980, p.65-69.
- FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. *Metodologia do ensino jurídico e avaliação em Direito*. Porto Alegre, Sérgio Fabris Editor, 1997.
- FERACINE, Luiz. A tipologia de professores. In: \_\_\_\_\_. *O professor como agente de mudança social*. São Paulo, EPU, 1990, p.35-48.
- FERNANDES, José Nunes. *Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. 1998a. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Educação.
- \_\_\_\_\_. Música na Escola Regular: aceitação ou rejeição? *Pesquisa e Música*. V.4, N.1. Rio de Janeiro, Conservatório Brasileiro de Música, p. 59-78, 1998b.
- \_\_\_\_\_. Caracterização da didática musical. *Debates*. Revista do PPGM/UNIRIO. No. 4. Rio de Janeiro, PPGM/UNIRIO, p.49-74, 2000.
- FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. [1914]. In: *Obras Completas*. Edição Standard Brasileira. Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1989, p. 247-250.

- FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro, Enelivros, 1991.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo, Cortez e Associados, 1983.
- HENTSCHKE, Liane. Relações da Prática com a Teoria na Educação Musical. II ENCONTRO ANUAL DA ABEM. *Anais ...* Porto Alegre, 1993, p. 49-67.
- SERAFINE, Mary L. *Music as cognition. The development of thought in sound*. New York, Columbia University Press, 1988.
- SWANWICK, K. *Music, Mind and Education*. London, Routledge, 1988.
- \_\_\_\_\_. Creativity and music education. *Art*. Revista da Escola de Música da UFBA. No. 19, ago., 1992, p. 127-137.
- \_\_\_\_\_. Permanecendo fiel à música na educação musical. II ENCONTRO ANUAL DA ABEM. *Anais ...* Porto Alegre, 1993, p. 19-32.