

O Desenvolvimento Profissional do Professor de Música e a Escola de Educação Básica

Tamar Genz Gaulke

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
tamargenzgaulke@gmail.com

Resumo: Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem como objetivo compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música a partir da sua relação com a escola de educação básica. Com o propósito de buscar subsídios para melhor compreender essa relação, apresento, nesta comunicação, a revisão de literatura realizada, que teve como objetivo analisar como a área de educação musical vem abordando a relação do professor com a escola e o seu desenvolvimento profissional. Conhecer os processos do desenvolvimento profissional nesse contexto significa olhar na perspectiva do professor como sujeito de sua ação e construtor de sua história, nos seus processos de interação com o lugar e os sujeitos escolares. A análise da literatura da área sinaliza a necessidade de aprofundamento e novos estudos, tendo em vista entender as dimensões que envolvem a escola como lugar no qual e com o qual o professor se desenvolve profissionalmente, fazendo emergir aspectos da docência de música na educação básica e particularidades que envolvem esse lugar, não como um pano de fundo, mas na complexidade de sua dimensão espacial.

Palavras chave: desenvolvimento profissional de professores de música, relação professor e escola, ensino de música e educação básica.

Pressupostos e Objetivos

Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento que tem como objetivo compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música a partir da sua relação com a escola de educação básica. A pesquisa tomou como ponto de partida os resultados de minha dissertação de mestrado (GAULKE, 2013) sobre aprendizagem da docência de música, realizada com oito professores licenciados em música, iniciantes na educação básica. Pude perceber que cada professor tem uma história e cada história é composta de múltiplas experiências em diferentes espaços, que levam a distintas relações com a escola e, assim, a diversas maneiras de se construírem como docentes da educação básica.

Ao revisitar a dissertação, pensando na relação dos professores com a escola, percebi que essa relação ainda estava sendo construída. Eles pareciam ainda estar buscando se encontrar nesse espaço e ali vivendo um dos primeiros momentos de seu desenvolvimento profissional. Entendo que há uma relação diferente com cada espaço de atuação e é de maneira também diferente que cada um desses espaços influencia a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de cada professor.

Com o propósito de buscar subsídios para melhor compreender essa relação, apresento, nesta comunicação, a revisão de literatura realizada, que teve como objetivo analisar como a área de educação musical vem abordando a relação do professor com a escola e o seu desenvolvimento profissional.

A relação entre formação e atuação no desenvolvimento profissional de professores de música: a referência aos espaços de atuação

Tendo em vista a atuação na educação básica, a formação inicial em curso de licenciatura é, necessariamente, parte do processo de desenvolvimento profissional, pois a licenciatura é uma exigência legal e, como tal, propicia ao professor a licença para atuar. Essa formação, como indicam a legislação (BRASIL, 2015) e a literatura, não deve ser vivida sem referência aos espaços de atuação ou, ainda, sem a vinculação a um espaço.

Na literatura da área de educação musical a vinculação da formação inicial com a atuação tem atravessado frequentemente as discussões sobre formação de professores de música. Já em 1995, Tourinho apontava para o estágio como uma possibilidade de aproximação da formação com o espaço de atuação profissional. Para a autora, por meio do estágio, o professor teria:

[...] condições de iniciar seu aprendizado sobre as realidades das salas de aula, formando sua atitude profissional e adquirindo habilidades para atuar no contexto institucionalizado do ensino [...]. Durante o período de estágio, os futuros professores de música deveriam ter oportunidades de experimentar e elaborar formas de transmitir o conhecimento musical, de contribuir para o desenvolvimento das capacidades auditivas, expressivas e criativas dos alunos e de testar ideias sobre ensino e aprendizagem musical (TOURINHO, 1995, p.36).

Alguns anos mais tarde, Bellochio (2001), em um artigo em que focaliza o ensino de música na formação e ação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo semelhante, defende a aproximação entre a universidade e a escola:

Aproximar esses polos educacionais de formação e ação profissional do professor é empreender esforços para reflexões críticas sobre o mundo educativo 'real', no caso, mundo musical real, preparando os professores para as incertezas do cotidiano escolar e não apenas para o cumprimento de programas de ensino alheios a seu contexto profissional (BELLHOCHIO, 2001, p.44).

A discussão sobre promover a aproximação entre a universidade e a escola de educação básica como espaço de atuação do licenciado em música tornou-se mais frequente após a aprovação da resolução que instituiu, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). Nessa resolução são apresentados como princípios norteadores para o preparo para o exercício profissional “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” e o trabalho da instituição de nível superior “em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (BRASIL, 2002, p.2-4).

Na nova resolução, aprovada em julho de 2015, reaparecem os mesmos princípios de 2002 relativos ao preparo para o exercício profissional. Na resolução atual, somam-se a proposição do “reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério” e a “exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a)” (BRASIL, 2015, p.4-6).

Santos (2003, p.67), em um relatório pautado no debate sobre currículo e diretrizes curriculares no XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), reafirma a importância da ação das universidades no sentido de aproximação com a escola, mas ressalta: “Implementar mudanças demanda trabalho coletivo e compartilhado. Contudo, vivemos a ausência de diálogo entre as instâncias superiores, e na relação *na* academia (intra e interdepartamentos) e da academia *com* a escola fundamental e de ensino médio”.

Para Bellochio (2003, p.21), parece que,

[...] durante muito tempo, na educação de modo geral como também na educação musical, estivemos mais preocupados em criticar as formas de ensinar e aprender música do que propriamente envolvidos com as possibilidades de resgatarmos, das diversas situações de ensino-trabalho do professor, elementos que pudessem rearticular e rever pressupostos teóricos e práticos para a construção de propostas de formação do educador musical.

E, portanto, voltada a essa formação profissional, a autora defende ser “[...] necessário que a formação profissional do professor seja tomada como um processo permanente vinculado a práticas educativas reais. Não é mais possível a crença de que uma formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional” (BELLOCHIO, 2003, p.23).

A vinculação entre formação e atuação parece ser reivindicada pela área como forma de sustentar a formação de professores de música que possam vir a trabalhar nas escolas de educação básica. Mateiro e Téo (2003), ao discutirem o estágio do curso de licenciatura em Música, parecem buscar ideias para uma aproximação da universidade com a escola.

Levantamos também a necessidade de um currículo mais voltado para a prática pedagógica. Talvez a possibilidade de práticas plurais, espalhadas durante a graduação, com acompanhamento inicial, crescente complexidade de tarefas e atividades, sendo algumas delas estabelecidas em conjunto com o professor, na universidade: tudo com o intuito de alcançar a naturalidade no processo de ensino, o conhecimento das funções e necessidades do contexto habitado pelo professor de música e, enfim, o crescimento e a consecutiva valorização do profissional em educação musical.

O intuito final é unir esses processos à prática pedagógica, não só durante o período de estágio, mas também na universidade e nas instituições de ensino onde ele é praticado, para que possamos contribuir com o sucesso dos futuros estagiários em educação musical durante esta complicada, porém insubstituível, etapa da sua formação acadêmica (MATEIRO; TÉO, 2003, p.95).

Beineke (2004), por sua vez, ressalta a importância da prática desde o começo da formação:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica [...] apontam a prática educativa como componente curricular central da formação de professores. Ao contrário da ideia de que a prática de

ensino é “a última coisa” do curso, uma “aplicação prática” de conhecimentos teóricos, a prática de ensino é compreendida como o centro da formação, procurando não dicotomizar a teoria e a prática pedagógica (BEINEKE, 2004, p.36).

Na mesma direção, Figueiredo (2005, p.22) afirma que a formação precisa cada vez mais estar “atrelada às realidades sociais escolares, aproximando os educandos daquilo que os mesmos encontrarão em suas atividades reais como educadores musicais nas escolas e em diversos espaços educativos”. Beineke (2004) reitera a intenção de aproximar a universidade com a escola quando discute algumas relações desejáveis entre a escola pública, a universidade e a prática de ensino da música.

[...] precisamos discutir os problemas específicos percebidos no cotidiano da escola pública. Para isso precisamos conhecer melhor esse cotidiano, interagir com ele de forma mais intensa, mais comprometida, mais crítica, mais política. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores nos lançam esse desafio: construir relações de cooperação e profundo compromisso com a educação básica (BEINEKE, 2004, p.38).

No mesmo sentido, Sobreira (2008) afirma:

As parcerias com as escolas públicas devem ser estimuladas, buscando a superação dos equívocos nas concepções sobre o ensino de música e, portanto, tornando menos problemática a implementação da educação musical. A proximidade com as escolas também se justifica por permitir um modelo de formação docente em estreita conexão com as demandas daquele contexto (SOBREIRA, 2008, p.51).

A literatura de educação musical vem, ao longo de vários anos, sugerindo diversas recomendações para articular a formação inicial com a atuação na escola de educação básica. No entanto, essas recomendações parecem permanecer no plano das ideias e não chegar a ações. Os textos aqui citados, junto a outros, foram analisados por Macedo (2015) em sua tese, e, a partir dessa análise, a autora percebe

[...] uma ênfase no incentivo às parcerias entre escolas e universidades, mas nem sempre está claro como seriam realizadas. A forma como essa proposta aparece na literatura analisada mantém a perspectiva das instituições de

formação de professores. Porém, parcerias não podem ser impostas. Há que saber se as escolas desejam essas parcerias e quais as suas reais necessidades (MACEDO, 2015, p.107).

A autora ainda afirma que “a aproximação da formação aos campos de atuação parece ser uma tarefa bastante complexa, para a qual os autores não apontam soluções finais” (MACEDO, 2015, p.112).

Este propósito, de se pensar um percurso de formação inicial que esteja vinculado aos espaços de atuação profissional, encontra ressonância nas ideias de autores da área de educação, como Nóvoa (2009) e Zeichner (2010), que propõem princípios orientadores dessa formação.

A relação entre formação e atuação no desenvolvimento profissional de professores de música: a referência à profissão

Nóvoa (2009) defende que devemos tomar a profissão docente e os contextos em que ela se desenvolve como referências para a formação de professores.

O debate educativo esteve marcado, durante muito tempo, pela dicotomia teoria/prática.

[...]

Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou sendo dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente.

[...] O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2009, p.32-33).

A proposta do autor português é que a formação de professores seja devolvida aos professores, tendo uma “referência sistemática a casos concretos e ao desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los” (NÓVOA, 2009, p.34). Os professores se centrariam em casos práticos resolvendo-os através de uma análise que, “partindo deles mesmos, mobiliza conhecimentos teóricos”.

Zeichner (2010, p.493), pesquisador norte-americano, apresenta o conceito de “terceiro espaço” como um esforço “para diminuir as lacunas entre a formação docente que acontece na universidade e aquela que se dá na escola, assim como as lacunas entre essas duas comunidades mais amplas nas quais as escolas, as faculdades e as universidades existem”.

[...] espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. Contrários à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como a fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino, próprio dos modelos tradicionais de formação de professores [...], os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao conhecimento acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação (ZEICHNER, 2010, p.487).

A criação desse terceiro espaço ou terceiro lugar, como é nomeado por Zeichner (2010) e Nóvoa (2009), respectivamente, parece carregar um potencial maior do que, somente, a aproximação da formação de professores aos campos de atuação.

Canário (2001) e Marcelo (2009), entre outros autores da área de educação, referem-se à formação do professor como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que combina a formação em nível superior prévia com a construção e reconstrução cotidiana do saber e do agir profissional no interior da escola, lugar onde se aprende a ser professor, segundo Canário (2001).

Para Nóvoa (1992), a prática é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. O autor, preocupado em promover consenso sobre o desenvolvimento profissional na prática, propõe três medidas como ponto de partida. A primeira delas diz respeito a passar a formação de professores para dentro da profissão, tendo o exemplo dos médicos e hospitais-escola como inspiração para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional ocorrerem no local de atuação.

A segunda medida aponta para a necessidade de promover novos modos de organização da profissão. Promover a construção de parceria entre o mundo profissional e o mundo

universitário, criar processos de integração dos professores iniciantes num entendimento de comunidades de prática que reforcem o sentimento de pertença e de identidade profissional.

Já na terceira medida, Nóvoa (2009, p.22) defende reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores com a intenção de que se compreenda a especificidade da profissão docente, “mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida”.

[...] falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da pessoalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p.22).

A partir dessa perspectiva, a ideia de construção do eu profissional permanentemente atravessa o desenvolvimento profissional docente e torna-se o que Nóvoa (2009) chama de “qualquer coisa de indefinível”, pois:

A formação não se constrói por acumulação, mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.13).

Considerações Finais

O desenvolvimento profissional acontece nos espaços em que o professor atua e o meu interesse, neste trabalho, é a relação do professor com um desses espaços, a escola. São as experiências resultantes da relação do professor com a escola que entendo como parte do desenvolvimento profissional e como o foco deste trabalho. A literatura de educação musical e também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015) enfatizam a necessidade de vínculo com o espaço de atuação, mas como a literatura da área entende essa relação?

A escola é um lugar de experiências, de desenvolvimento da profissão na prática e da construção do saber-fazer. Entendo, assim como Dominicé (1996, p.149), a “praxis como lugar de produção do saber, pois o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida”. O professor interage com a escola assim como a escola interage com ele. No entanto, a partir da leitura dos autores da área de educação musical acima citados, a escola parece ser apenas um espaço em que o ensino e a aprendizagem ocorrem. Conforme sintetiza Macedo (2015, p.147).

ainda são poucos os trabalhos que buscam conhecer o que os professores pensam, como agem em sala de aula e como organizam seu trabalho. A escola, a prática docente e os docentes não estão sendo estudados diretamente. Parece haver, assim, um desequilíbrio no sentido do reconhecimento da docência de música na educação básica. Embora haja todo um envolvimento em busca da conquista do espaço, parece haver mais a necessidade de garantir a presença do que o reconhecimento do que ocorre no contexto de trabalho.

A escola, na literatura da área de educação musical, tem estado “invisível”, como indica Del-Ben (2013) a partir de levantamento e análise de trabalhos publicados na Revista da ABEM sobre os modos de pensar a educação musical escolar. A autora indica que as especificidades da escola não estão sendo contempladas pela literatura que ela analisou.

[...] embora mais da metade dos artigos analisados se caracterize como pesquisa empírica, que se aproxima dos sujeitos escolares, eles parecem pensar e agir num lugar ainda pouco estudado, já que as escolas, como instituição, assim como os sistemas educativos em que estão inseridas, estão praticamente ausentes dos artigos analisados. A educação musical escolar é pensada sem considerar as particularidades do lugar em que acontece ou em que se espera que aconteça. As particularidades existem, tanto que se argumenta ser necessário aproximar os cursos de formação e os futuros professores dos contextos escolares, mas não são explicitadas ou analisadas em profundidade [...]. A escola, embora sempre presente, é um espaço que parece invisível na produção analisada. Mesmo assim, precisa ser transformada (DEL-BEN, 2013, p.142).

A literatura da área de educação musical parece considerar a escola mais “como uma espécie de cenário, de segundo plano sobre o qual se desenrolam suas existências” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.66), ou, mais especificamente, a atividade docente. Essa concepção da

escola reduzida a um pano de fundo parece não dar conta da complexidade da dimensão espacial das experiências docentes. Tratar o espaço escolar apenas como uma generalidade ou, simplesmente, deixá-lo em “segundo plano”, pode podar-nos da compreensão da escola como um lugar constituído de relações e experiências humanas. Essa invisibilidade da escola pode prejudicar a compreensão do desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica.

Conhecer os processos do desenvolvimento profissional nesse contexto significa olhar na perspectiva do professor como sujeito de sua ação e construtor de sua história, nos seus processos de interação com os sujeitos escolares.

A análise da literatura da área sinaliza a necessidade de aprofundamento e novos estudos, tendo em vista entender as dimensões que envolvem a escola como lugar no qual e com o qual o professor se desenvolve profissionalmente, fazendo emergir aspectos da docência de música na educação básica e particularidades que envolvem esse lugar, não como um pano de fundo, mas na complexidade de sua dimensão espacial.

Referências

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 35-41, mar. 2004.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, p. 41-48, set. 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.8, p.17-24, mar. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. *Diário Oficial da União*, Brasília: Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília: Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2001. Anais... Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 15/19 Outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>> Acessado em: 14 de abril 2015

DEL-BEN, Luciana. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.19, n.37, p.125-148 jan.jun 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica – Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. Apprendre se former. In: BOURGOIS, Étienne (Ed.). *L'Adulte en formation*. Paris: De Boeck & Larcier, 1996.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da docência: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. Dissertação (Mestrado em Música) – Porto Alegre, UFRGS, 2013.

MACEDO, Vanilda Lúcia Ferreira de. *Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013)*. Tese (Doutorado em Música) – Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, 2015.

MARCELO, Carlos García. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, 08, p. 7-22, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acessado em: abril 2015.

MATEIRO, Teresa; TEO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p.89-95, set. 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acessado em: 30 de janeiro 2014.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de educación*, Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acessado em: 28 nov 2012.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pósmoderno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 63-68, mar. 2003.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, p. 45-52, set. 2008.

TOURINHO, Irene. “Atirei o pau no gato mas o gato não morreu...” Divertimento sobre estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, v. 2, p. 35-52, jun. 1995.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdade e universidades. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p.479-504, set./dez. 2010.