

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E AS EXPERIÊNCIAS DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

José Antônio Silva

UFG

seuzehdaflauta@gmail.com

Nilceia Protásio Campos

UFG

nilceiaprotasio@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo analisar o processo de iniciação à docência do professor de música na educação básica, buscando conhecer os principais desafios desses profissionais em início de carreira. O momento que corresponde aos primeiros anos profissionais também é reconhecido por apresentar características bastante específicas que irão repercutir na identidade do professor no decurso da profissão, representando a etapa de transição de estudante a docente. A abordagem da pesquisa é qualitativa, tendo como instrumentos para coleta de dados o formulário e a entrevista semiestruturada. Os resultados parciais mostram que o processo de iniciação à docência dos professores de música configura-se como um período desafiador, mas também propício a intensas aprendizagens. Os dados coletados demonstram que a formação docente não é plenamente satisfatória para contemplar os desafios iniciais da docência e que há carências na forma de acolhimento do professor de música iniciante. Além de objetivar despertar o interesse de outros pesquisadores acerca do tema – professor de música iniciante – os apontamentos realizados nessa pesquisa buscam, sobretudo, refletir sobre o assunto, do que propriamente apontar caminhos e soluções.

Palavras chave: Iniciação à docência; Professor de música iniciante; Educação básica.

Introdução

Este texto apresenta dados parciais de uma pesquisa em andamento, que consiste em analisar o processo de iniciação à docência do professor de música na educação básica, buscando conhecer os principais desafios desse profissional em início de carreira. A fase inicial da docência configura uma etapa importante na constituição da profissionalidade do professor, representando o período de transição de estudante a docente.

Ao revisar a literatura sobre o tema, destacamos autores que contribuem com estudos relacionados a esse período: Huberman (2013), Garcia (2013), Lima (2006) e Gabardo (2012). Alguns estudos abordam desde as dificuldades encontradas pelos professores na fase inicial da docência até a relação entre teoria e prática, refletindo sobre como os docentes desenvolvem seus conhecimentos e como lidam com os problemas ao deixarem de ser alunos para serem professores (GUARNIERI, 1996; VIEIRA, 2002).

Há carências de estudos sobre o início da carreira do professor de música atuante no ensino público. Dentre as pesquisas realizadas na área, destacamos dois autores: Gaulke (2013), que analisa como se aprende a ensinar música na educação básica em escolas municipais de Porto Alegre/RS; e Abreu (2011), que investiga como tornar-se um professor de música – análise feita a partir de narrativas de professores em Porto Alegre/RS.

Tardif (2010) nomeia a fase inicial da docência de choque de transição, aludindo à passagem de estudante a professor, ou seja, ao contraste entre o que é aprendido na formação inicial e a realidade encontrada nas escolas, que proporciona a reflexão dos docentes, levando-os à ressignificação de suas posturas. Veenman (apud GABARDO, 2012, p. 33) denomina esse período de choque com a realidade, e explica que corresponde ao momento de confronto com a realidade das escolas e de questionamento dos “ideais missionários” construídos durante a formação inicial dos docentes.

Por sua vez, Huberman (2013), um dos mais importantes pesquisadores do ciclo de vida dos professores, classifica essas fases em: exploração, que configura a fase inicial da carreira docente (entre 1 e 3 anos); estabilização (entre 4 e 6 anos); diversificação (dos 7 aos 25 anos); serenidade (dos 25 a 35 anos) e fase do desinvestimento (após os 35 anos). Para Cavaco (1999), o início da carreira docente se estende até os quatro anos. Souza (2005) e Tardif (2010) argumentam que tal fase se prolonga até o quinto ano.

A pesquisa de campo está sendo realizada na cidade de Goiânia/GO, com quatro professores licenciados em música que iniciaram a docência no ensino público e que atuam na Rede Municipal e/ou Estadual de ensino (dois professores de cada rede) e também com dois

professores coordenadores, um de cada rede, para saber como as instituições escolares acolhem os professores iniciantes¹.

A formação do professor de música

Para Queiroz e Marinho (2005, p. 84), a formação do professor de música constitui, na atualidade, um dos maiores desafios da área:

Nessa perspectiva, fica evidente que a capacitação do profissional atuante na educação musical exige uma preparação ampla, em que os conteúdos musicais sejam somados a competências pedagógicas fundamentais para a atuação docente.

Belochio (2003), Cereser (2004), Mateiro (2003) e Penna (2007) consideram que a formação do professor não deve encerrar-se apenas no domínio da linguagem musical. Para as autoras, é fundamental ao professor de música ter uma perspectiva pedagógica que lhe dê subsídios para compreender as peculiaridades de cada contexto educativo e para a construção de caminhos metodológicos. Por sua vez, Del Ben (2003, p. 31) acredita que “conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro”.

Penna (2007) salienta que o professor de música deve ser capaz de promover o diálogo entre a área específica de educação musical com outros campos do saber, articulando conteúdos musicais e pedagógicos. Nessa perspectiva, ensinar exige compreender a educação em suas nuances psicológicas, filosóficas, antropológicas e sociológicas, entre outras. Outro aspecto relevante da formação do professor de música situa-se no pensar em metodologias que atendam às necessidades do alunado da escola pública, cujo contexto é diferenciado, principalmente em relação ao modelo de ensino conservatorial ou técnico-profissionalizante, muitas vezes, distante da vida cotidiana desse público. (PENNA, 2003).

¹ A pesquisa final terá dez professores participantes e dois professores coordenadores (um de cada rede). Inicialmente, objetivando a qualificação da pesquisa, foram entrevistados apenas quatro professores de música e os dois coordenadores.

Penna (2010) e Bellochio (2003) sugerem que é necessário pensar a formação de professores reflexivos, cujo modelo deveria se basear na “racionalidade prática”. Neste modelo,

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. (PENNA, 2010, p. 31).

Reconhecemos, portanto, que o estágio supervisionado representa na licenciatura um significativo componente curricular na formação de professores, pois é através dele que os licenciandos passam por situações de aprendizagem, aproximando-se de seu futuro ambiente de trabalho (BUCHMANN, 2008). É no estágio que se dá uma importante parte da formação da identidade do futuro professor, quando o licenciando passa a se enxergar como tal, na vivência de uma transição simbólica, na qual se inicia o exercício de um papel que denota uma série de contradições e de limitações que são observadas em relação ao que se projeta como finalidade de sua prática (MACHADO et al., 2011).

Análise dos dados

A pesquisa é de abordagem qualitativa, "que busca compreender os seres humanos como indivíduos em sua totalidade e em seu próprio contexto". (QUEIROZ, 2006, p. 92). Está sendo realizada com professores de música que iniciaram a docência em escolas públicas na cidade de Goiânia/GO. Foi selecionado um grupo de dez professores de música concursados e efetivos, que ingressaram no ensino público de educação básica, sendo: cinco professores da rede estadual e cinco, da rede municipal. Dois instrumentos foram utilizados para a coleta de dados: formulário e entrevista semiestruturada. O que caracteriza o formulário é o contato direto entre o pesquisador e o informante, face a face, cujo roteiro de perguntas é preenchido pelo entrevistador, no momento da coleta dos dados. A entrevista semiestruturada é um procedimento composto por uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma

ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Os dados coletados foram analisados à luz da Análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (1977).

Como a pesquisa se encontra em andamento, apresentaremos aqui dados obtidos com quatro professores, sendo dois de cada rede. Para preservar a identidade dos docentes, optou-se por adotar nomes fictícios que representem termos usuais na área da música: Ritmo, Timbre, Melodia e Harmonia.

Em relação às condições estruturais para o início da docência, os professores entrevistados foram unânimes em apontar alguns aspectos que dificultaram o processo. Os primeiros aspectos destacados foram a inadequação do espaço e a falta de materiais:

[...] eu levava os alunos pro pátio [...]. Depois chegaram alguns violões, chegaram dez violões. Era com os quais eu trabalhava no contraturno, mas espaço mesmo não tinha.[...] Os poucos espaços que tinham na escola eles são disputados. (Ritmo).

Quando a gente vai trabalhar em escolas da prefeitura ou do estado, a gente, é [...], quase bate uma “depressão”, quando você entra na escola [...]. Então, você entra em sala que não foi projetada de forma alguma pra ser uma sala de aula, que você fala, e a pessoa que tá lá no último lugar, não te ouve. (Timbre).

[...] Aí eu enfrentei a dificuldade do material mesmo, recurso material. Não tinha instrumentos, não tinha nada [...] (Melodia).

A questão do currículo aberto também foi enfatizada pelos professores como algo desafiador. Percebe-se que, para quem está iniciando a docência, essa “liberdade” para selecionar os conteúdos no ensino musical é um fator de dificuldade. Para os professores Timbre e Melodia, conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais na formação inicial foi decisivo para superarem de forma satisfatória os desafios iniciais na formulação do currículo.

Outro aspecto investigado junto aos professores foi quanto ao acolhimento e ao apoio recebido durante o período inicial da carreira. O professor Timbre relata que nos momentos mais penosos e angustiantes, ele buscava orientação com um amigo, ex-professor, com o qual

tinha amizade e confiança: “Então a gente conversava bastante, e me tranquilizava e me mostrava que às vezes o que eu ‘tava’ fazendo era certo [...]” (Timbre).

A professora Melodia tece comparações entre as instâncias estadual e municipal. Sobre a acolhida na escola da Rede Municipal a professora afirmou ter recebido respaldo:

Eu tive muita dificuldade com a questão da “indisciplina”. E aí a gente conversava abertamente sobre isso. Mas assim, é uma coisa meio subjetiva, porque cada um tem o seu jeito de lidar, mas elas eram abertas, tipo, eu não me sentia diminuída em falar que eu não tinha controle da turma “tal”, a gente tinha um diálogo aberto [...]. Então eu acho que a prefeitura é mais preparada pra acolher do que o estado. Eles têm uma acolhida mais [...], tem paciência, e tal. [...] eu fui bem recebida. (Melodia).

Em contrapartida, o mesmo procedimento não ocorreu na da Rede Estadual:

No estado eu tive pouca informação, nós não tivemos esse encontro de recém-concursados, eu não sabia como funcionava, e o próprio diretor, eles não sabiam direito como funcionava essa coisa do projeto [...]. E aí, por ficar uma coisa muito solta, os outros professores achavam que a gente trabalhava menos [...] (Melodia).

Em relação à formação inicial e especificamente sobre as experiências adquiridas no estágio para o início da docência, os professores apontam aspectos positivos e algumas carências. O principal fator mencionado refere-se ao confronto entre “expectativa X realidade”. Sobre o assunto, Melodia relata:

[...] eu fiz estágio num colégio particular, um colégio bom de XXXX. Então lá tínhamos a sala de música; a disposição das mesinhas já próprias pra aula de música; instrumentos musicais; os alunos tinham livro didático; apostila que a professora montou e tinha um livro [...]. Então foi bom, porque foi de certa forma um “prático ideal”[...]. Mas e aí quando eu fui pra realidade mesmo do município e do estado, sem esse recurso, sem essa orientação didática [...], aí foi onde todas as dúvidas possíveis surgiram. (Melodia).

O professor Timbre confirma as contribuições do exercício no estágio que foram úteis para o início da carreira:

Com certeza. Tiveram várias contribuições. Várias ideias que eu percebi que eram muito bem aceitas pelos alunos e isso daí a gente conseguia ver de uma forma bem legal, e a gente, em início de carreira, a gente vai tentar fazer o que a gente viu que deu certo. (Timbre).

Os desafios mencionados pelos docentes confirmam o choque de realidade: inadequação do espaço (sala de aula); carência de recursos materiais, principalmente, instrumentos musicais; ausência de diretrizes específicas para os conteúdos de ensino da música; indisciplina dos alunos; falta de reconhecimento da música como componente curricular importante na formação humana, por parte de colegas de profissão e também pelos sistemas de ensino; desvalorização profissional.

O sentimento de frustração, no caso específico do professor Ritmo, parece ter ocultado o aspecto da descoberta que, na maioria das vezes, faz o docente iniciante se motivar para enfrentar os desafios. O professor Ritmo relata:

[...] O que eu senti maior assim foi constrangimento mesmo. De planejar, de tentar fazer uma atividade, e não conseguir. Como eu te falei, não sei se por causa de alguma falha na minha formação, não sei se por causa da minha personalidade ser mais introspectiva, não consigo lidar com pessoas, assim. (Ritmo).

As dificuldades enfrentadas pelo professor foram tão intensas que ele chegou a adoecer e teve que requisitar licença para se tratar:

Eu adoeci, eu posso dizer que eu adoeci, eu tava num quadro [...] depressivo. [...] Que foi o que justamente ocasionou a minha licença. Porque eu não tinha vontade de sair pra dar aula [...]. Teve um dia que eu cheguei na porta do colégio – eu olhei assim – e [...], “cara, eu não dou conta disso aqui mais!” (Ritmo).

O sentimento de frustração e constrangimento relatado pelo professor faz com que ele busque explicações para justificar tais dificuldades em início de carreira e percebe-se que há alguns aspectos que, somados, tornam-se significativos para intensificar sua vontade de desistir.

Um detalhe a ser refletido em relação ao professor Ritmo e que pode justificar em parte sua dificuldade em lecionar é que, apesar de ter cursado licenciatura, ele não tinha o desejo de lecionar em escolas de educação básica, ao contrário dos outros entrevistados. Ele afirma que somente aproveitou e assumiu a vaga devido à aprovação no concurso público. “Mas não foi assim, digamos, uma escolha [...] não, eu quero fazer isso, eu já tava com isso em mente. Então apareceu a oportunidade e eu peguei” (Ritmo).

As duas professoras da Rede Municipal também enfrentaram desafios no início e no decorrer da profissão docente. Essas dificuldades, em algum momento da vida profissional, despertaram nelas o interesse em desistir da profissão e só não o fizeram porque alguns aspectos falaram mais alto no momento de tomar a decisão. Melodia e Harmonia indicam os principais motivos que as influenciaram o desejo de abandonar a profissão:

[...] as dificuldades listadas: falta de recurso, indisciplina, isso, aquilo outro, falta de valorização dos próprios colegas de trabalho, em algumas situações. (Melodia).

Indisciplina dos alunos, que foi o maior. Indisciplina dos alunos, a incompreensão dos professores – que não é todo professor que abraça a causa da área, professor de área, né?. (Harmonia).

Melodia considera que os principais aspectos que a fizeram permanecer na docência foram: o amor à profissão e o gostar de ensinar:

[...] a minha expectativa era despertar nas crianças esse prazer pela música, essa alegria pela música, que eu tinha. Não necessariamente tornar esses alunos *performers*, né? [...] esse contato inicial é essa, ampliar a cultura. [...] acrescentar a eles coisas diferentes do que eles têm em casa. (Melodia).

Em relação às dificuldades na profissão, Timbre declara que nunca pensou em desistir da carreira, pois sempre teve em mente duas coisas que gostaria de se dedicar na vida: “ajudar outra pessoa a aprender e o conteúdo iria ser música”. No entanto, ele afirma que apesar não querer deixar a docência e nem deixar de ser instrumentista, ele não quer “precisar” disso no

decorrer da carreira. Ou seja, ele quer continuar exercendo a profissão com prazer e pensa em ter alguma atividade em paralelo que lhe incremente o orçamento.

Atualmente, outro aspecto a se refletir é o fato de vários professores de música na rede estadual estarem em projetos extra-classe, como bandas, corais, oficinas de música, grupos de percussão e ensino coletivo de instrumentos musicais. Devido às dificuldades do exercício docente, parece haver uma certa “fuga” do trabalho em sala de aula. A própria experiência do professor Ritmo é exemplo disso, quando afirma ter continuado na docência porque assumiu outras funções fora da sala de aula.

O professor Timbre atualmente trabalha com banda marcial. Ele entende que o trabalho com banda não é mais fácil do que a atividade em sala de aula. Para ele, a diferença é que, com a banda, o resultado acontece mais rápido, pelo fato de ter aulas e ensaios todos os dias. Em sala, o resultado é mais demorado, por ter apenas uma ou no máximo duas aulas por semana. O professor considera também que na banda, os alunos estão envolvidos diretamente com a prática musical e que em sala de aula, o contato é mais distante e a diversidade de conteúdos teóricos a ser trabalhados em tão pouco tempo inviabiliza um aprofundamento teórico e prático. Entretanto, sua fala também confirma que o trabalho em sala de aula é mais desgastante.

Os dados coletados demonstram que a formação docente tem contemplado aspectos significativos para o exercício docente, no entanto, ainda não é plenamente satisfatória para que o professor de música inicie a carreira no ensino público de forma menos desafiadora. Um aspecto evidente é a necessidade de aproximação entre a universidade – via estágio e disciplinas curriculares – com a escola pública, proporcionando mais prática docente na formação inicial. Quanto ao acolhimento ao professor iniciante, o que se percebe é que existem procedimentos mais ou menos estabelecidos e que variam de uma escola à outra, mas existem carências que podem ser superadas, principalmente, no que tange às relações interpessoais, às condições materiais, aos espaços e à proposição do currículo.

Nesse sentido, é bastante complexo demonstrar os problemas do professor iniciante e apresentar “modelos” de forma de acolhimento e de formação adequados. Portanto, os

apontamentos realizados nessa pesquisa buscam muito mais refletir, pensar sobre o tema, do que propriamente apontar caminhos e soluções.

Considerações finais

Refletir sobre a iniciação à docência do professor de música na educação básica é uma tarefa complexa. Além dos aspectos discutidos na análise dos dados, há que se observar que existem peculiaridades específicas da educação musical que precisam ser consideradas. Uma delas é que nem todos os ingressos nos cursos de Licenciatura em Música têm motivação e desejo de atuar em escolas de ensino básico. Esse fato torna ainda mais desafiadora a atuação dos formadores universitários, pois muitos desses formandos apresentam, entre outros objetivos: desenvolver a técnica e a performance instrumental, e obter o diploma para pleitear vagas em outras áreas que exigem formação em nível superior.

O choque de realidade constatado na pesquisa refere-se principalmente às inadequações relatadas pelos professores de música quando ingressam nas escolas, como: inadequação do espaço (sala de aula); carência de recursos materiais, instrumentos musicais; ausência de diretrizes específicas para os conteúdos de ensino da música; indisciplina dos alunos; falta de reconhecimento da música como componente curricular importante na formação humana, por parte de colegas de profissão e também pelos sistemas de ensino; desvalorização profissional.

É pertinente reconhecer a importância do início da carreira docente do professor de música como fator de constituição de sua identidade e de sua profissionalidade. Assim, espera-se que esse trabalho fomente o interesse e motive outros pesquisadores a realizarem estudos sobre o tema para que se ampliem e se aprofundem as discussões, reflexões e aprendizagens em torno do professor de música iniciante.

Referências

- ABREU, D. V. *Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores*. 2011, 198 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977. 225 p.
- BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.
- BUCHMANN, L. T. *A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. Santa Maria: 2008. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Santa Maria, RS. Santa Maria, 2008.
- CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (Org). *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1999.
- CERESER, C. M. I. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set. 2004.
- DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.
- GABARDO, C, V. L. *O início da docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino*. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVILLE, Joinville, 2012.
- GARCIA, C. M.. *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 2013.
- GAULKE, T. G. *Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- GUARNIERI, M. R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. 1996. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, E. F. (Org.) *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro, 2006.

MACHADO, D. D; GALIZIA, F. S.; FERNANDES, J. A. B; FIORUSSI, E. *O estágio curricular obrigatório na formação do educador musical: a proposta da UFSCAR para a modalidade a distância*. São Carlos: UAB-UFSCar, 2011.

MATEIRO, T. A. N. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 33-38, mar. 2003.

PENNA, M. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 71-79, set. 2003.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

_____. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 25-33, mar. 2010.

QUEIROZ, L. R. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. *Revista Claves*, João Pessoa, v.2, p.87-98, 2006.

_____, L.R.; MARINHO, V. M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do projeto político pedagógico da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da Abem*, n. 13, p. 83-92, set. 2005.

SOUZA, D. B. *Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores iniciantes da rede municipal de Presidente Prudente-SP: implicações para a formação inicial*. 2005, 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
VIEIRA, H. M. M. *Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência*. 2002. 197f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.