

Desafios e perspectivas para a formação do licenciando através do estágio supervisionado em música

Carla Pereira dos Santos

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

musiviver@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação tem como tema a formação inicial do professor de música através do estágio supervisionado. O trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica na área de educação e educação musical, com o objetivo de destacar os principais desafios, bem como discutir as atuais perspectivas que têm embasado o processo de formação do professor de música na construção de seu saber-fazer docente. A concepção de professor crítico-reflexivo proposta por Pimenta e Anastasiou (2002) e Pimenta e Lima (2005/2006; 2012) foi tomada como base para as discussões do estudo, que apontou para novos caminhos e ações para a formação inicial do professor, prevendo uma relação encadeada entre prática-teoria e prática.

Palavras chave: formação inicial, estágio supervisionado, professor de música;

Introdução

A formação inicial do professor de música tem estado nas últimas décadas entre as discussões e preocupações da área de educação musical. Essa temática, entretanto, se intensificou gradativamente na última década, tomando dimensões cada vez mais amplas, sobretudo a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores em Música¹ (Parecer CES/CNE 0146/2002 e Resoluções CES/CNE 2/2004), que propõe entre outros aspectos a criação de cursos específicos de licenciatura em música.

A expansão da área de educação musical, e a conseqüente necessidade de atender as diversas demandas e diferentes contextos de ensino de música na atualidade têm sido um dos desafios para os cursos formadores de professor de música. Os espaços de ensino de música se ampliaram significativamente, assim como as propostas para conseguir atendê-los. Nesse contexto, as discussões voltam-se também para as perspectivas e os desafios para a formação do professor de música nos cursos de licenciatura.

¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos Superiores em Música aprovada pela resolução nº 2 do dia 08 de março de 2004 (BRASIL, 2004).

O que a literatura tem apontado é a necessidade de formar profissionais que consigam dar conta de atender a uma diversidade de contextos e demandas, contemplando valores, atitudes, gostos e as experiências trazidas pelos estudantes, valorizando o processo de ensino sem desconsiderar os conhecimentos, que também são fundamentais para o processo de formação dos indivíduos.

Nesse sentido, entre as diferentes concepções de estágio e formação de professor, a concepção de professor crítico-reflexivo, pesquisador e problematizador de sua prática, que vem sendo assumida em perspectivas recentes da área de educação e educação musical, será tomada no texto como a base para pensar e discutir sobre estágio supervisionado em música.

As discussões serão organizadas em três partes. Iniciarei a primeira parte refletindo sobre as perspectivas atuais de formação do professor e de estágio, destacando as recentes contribuições da área de educação e educação musical. Na segunda parte tratarei a legislação educacional para formação dos professores e as implicações dessas legislações no estágio supervisionado, destacando como elas têm sido incorporadas pelos cursos formadores. Por fim trarei algumas propostas pedagógicas apontadas pela atual literatura da área de educação musical e suas implicações nas formas de organizar e pensar o ensino.

Perspectivas e concepções de formação de professor

A literatura da área de educação musical tem dado subsídios para a reflexão sobre a área, possibilitando entender as dimensões que envolvem a formação de professor a partir das atuais discussões. Mas a literatura da área de educação também tem apontado caminhos para a formação de professor, e é essa literatura que tem dado base para pensarmos a formação do professor de música em nosso atual contexto. Para tanto, entender as diferentes concepções de estágio e de formação de professor poderá ser importante para contextualizar nossas escolhas e posicionamentos diante dessa temática.

Nessa direção, Pimenta e Lima (2012) destacaram essas diferentes concepções de estágio e formação de professor, concepções essas, que, dependendo da perspectiva, podem apresentar interpretações diversas, inclusive, levando a pensar em uma possível

articulação entre elas. Entre essas concepções as autoras destacam: a prática como imitação de modelos, caracterizada pela imitação de modelos de referência, ou seja, a imitação, reprodução ou mesmo reelaboração dos modelos de práticas realizadas por aqueles professores que consideramos como os “bons e consagrados professores”. Outra concepção é a prática como instrumentalização técnica, caracterizada pela aquisição e aplicação de habilidades técnicas, na qual se aprende determinadas habilidades para aplicá-las em um determinado contexto ou situação.

As autoras destacam também a perspectiva do professor reflexivo, que é um termo cunhado por Donald Schön, caracterizado pela pesquisa reflexiva de sua prática, com base nos conhecimentos tácitos. Concepção essa que foi expandida para a perspectiva do professor crítico-reflexivo, caracterizada pela pesquisa crítica da prática e seu contexto.

Entre essas perspectivas, a concepção de formação de professor crítico-reflexivo, pesquisador e problematizador de sua prática é a concepção que vem se firmando entre perspectivas atuais da área de educação, e também vem sendo assumida nas reflexões e nas práticas de ensino na área de educação musical. No campo da educação no Brasil, essa perspectiva vem sendo apontada e discutida por Pimenta e Anastasiou (2002) e Pimenta e Lima (2005/2006; 2012). De acordo com Pimenta e Anastasiou:

Problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor utiliza o conhecimento elaborado das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação como ferramenta para a compreensão e proposição do real (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 15).

Ainda segundo as autoras, os modelos formativos calcados na instrumentalização técnica, que considera os professores como meros executores de decisões alheias, não dão mais conta de atender as demandas e necessidades da sociedade atual.

Assim, torna-se hoje necessário formar profissionais que busquem mobilizar seus conhecimentos teóricos e pedagógicos para compreender a realidade e construir seus “saberes fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 1997a). Essa perspectiva de formação prevê uma relação encadeada entre prática-teoria-prática. É daí que vem a ideia de uma prática teorizada, que significa

partir da prática, olhar para ela teoricamente retornar com um novo olhar, num movimento cíclico entre prática-teoria e prática. É nessa direção que Pimenta (1997b, p. 47), afirma que a pedagogia é a ciência que nasce na prática, portanto, ela deve ser confrontada com os saberes teóricos e voltar para a prática. Do mesmo modo, Pimenta e Lima (2012), consideram que o professor ou estagiário “ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 14).

Essas ideias estão fundamentadas nas perspectivas da nova didática (a didática ressignificada), discutida por Pimenta (1997b) e Pimenta e Anastasiou (2002), que vai em direção contrária àquela concepção de didática como aquisição de técnica e habilidade para o ensino – que considerava todos os contextos e situações de ensino como se fossem iguais.

Essas perspectivas de uma pedagogia encadeada entre prática-teoria e prática, são referência e aproximam-se e das discussões apresentadas na literatura da área de Educação Musical sobre formação de professores e estágio, como pode ser visto nos trabalhos de Azevedo (2007), Bellochio (2012), Bellochio e Beineke (2007), Beineke (2001), Del-Ben (2011); Mateiro (2002) e Werle (2010).

Através da literatura, é possível notar que a área de educação musical, que trata sobre formação de professor e estágio supervisionado, têm considerado a ação e experiência prática na sala de aula como componente fundamental para a formação do professor de música. Ações essas, que tenham a prática como ponto de partida e os estudos, orientações e reflexões teóricas como suporte.

Para Azevedo (2007), essa perspectiva fundamentada na ideia de professor prático-reflexivo, crítico e pesquisador de sua própria prática destacada pela literatura da área de educação, sinaliza a implantação de uma proposta curricular inovadora que têm permeado as atuais discussões sobre estágio no Brasil. Em suas palavras:

Sob essa concepção formativa, os saberes dos professores se fundamentam numa racionalidade prática, em que a teoria e a prática dialogam e estão integradas. Nessa perspectiva, não há uma hierarquia de saberes, mas o reconhecimento dos saberes da e na prática que são significados pela teoria

e os saberes teóricos significados na e para a prática (AZEVEDO, 2007, p. 47).

É nessa direção que, em busca de romper com a dicotomia entre teoria e prática, que surge a discussão de práxis, na qual o estágio não é uma atividade prática, mas uma atividade teórica que instrumentaliza a *práxis* docente. Segundo Pimenta e Lima (2012), “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

Nesse sentido, o estágio deve compor o corpo de conhecimento do curso de formação, e não ser entendido apenas como um dos componentes do currículo, ou apenas como a parte prática do curso de licenciatura, mas permear todo o curso. A partir desse entendimento, o estágio passa a ser compreendido como um campo de conhecimento. Nessa direção, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29).

No entanto, é no estágio que são estabelecidos os vínculos entre o fazer e o saber-fazer, haja vista que o estágio é um laboratório, no qual os alunos vão para sala de aula, experimentam, testam suas hipóteses, e buscam articular teoria e prática. Aprendendo assim, a lidar com uma “prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 15).

A ideia de formação, a partir da perspectiva crítico-reflexiva, é de levar o estagiário a analisar, problematizar, refletir e buscar soluções para as situações problemas de ensino e aprendizagem a partir do contexto e das situações reais. Acredito que essa relação encadeada entre prática-teoria-prática contribui de modo significativo para o alicerce da base formativa do licenciando. Mas acredito também que é necessário um processo formativo que consiga dar conta de preparar o aluno licenciando para encarar esse modo de ensino.

Para tanto, acredito na necessidade de um acompanhamento contínuo do estagiário em todas as suas atividades, sobretudo nas suas experiências em sala de aula. Os planos e os relatórios de aulas, mesmo elaborados sob a orientação do professor formador, não são suficientes e não dão conta de revelar o que foi feito e como, de fato, o licenciando procedeu em sala de aula.

Esse é um “ideal”, que não é fácil de acontecer e que difere da realidade. Temos que levar em conta a estrutura dos cursos, o número de alunos estagiários e a carga horária dos professores formadores que, muitas vezes, são incompatíveis com essa possibilidade. Mas, devemos ser otimistas e pensar que podemos, sim, fazer muito, dentro do que nos é possível, basta que nós, professores formadores, também tenhamos uma postura crítica-reflexiva diante de nossa própria prática.

Assim, a partir do exposto, foi possível entender que a atual literatura da área de educação aponta em direção à construção do conhecimento no processo de ensino, e essa construção parece romper, ou seja, expandir o limite das concepções de formação já existentes, encaminhando-se para o surgimento de outras concepções que talvez ainda não foram categorizadas, mas que estão a cada dia sendo geradas e experimentadas e ressignificadas pelos professores em sala de aula.

Isso não significa considerar ou pensar que não há problemas ou dificuldades no processo de formação do estagiário ou em sua prática na escola, ou achar que essas concepções irão ser incorporadas repentinamente às práticas pedagógicas. Mas, acredito que seja na experiência do dia a dia, na sala de aula e na instituição formadora que a formação do licenciando vá se concretizando.

Enfim, defendo e acredito na viabilidade de se formar professores críticos, reflexivos, capazes de pesquisarem suas práticas. Professores esses que, também, de modo contextualizado, sejam capazes fazer uso, quando necessário, da instrumentalização técnica ou que consigam imitar modelos de excelência, de forma voluntária, sem caírem na prática de aplicação de conteúdos prontos, mas que busquem a construção do conhecimento em seu processo de ensino.

Legislação educacional para formação de professor

No que concerne à legislação educacional para formação de professor, nas últimas décadas tem sido apontada novas definições para o ensino superior no que se refere às atividades de formação e estágio supervisionado, sobretudo, a partir das mudanças na legislação e dos documentos normativos que orientam essas atividades.

A atividade de estágio é orientada pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e pelos documentos normativos (pareceres e resoluções) promulgados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que não estão dissociados dos documentos que orientam a formação do professor em nível superior.

Entre os documentos destaco as a Resolução CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, que estabelece as Diretrizes curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica em nível superior. Essas diretrizes, entre outros aspectos, estabeleceram a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura e estágio supervisionado, ajudando a romper com a estrutura curricular que separava teoria e prática nos cursos de licenciatura.

Nesse contexto, destaco também Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música, através da Resolução CES/CNE 2/2004, que apontou novas definições pedagógicas para cursos de música no Brasil, indicando, sobretudo, a especificidade da área a partir da criação de cursos específicos de licenciatura em música.

Essas diretrizes marcaram também o fim da polivalência na formação do professor e a extinção do curso de Educação Artística, e sinalizam para a autonomia das Instituições de Ensino Superior para a definição do regulamento que orienta as suas atividades de estágio.

Acredito assim, que as mudanças na legislação brasileira sobre formação de professor e estágio trouxeram ganhos significativos para a formação docente, muito embora, isso não garanta a mudança de concepção dos cursos formadores. Pois, como afirmou Maura Penna (2010), a legislação educacional não garante mudança alguma por si só. Essa mudança vai depender, sobretudo, do modo como os cursos formadores organizam seu projeto pedagógico e definem seu regulamento de estágio e, também, o modo como os professores orientadores de estágio pensam e organizam sua prática.

É nessa direção que Carvalho (1992) aponta para a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que uma mudança curricular. É essa mudança de paradigma que, talvez, seja necessário para que ocorra um processo de reflexão e mudança rumo a uma formação crítico-reflexiva.

Perspectivas pedagógicas para a prática de estágio

Atuar na perspectiva de valorização da teoria e da prática e do professor crítico-reflexivo, pesquisador de sua prática, nos leva também a pensar na necessidade de organizar o ensino. Inserido nessa perspectiva, encontram-se diferentes modos de organização do ensino de música em sala de aula. Como destacou Bel-Ben (2011), alguns dos modos que fazem parte da organização do ensino são: listagem prévia de conteúdos, definição dos objetivos de aprendizagem e, a partir deles, os conteúdos, definição de atividades eixos (BEL-BEN, 2011, p. 25). Nesses exemplos de organização, “o ensino é pensado e organizado somente a partir da música como área ou disciplina. O foco está no objeto, e não na pessoa ou nas pessoas a quem se destina o ensino” (BEL-BEN, 2011, p. 26), caminho esse que tem sido revisto entre as principais discussões da área de educação musical.

Assim, pensar na organização do ensino, pode nos levar também a buscar superar a ideia de sequencia de atividades que acabam diluindo o sentido das propostas musicais desenvolvidas em aula. Do mesmo modo, pode nos levar a pensar em um ensino organizado de maneira mais próxima da realidade dos contextos de ensino, em que o saber-fazer seja construído a partir das necessidades e desafios do cotidiano, como já destacado nas discussões da literatura, que tende a focar nas relações entre as pessoas. Nesse caso, o ponto central do ensino está na relação com o saber, ou seja, na pessoa, não no objeto.

Nessa direção, uma das estratégias para a realização do ensino de música que vem ganhando espaço entre as discussões e práticas de ensino tem sido a pedagogia de projetos. A ideia da pedagogia de projetos, também conhecida como projetos de ensino, projetos pedagógicos ou de aprendizagem, busca articular os saberes escolares com os saberes sociais, na busca de promover um ensino a partir de objetivos concretos. Nessa proposta, o professor deve procurar incorporar os conteúdos a partir de situações problemas e de

acordo com a demanda do contexto, dos indivíduos e do próprio projeto proposto, que deverá surgir também de um problema real pesquisado pelo professor (DEL-BEN, 2011). Conforme Pimenta e Lima (2012):

O estágio com pequenos projetos possibilita que os estagiários vivenciem um processo em todas suas etapas de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, em um espaço de tempo com começo, meio e fim, e lhe permite ser aprendiz e autor simultaneamente, enquanto aprende a organizar e gerir o que é necessário e possível em um determinado tempo (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 228).

Nesse processo, a observação diagnóstica torna-se fundamental, haja vista que é a partir dela que o professor ou estagiário poderá entender seu campo de atuação e quais os problemas, as demandas e perspectivas apresentadas. Segundo Pimenta e Lima (2012), é esse olhar prévio e atento, que “poderá mostrar-nos a distância ou a proximidade entre o escrito e o vivido, o dito e o feito” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 226). É nessa direção que essa proposta pode ser um caminho para evitar a fragmentação dos conteúdos e se aproximar da realidade e interesse dos estudantes, ajudando a fazer com que o ensino tenha sentido para os indivíduos. Talvez por isso:

Com o devido cuidado, orientadores de estágio têm se valido dessa possibilidade como forma de superar dificuldades e de se aproximar dos objetivos e finalidades do estágio, no que se refere à aproximação entre estudos realizados na universidade e a realidade vivida na escola (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 222).

Assim sendo, considero pedagogia de projetos uma proposta que permite ao licenciando construir as bases para sua atuação profissional de maneira crítica e reflexiva, sobretudo porque ele estará trabalhando com um tema que nasceu de uma situação problema real e que será o fio condutor de sua prática, indo em direção às perspectivas de formação apresentadas pela literatura.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, é possível concluir que independentemente do modelo formativo, do formato de estágio ou do modo de organizar o ensino em sala de aula, o importante é tentar propiciar aos estagiários uma formação ampla e consistente, que lhes permita escolher de maneira consciente e crítica sua maneira de atuar.

Destaco, enfim, a necessidade de formar profissionais que tenham a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, bem como mobilizar seus saberes teóricos e pedagógicos de acordo com as necessidades, situações, problemas e desafios do cotidiano de sala de aula, numa relação encadeada entre prática, teoria e prática. Acredito que esse seja um dos principais desafios da disciplina de estágio supervisionado na formação do professor de música.

Referências

AZEVEDO, Maria Cristina C. Castelli. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários em música: dois estudos de caso*. 2007. 437 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. *Música Hodie*, Goiás, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Representando a docência, vou me fazendo professora: uma pesquisa com estagiárias de licenciatura em música. *Práxis educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 227-252, 2012.

BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo-musicais de três professoras. In: *Em Pauta*. V.12, n.18/19, p. 95-129, abril/novembro 2001.

BRASIL. 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/ces0204musicapdf>>. Acesso em: 20 fev. de 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Resolução CNE/CP 1/2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de fev. 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. A duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução CNE/CP 2/2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de fev. 2015.

_____. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Reforma nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 54, p. 52-63, abr./jun. 1992.

DEL-BEN. Música nas escolas. In: *Salto para o futuro: educação musical escolar*. Ano XXI, boletim 08. TV escola, p. 24-33, junho 2011.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino em música: uma reflexão a partir de três experiências de estágio. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. p. 664-670.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. 7 ed, São Paulo: Cortez, 2012.

_____; _____. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 05-24, 2005/2006.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v. 3, p. 05-14, set. 1997a.

_____. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. PIMENTA, Selma (org). São Paulo, Cortez, 1997b, p. 19-76.

_____; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino Superior*. São Paulo, Cortez, v.1, 2002.

WERLE, Kelly. *A música no estágio supervisionado da pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM*. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.