

# A escola e a construção individual da docência de música: uma proposta de pesquisa com narrativas de professores de música da educação básica

*Tamar Genz Gaulke*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

*tamargenzgaulke@hotmail.com*

**Resumo:** Esta comunicação apresenta um recorte de um projeto de pesquisa de doutorado em andamento que tem como tema central a escola e a construção individual da docência de música. A pesquisa tem como principal objetivo compreender os sentidos e significados da escola na construção individual da docência de música. Os caminhos metodológicos escolhidos para conduzir o trabalho são a pesquisa (auto)biográfica e as narrativas. Espera-se que a pesquisa possa gerar dados que possibilitem conhecer e compreender aspectos sobre a docência em música na educação básica e as particularidades que envolvem este lugar. Esta pesquisa pretende entender as dimensões que envolvem a escola como lugar do qual e com o qual se constitui a docência de música.

**Palavras chave:** escola, construção da docência de música, narrativas

## 1. Introdução

### 1.1 O interesse pelo tema

Esta comunicação é um recorte de um projeto de tese de doutorado que tem como tema a escola e a construção da docência. A ideia central da pesquisa vem sendo construída a partir da dissertação que apresentei ao final do mestrado. O trabalho tratava da aprendizagem da docência de música de professores da escola de educação básica, e teve como objetivo compreender como professores de música da educação básica aprendem a ser professores.

Ao final de dois anos de pesquisa no mestrado, conclui a dissertação afirmando:

[...] o professor constrói sua docência na prática, principalmente, a partir de tentativas e experimentação, revisitando suas experiências anteriores, buscando compreender o saber-fazer a partir delas, em um determinado contexto, e enfrentando os desafios gerados pelo desconhecido. Tudo isso está permeado pela busca do vínculo com os alunos e com a escola (GAULKE, 2013, p.137).

Das entrevistas dos professores de música, emergiu a ideia de que a aprendizagem da docência ocorre num tempo e num espaço e a atuação do professor na escola é condição para a aprendizagem da docência. “A aprendizagem da docência ocorre na prática, na vivência da

escola, e somente ali o professor torna-se professor” (GAULKE, 2013, p.138). É no espaço que o professor encontra os desafios que lhe movem a aprender.

Na dissertação de mestrado, as narrativas dos professores de música trouxeram diversos aspectos relacionados ao espaço da escola. Eles destacaram aspectos físicos necessários para a realização das aulas e, também, a forma com que interagem com o espaço da escola. Falaram da importância de ter materiais, mas, ao mesmo tempo, do saber agir sem tê-los.

Nas narrativas, os professores de música enfatizaram a interação com os colegas na escola, com a direção, funcionários, alunos e seus pais. Falaram sobre a importância do contato com todos sujeitos escolares, das conversas na sala de professores, da troca de ideias e experiências, da busca de auxílio a partir de observações e interações com outros professores.

Essas reflexões levaram-me e levam-me a perceber que a escola é um espaço importante na aprendizagem e construção da docência. No entanto, os professores de música falaram sobre o espaço da escola, principalmente, voltados a aspectos físicos e às relações pessoais.

Delory-Momberger (2012, p.67-68) entende o espaço em três tipos de níveis/dimensões:

**Primeiro Nível** – sentido mais material: edifícios, disposições e equipamentos de toda espécie, vias de comunicação, objetos. Nesse sentido, ele condiciona, orienta, organiza nossos deslocamentos, nossos movimentos, as posições de nosso corpo e suas posturas em relação aos outros (aos corpos dos outros).

**Segundo Nível** – o espaço é formado de todas as funções, de todas as representações e de todos os valores que lhe são atribuídos pelo tecido cultural, pelo sistema de organização social no qual ele está inserido.

**Terceiro Nível** – o espaço é constitutivo da nossa experiência na medida em que nos oferece recursos, em que se encontra aberto à nossa ação e ao nosso pensamento e em que, agimos *sobre* ele e *com* ele pela ação e pelo pensamento.

A partir desses níveis apresentados, percebo que os professores de música entrevistados não chegaram a falar do espaço como constitutivo da experiência (nível 3). Para o lugar tornar-se constitutivo da experiência há uma necessidade de o professor ter um vínculo mais forte e definido com a escola. O agir deve ser sobre o lugar e com o lugar, o que num momento de aprendizagem parece não vir à tona por falta de tempo vivido.

Conversando com meus colegas no início do ano letivo de 2013, soube que um dos professores entrevistados pediu exoneração do seu contrato como professor do município de Porto Alegre-RS. Inicialmente, fiquei decepcionada, no entanto, logo soube que ele continuava atuando como professor de música, mas em uma escola de educação básica da rede privada. Então, perguntei-me o que faz com que um professor de música permaneça na escola de educação básica.

Ao conversar com o professor, pude perceber a sua empolgação com o trabalho na escola da rede privada. Animado, contou-me sobre o quanto está conseguindo por em prática o que tinha vontade de fazer, mas não conseguia na outra escola. Ele não conseguiu conectar-se com o espaço da escola pública. No entanto, disse gostar muito de trabalhar na educação básica no contexto em que está agora, percebendo que tem um estilo, um jeito de dar aula e de se vincular com os alunos e com o conhecimento, e esse jeito não parece ter funcionado na escola pública.

## 1.2 Revisão de Literatura e objetivo

Na literatura de educação musical no Brasil, são recorrentes os textos que expõem a preocupação com a escassez de professores de música na educação básica. Arroyo (2003), Del-Ben (2005), Hirsch (2007), Hummes (2004) Mateiro (2012), Mateiro e Borghetti (2007), Mota e Figueiredo (2012), Penna (2002), Santos (2005) são alguns dos autores que expõem essa escassez associada a afirmação de que tanto futuros professores quanto professores de música não se sentem motivados ou atraídos para atuar no ensino de música nas escolas.

Penna, em uma pesquisa divulgada em 2002 sobre a pouca atuação dos habilitados em Música (oriundos da Licenciatura em Educação Artística) nas escolas de educação básica, já dizia: “Parece haver [...] uma preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica [...]” (PENNA, 2002, p.17).

Santos (2005, p.50), três anos depois, continuou com afirmativas no mesmo sentido que Penna: “[...] não temos professores em número suficiente em muitas cidades do Brasil porque muitos, oriundos das licenciaturas plenas que habilitam para o exercício do magistério em música, preferem atuar nas escolas livres (escolas técnicas)”.

Mesmo tendo passado o período de promulgação da lei 11.769/08 (que torna a música conteúdo obrigatório na educação básica), a literatura indica que essa situação parece não ter se transformado nos anos seguintes. Mota e Figueiredo apresentam dados de uma pesquisa conduzida em 2010, com estudantes de 79 cursos de licenciatura em música no Brasil, em que, de:

[...] 1924 estudantes participantes da pesquisa, apenas 28% desejam atuar na escola de Educação Básica. Este resultado aponta para um grande desafio a ser vencido, já que os cursos de licenciatura estão formando professores de música que não pretendem, em grande parte, ministrarem aulas na Educação Básica (MOTA; FIGUEIREDO, 2012, p.284-285).

A partir dessas constatações, busquei ocorrências na literatura sobre a dificuldade do professor vincular-se à escola e sobre as causas da desistência ou da não adesão dos professores à escola de educação básica. Penna (2002, p.17) aponta algumas “dificuldades” enfrentadas pelos professores de música na educação básica: “turmas grandes, precárias condições de trabalho, insegurança quanto aos encaminhamentos pedagógicos a serem adotados, etc.”.

São diversas as justificativas apontadas para a escassez de professores nas escolas ou para a falta de interesse em atuar na educação básica, sejam as precárias condições de trabalho, os baixos salários ou a desvalorização do magistério. No entanto, na área de educação musical, essas facetas ainda são pouco estudadas.

Alguns autores (Penna, 2002; Santos, 2005; Mota e Figueiredo, 2012) também relacionam o desinteresse dos professores na educação básica à presença ainda pequena da música como componente específico dos currículos escolares. Destacam a permanência da educação artística, tanto nas práticas educativas, quanto na formação dos professores.

Penna (2002), Santos (2005) e Mateiro (2012), ainda ressaltam a forte identificação dos professores e futuros professores com outros espaços de atuação, como conservatórios e escolas de música.

No entanto, Del-Ben (2010; 2012) em uma pesquisa com licenciandos em música sobre as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica em diferentes etapas de sua formação, encontrou afirmações um pouco diferentes das recorrentes na literatura.

[...] para os entrevistados, ensinar música na educação básica é uma “possibilidade”, mas não a única. [...] Dentre os campos possíveis de atuação profissional, a educação básica é o menos conhecido para os entrevistados. A expressão “é diferente” foi bastante comum ao longo das entrevistas quando os licenciandos se referiam ao ensino de música na educação básica. [...] Ou seja, a escola é diferente daquilo que lhes é mais familiar ou mais conhecido: as escolas de música, as aulas particulares, as aulas individuais. (Del-Ben, 2012, p.55).

Assim como a escola é vista como um lugar “diferente” pelos licenciandos em música, encontrei referências que mostram o quanto a escola é também pouco conhecida pela literatura da área. Del-Ben (2013) apresentou recentemente um artigo em que procura refletir sobre trabalhos que tomam a educação musical escolar como um objeto de estudo. No entanto, a autora conclui:

[...] 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. (DEL-BEN, 2013, p.142)

As particularidades da escola e da atuação do professor de música na escola, são eminentes e são assuntos frequentes nas discussões sobre atuação e formação de professores em educação musical. Porém, a literatura parece tratar a escola mais como um pano de fundo da atuação docente. Pires e Dalben (2013) ressaltam a necessidade de pesquisadores da área buscarem aprofundamento nesse assunto para contribuir com subsídios aos professores de música.

A categoria “formação e prática profissional” necessita avolumar pesquisas que aprofundem conhecimentos sobre/dos alunos, trazendo elementos para se pensar a prática pedagógica em contextos escolares (PIRES; DALBEN, 2013, p.114).

Mesmo com a lei que obriga a presença do conteúdo música na escola, a literatura de educação musical parece compreender limitadamente as dimensões que envolvem a escola e o ensino de música nesse lugar.

Partindo dos meus questionamentos iniciais e da revisão de literatura, o presente trabalho tem como objetivo compreender os sentidos e significados da escola na construção individual da docência de música.

## 2. Pressupostos teóricos

### 2.1 Espaço e lugar

Ao buscar compreender os sentidos e significados da escola na construção da docência e como constitutiva da experiência, é necessário, primeiramente, definir os conceitos de espaço e de lugar.

No âmbito da geografia – ciência que tem “por objeto o espaço das sociedades, a dimensão espacial do social” (LÉVY; LUSSAULT, 2003, p.559) – os termos espaço e lugar recebem significados diferentes, principalmente se analisados pelo viés adotado em cada linha de estudo.

Segundo Tuan (1982), espaço e lugar definem a natureza da geografia. Para a geografia, lugar e espaço não são conceitos contraditórios. Foi a partir dos estudos da geografia humanista (ou humanística), que os termos foram sendo cuidadosamente diferenciados. Conforme Tuan (1982, p.143):

A geografia Humanística procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar.

Lévy e Lussault (2003, p.560) em seus estudos diferenciam espaço e lugar afirmando: “Espaço em que a distância é irrelevante. A caracterização de um espaço como lugar é o resultado de uma construção”.

Para Tuan (1975, p.160), o lugar “é criado pelos seres humanos para os propósitos humanos”. No mesmo sentido Relph (1979, p.20) argumenta: “[...] os lugares só adquirem identidade e significado através da intenção humana e da relação existente entre aquelas intenções e os atributos objetivos do lugar, ou seja, o cenário físico e as atividades ali desenvolvidas”.

Conforme Frago (1993-1994, p.18):

A ocupação do espaço, sua utilização, presume sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” do espaço ao lugar, é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói. Se constrói “a partir do fluir da vida” (apud ALBA, 1984) e a partir do espaço como suporte; o espaço, por conseguinte, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído.

Analisando as conceituações dos autores, entendo o lugar como uma construção social, imbuída de valores e significados, constituída da experiência que temos do mundo. Em outras palavras, o lugar é constituído pela experiência humana.

## **2.2 A escola – lugar constitutivo da docência**

Como lugar, a escola não representa somente uma construção física ou um espaço utilizado para o ensino e a aprendizagem, a escola é imbuída de histórias, da relação entre pessoas e suas identidades.

A escola não é somente o cenário de vivências, mas é o lugar que constitui e é constituído pelas mais diversas experiências. Ela é um lugar complexo e que merece ser conhecido. Como anteriormente destacado, há a necessidade de entender a escola e seu funcionamento, para pensar sobre a atuação dos professores de música.

Nas falas dos professores de música aparece o que perceberam como importante da prática na escola para sua aprendizagem. Portanto, pretendo entender como a escola pode ser um lugar constitutivo da docência (DELORY, 2012), e como a construção da docência pode ser parte da edificação da escola como lugar.

Ecoando essas ideias, retomo a análise que apresento nas considerações finais da minha dissertação de mestrado: “[...] o que movimenta o professor a aprender são os desafios que encontra no contexto, ou, ainda, no encontro do professor com o contexto” (GAULKE, 2013, p.138).

Os desafios do contexto da escola movimentam o professor, e esses desafios estão sempre presentes na escola, causando, assim, um constante movimento. Essa ideia do movimento conecta-se com a ideia da escola como um lugar. Pois, se a experiência é a vivência refletida, então, por a escola ser uma construção a partir da experiência, a escola é um lugar em constante movimento, é uma construção contínua.

Delory (2012, p.70) afirma que “os homens habitam o espaço, e o espaço os habita; eles constroem o espaço, e o espaço os constrói; eles fazem significar o espaço, e o espaço confere sentido ao seu ser e à sua ação”.

A construção da docência ocorre juntamente com a constituição da escola como lugar. Ao mesmo tempo em que os professores dão significado a escola, a escola dá significado a eles.

No próprio cerne das nossas práticas mais socializadas, agimos no espaço e fazemos agir o espaço, conferindo-lhe significados e valores que se acham ligados à nossa pessoa, à nossa história, às nossas emoções e aos nossos sentimentos etc. Temos uma prática reflexiva e afetiva do espaço que nos conduz a investi-lo biograficamente e a fazer dele um dos componentes de nossa construção pessoal. (DELORY, 2012, p.69)

A construção da docência de música remete a uma construção de um lugar, talvez não a construção da escola como instituição, mas a construção da relação pessoal que define a escola (para o professor) como lugar a que pertence, ou o lugar que ele constrói e se constrói. A construção da docência de música ocorre na escola, em lugar específico, pois as experiências são sempre localizadas.

O professor de música na construção de sua docência “alimenta-se” da escola. A escola torna-se lugar de significados constituído pela experiência, que pode ser boa ou ruim.

É certo pensar que os lugares nascem do amor, pois se realizam nos encontros e nas trocas humanas. Mas não menos correto é afirmar que eles também nascem do ódio, já que também podem ser frutos da ira e do medo.

[...]

Ora, é claro que os lugares, assim como as pessoas, provocam afetos. Primeiro, porque os lugares são sempre criações humanas, segundo, porque os homens habitam os lugares e, terceiro, porque depois de um tempo os lugares também passam a habitar os homens. De forma que o par homem/lugar se complementa, um não existe sem o outro (GONÇALVES, 2010, p.26).

A escola como espaço não proporciona uma alimentação mútua entre professor e escola. Acredito que a trajetória do espaço ao lugar é também o processo de construção da docência do professor e é o que o conduz a complementação da relação professor e escola.

### 3. Caminhos metodológicos

Pretendo nessa pesquisa utilizar a (auto)biografia como forma de compreender os significados daquilo que o indivíduo narra de sua história. Como forma de contar o vivido, são utilizadas narrativas orais e/ou escritas que:

[...] constituem-se de relatos ou registros produzidos por solicitação do pesquisador, com a intencionalidade de (re)construir a memória, pessoal ou coletiva, contextualizando o narrado segundo o período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos objeto narração e estabelecendo interação e intercâmbio entre pesquisador e entrevistado, no decorrer do processo de investigação. [...] Também podem ser denominadas narrativas de vida, entendidas como o (re)lembrar de acontecimentos que marcaram a existência de um sujeito, descrevendo fatos que ordenaram o curso de vida, relacionando momentos e acontecimentos de molde a constituírem-se em uma trama, em enredo, com significado (ABRAHÃO; FRISON, 2010, p.191).

Para Dominicé (2010, p.148), “a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico”. Como instrumento de pesquisa, a biografia, principalmente, busca a história de vida e/ou as experiências do indivíduo como dados para ajudar a responder questões relacionadas a um tema. É a partir dela que pretendo compreender os significados da escola na construção da docência de música de cada um dos professores que serão entrevistados.

#### **4. Contribuições esperadas**

Espero que os resultados desta pesquisa gerem dados que possibilitem a compreensão da construção da docência de música na escola de educação básica, e permitam abrir a “caixa preta” da docência, especificamente, no que envolve o docente e a escola.

Esse estudo pode ser relevante para a área de educação musical por levantar aspectos sobre a docência em música na educação básica e as particularidades que envolvem este lugar. Esta pesquisa pretende entender as dimensões que envolvem a escola como lugar do qual e com o qual se constitui a docência de música.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal, RJ: EDUFRN, 2010. p. 191-216.

ARROYO, Margarete. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003, p. 586-594.

DEL-BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2005.

\_\_\_\_\_. Formar o professor/formar-se professor: idéias de licenciandos para pensar a licenciatura em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Anppom, 2010, p. 1-6.

\_\_\_\_\_. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p.51-61, jul-dez 2012.

\_\_\_\_\_. 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. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010, p.189-222.

GONÇALVES, Leandro Forgiarini de. *O estudo do lugar sob o enfoque da geografia humanista: um lugar chamado Avenida Paulista*. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HIRSCH, Isabel. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HUMMES, Julia. *As funções da música sob a ótica das direções escolares*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LÉVY, Jacques; LUSSAULT, Michel (dir.). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris: Belin, 2003.

MATEIRO, Teresa. Education of music teachers: a study of the Brazilian higher education programs. *International Journal of Music education*, ISME, v. 29, n. 45, p. 45-71, 2012.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. *Música Hodie*, Porto Alegre, v.7, n.2, p.89-108, 2007.

MOTA, Graça; FIGUEIREDO, Sergio. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 273-290, maio-ago 2012.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 30, p.103-118, jan.jun 2013.

RELPH, Edward C. As Bases Fenomenológicas da Geografia. *Revista Geografia*, v.4 n.7, p.1-25, abril 1979.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

TUAN, Yi-Fu. “Geografia humanística”. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.). *Perspectivas da geografia*. São Paulo: Difel, 1982.

\_\_\_\_\_. Place: an experiential perspective. *Geographical Review*, v.65 n.2, p.151-165, 1975.

VIÑAO, Antonio Frago. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas e cuestiones. *Historia de la educación*. v.XII-XIII, Madri, p. 17-74, 1993-1994.