

# A formação profissional do educador musical: algumas apostas

Cláudia Ribeiro Bellochio

Departamento de Metodologia do Ensino  
Centro de Educação – UFSM  
e-mail: claubell@terra.com.br

**Resumo.** A temática sobre “formação: qual concepção?” tem pautado discussões em diversas áreas do conhecimento, tanto na academia quanto nos espaços onde se realiza a educação, escolares ou não-escolares. Dentre questões relevantes no âmbito da educação musical, enfoco: existe **uma** concepção para a formação de professores de educação musical? Ou, existem particularidades na formação de educadores musicais? Se não temos uma educação musical, mas um conjunto de *loci* em que se produzem educações musicais, podemos pensar em que formação? Que saberes compõem o conhecimento do professor de música? Buscando delimitar o texto, focarei o tema “formação: qual concepção” na formação profissional do professor da educação básica, configurando, assim, o espaço da escola como indicador das concepções apresentadas. No entanto, estarei refletindo sobre os limites desse recorte na própria constituição da formação para a área. O texto está organizado em blocos: (a) políticas e espaços na formação do professor; (b) o professor e a educação musical; (c) o professor e os saberes da prática: uma concepção para o desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** formação profissional, educação musical, políticas educacionais

**Abstract.** The theme “education: which conception?” has been the focus of discussion in several areas, both in the academia and school and non-school contexts. In relation to music education, I propose a question: is there one conception in the music teachers’ education? Or, are there particularities in the education of such professionals? If we do not have a unique practice of music education, but a group of *loci* in which different practices are produced, which kind of education can we think about? What areas of knowledge constitute the music teacher’s knowledge? Considering the limits of this paper, I will focus on the professional education of the elementary and secondary teacher, considering the school context as an indicator of the conceptions to be presented. However, I will also reflect about the limits of such focus for the area itself. This study is organized in three parts: (a) policies and spaces of teacher education; (b) the teacher and the practice of music education; (c) the teacher and the knowledge basis for the practice: a conception for the professional development.

**Keywords:** professional education, music education, educational policies

Debater sobre “formação: qual concepção” implica pensar tanto no espaço da formação como no espaço da atuação e da profissionalização do professor. A concepção de formação, de forma his-

tórica, está intrinsecamente relacionada com o perfil do egresso do sistema formador e suas possibilidades de atuação profissional, seja na escola ou fora dela. Refere-se assim às dinâmicas

socioeducacionais implicadas em como o professor aprende, ensina e aprende *para* e *na* sua profissão. Por certo não é uma relação simplista, em que a lógica desembocaria na equação: “se melhorar a formação do professor, no caso do professor de educação musical, os problemas da área, automaticamente, estarão resolvidos”.

Entre a formação e a ação do professor existem particularidades que permeiam e complexificam as relações socioeducacionais. Dentre elas, o estatuto profissional do professor, suas condições de trabalho, a história social das disciplinas escolares, as relações entre professores e alunos, as concepções estabelecidas nos planos político-pedagógicos e no currículo da escola, dentre outros.

Ao pensar nas temáticas de pesquisa dos colegas que dividem comigo essa mesa, não poderia deixar de lembrar a todos a diversidade de enfoques que as compõem. O Prof. Celson desenvolveu seu mestrado com músicos de rua; a Prof<sup>a</sup> Luciana Del Ben trabalhou com concepções de professores de educação musical atuantes na escola fundamental, a Prof<sup>a</sup> Teresa Mateiro aborda, em sua tese de doutorado, a preocupação com a formação inicial e, de modo especial, os estágios acadêmicos (UDESC/SC). Já eu tenho pesquisado, principalmente, sobre as possibilidades e limites da prática educativa musical de professores unidocentes, sobretudo os oriundos de cursos de pedagogia – habilitação para os anos iniciais de escolarização. Com certeza, todos esses trabalhos congregam reflexões sobre e para a educação musical; no entanto, apresentam matrizes teóricas diferenciadas e não consideram a educação básica como a única possibilidade de formação e atuação do educador musical. Esse ponto, creio eu, merece debate, e convido os colegas a se posicionarem frente a ele em suas falas.

É inegável que, ao longo dos anos, no Brasil, avanços na questão da formação e ação do educador musical ocorreram. Novos trabalhos de pesquisa e práticas educativas, da educação infantil ao ensino superior, foram se constituindo, políticas educacionais foram organizadas e direcionaram percursos. Contudo, algumas questões ainda estão muito presentes e precisam ser debatidas, tanto na academia quanto na escola. Dentre essas: formação: que concepção? Existe **uma** concepção para a formação de professores de educação musical? Ou, ainda, existem particularidades na formação de educadores musicais? Que universos têm transversalizado a formação do educador musical? Se não temos uma educação musical, mas um conjunto de *loci* em que se produ-

zem educações musicais, podemos pensar em que formação? Que saberes compõem o conhecimento do professor?

Buscando delimitar pontos para o debate, focarei o tema “Formação: qual concepção?” na formação profissional do professor da educação básica, configurando, assim, o espaço da escola como indicador das concepções que discutiremos. No entanto, em alguns momentos, estarei refletindo sobre os limites desse recorte na própria constituição da formação para a área. Organizo a exposição nos seguintes blocos, que poderão suscitar o debate:

- políticas e espaços na formação do professor;
- a educação musical e a formação do professor;
- a formação do professor e os saberes da prática: uma concepção para o desenvolvimento profissional

### **Políticas e espaços na formação do professor**

Institucionalmente, temos, desde o final de 1996, uma LDB que salienta a necessidade de formação profissional do professor. Embora se tenha como espaço a educação superior universitária, ainda existe a possibilidade de formação aligeirada nos Institutos Superiores de Educação, instituições que poderão não ser universitárias, “[...] constituindo uma **licenciatura menos plena**, onde se formará um **professor repassador do conhecimento já produzido**, que, pelas precárias condições de formação, terá reduzida capacidade de crítica deste mesmo conhecimento” (Kuenzer, 2002, p. 39). Pimenta; Ghedin (2002) expressam que “essa instituição não desenvolverá *pesquisa*, mas tão somente *ensino*, comprometendo significativamente o conceito e a identidade do profissional a ser formado” (ibid, p. 59).

Vemos, portanto, que, muito embora as políticas educacionais representem avanço significativo nas questões que envolvem o reconhecimento profissional de ser professor, via institucionalização que regulamenta o processo de formação, não existe um único *locus*. Por outro lado, seria reducionismo considerar que o processo de formação profissional, no caso, formação inicial, fosse o único fator que desencadeasse a qualidade da prática profissional dos professores e a melhoria das condições de ensino.

É preciso entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanen-

te, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais. O sentido da formação profissional estende-se, assumindo-se em constante construção e reconstrução.

A formação não se contrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através 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, 1995, p. 25).

Em se tratando de formação profissional do professor, lembro que, pela primeira vez na história da educação deste país, existem políticas educacionais, de modo mais específico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que salientam a necessidade de um projeto de curso próprio para a formação de professores da educação básica, o qual supera fragmentações históricas e, em alguns casos, práticas presentes, as quais fazem com que a licenciatura seja considerada um apêndice dos cursos de bacharelado<sup>1</sup>.

É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica (Brasil, MEC/CNE, Diretrizes Curriculares, 2001, p. 28).

Definitivamente, “não se trata de reivindicar uma formação menor para as Licenciaturas mas estabelecer outros parâmetros” (Souza, 1997, p. 13).

Certamente, por mais contemporâneo que seja o texto das Diretrizes, o problema não está ou será resolvido no âmbito interno de um documento que institui orientações para a formação profissional do professor. É necessário que o curso formador, como um todo, veja o processo de tornar-se professor de um modo diferenciado. Dessa forma, devemos entender que o curso não é uma entidade abstrata, e seu projeto de formação profissional não pode ser algo apartado das pessoas que o constituem. Nesse contexto, é preciso levar em conta que cada área do conhecimento possui particularidades que devem ser encaradas na elaboração de matrizes formadoras.

As políticas oficiais têm sinalizado uma implicação diferenciada no papel dos formadores atuantes nas instituições superiores. Os formadores

de professores passarão a ter que assumir um comprometimento maior com as práticas educativas reais, escolares ou não, reconhecendo-as como espaço de produção de saberes legítimos e indicadores de situações concretamente relacionadas com o ensino. Nas Diretrizes para a Formação de Professores, destaca-se que: “as instituições formadoras precisam penetrar nas novas dinâmicas culturais e satisfazer às demandas sociais apresentadas à educação escolar” (Brasil, MEC/CNE, Diretrizes Curriculares, 2001, p. 18).

Sobre isso, Tardif (2002, p. 241) declara que “é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais”, pautados numa racionalidade técnica. Acrescenta o autor que “somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo” (ibid.). Sobre o conhecimento dos práticos, é importante destacar que não significa a realização profissional repetida inúmeras vezes, mas, principalmente, o conhecimento decorrente dos argumentos que os professores que já estão atuando utilizam quando justificam suas tomadas de decisões em situações de ensino. Insere-se aí a contribuição da investigação-ação educacional na organização e dinamização do trabalho do professor.

No caso específico da música, além das práticas pedagógicas dos professores da escola, os formadores também precisam estar atentos às múltiplas formas de realização da música e da educação musical no espaço socialmente determinado, encarando a produção musical fora do espaço da escola e da academia. De acordo com Souza (2001), “a compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem musical não se esgota no acontecimento ‘aula’ ou no espaço institucional da escola”. Acrescenta ainda que “o desafio para entender a educação musical hoje passa a ser, assim, explicar o que ocorre dentro da escola em relação ao que ocorre no seu exterior, sem indicar delimitações fixas de territórios” (ibid., p. 38).

Nesse contexto, dentro e fora da escola, penso nas incongruências das orientações das Diretrizes. Por um lado, temos a exigência da formação profissional para atuar na escola básica e, por outro, alunos que trazem para os cursos de licenciatura outras necessidades formativas<sup>2</sup>. Como fica o cam-

1 Modelo “3+1”: três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas pedagógicas.

2 Esse é o caso dos alunos que têm grupos musicais, trabalham com grupos de terceira idade, tocam na noite, regem coros, atuam como professores em escolas de música e outros.

po real decorrente da multiplicidade de perfis dos alunos quando ingressam em curso superior? A academia reconhecerá a vida musical do aluno que possui uma vivência musical não-escolar?

A inquietação se amplia quando percebo que os licenciados em música, formados para a atuação na educação básica, não têm tido expressivas oportunidades de realizarem concursos públicos para o quadro profissional, restando-lhes o espaço privado da educação básica ou outros espaços. Sobre esse ponto, tenho me perguntado frequentemente: qual tem sido o papel das instituições formadoras na luta pela realização de concursos públicos na área da educação musical? Quando teremos superado, definitivamente, o nome de Educação Artística como a área que tem como parte a educação musical? Podemos fechar a formação para a atuação profissional na escola básica? Como ficará a avaliação de nossos cursos superiores se neles estivermos privilegiando a formação para outros espaços de educação musical? Como obteremos financiamentos para sustentar os cursos de formação se não nos enquardarmos nos critérios de avaliação postos pelo sistema de avaliação das condições de ensino? Em se tratando de "formação: qual concepção?", quais serão os nossos limites na construção que se delinea entre o universo oficial e o real?

### **A educação musical e a formação do professor**

No caso específico da educação musical, a formação e a prática musical do professor precisam ser constantemente realizadas junto à sua formação pedagógica. Trata-se do saber disciplinar correspondente ao campo da música e do saber pedagógico da educação sendo vividos e contextualizados por meio de experiências variadas. O educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa. Particularmente, defendo que a formação de professores seja realizada em cursos de licenciatura envolvidos com trabalhos de ensino, pesquisa e extensão.

Historicamente, os cursos de licenciatura têm sido o local de formação do professor vinculado ao ensino de Artes, inicialmente, os cursos de Educação Artística e, hoje, já alguns tratam das especificidades das áreas envolvidas com a Arte (Música, Teatro, Dança, Artes Visuais). No contexto das licenciaturas, algumas reflexões têm sido realizadas. Sobre a relação formação e ação, em 1997, no *I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design*, no texto denominado *Da formação*

*do profissional em música nos cursos de Licenciatura*, expunha-se que:

[...] a formação do futuro profissional em música, nos cursos de Licenciatura, não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas e que por isso é preciso mudar e inovar. Há indícios já suficientemente seguros de que a Universidade está preparando de uma forma diferente do que se precisa lá fora [...]. A meu ver são essas as questões que deverão estar no centro dos próximos debates, se desejarmos uma Licenciatura realmente pautada nas necessidades atuais e condizentes com o tempo presente (Souza, 1997, p. 19).

Atualmente, como essas preocupações têm sido encaradas nas licenciaturas? Como está sendo realizada a aproximação entre uma concepção ampliada de música e de educação musical na formação do professor? Quais os saberes que têm norteado a formação dos educadores musicais? Privilegia-se que tipo de competências, habilidades e atividades na formação do educador musical? O que se modificou?

Em 2001, no *X Encontro Anual da ABEM*, realizado em Uberlândia, discutimos sobre a educação musical e seus múltiplos espaços. Nesse enfoque, novas demandas profissionais foram levantadas e argumentadas. Dentre elas, a consciência de que

[...] estamos, há algum tempo falando de educações musicais, ou seja, não mais em uma educação musical com suas variantes pedagógicas e didáticas ou da educação musical realizada quer em conservatório quer em escola regular mas de educações musicais específicas, desenhadas de acordo com o espaço, a cultura, os recursos, etc. (Hentschke, 2001, p. 68).

Souza (2001) comentou que:

[...] não há mais dúvida de que é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós provavelmente fomos submetidos. Até mesmo a profissionalização ou a formação de professores de música ou profissionais que lidam com o ensino de música tem se realizado em espaços nunca antes pensados (ibid., p. 85).

No conjunto de novos espaços e compreensões sobre a educação musical, não poderia deixar de falar da formação musical do professor que tem atuado na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, tema a que tenho dedicado grande parte de minhas ações como pesquisadora e professora no ensino superior.

Entendo que é preciso possibilitar formação, em educação musical, ao professor unidocente, por meio de atividades práticas e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar da melhor forma possível junto a seus alunos. É claro que existem limites, sobretudo quanto ao domínio do conhecimento musical. A lógica de que não se ensina o



que não se sabe também é evidente, o que implicaria ao unidocente saber muita música. Mas o quadro real, que temos em grande parte das escolas do Brasil, é de professores unidocentes cometendo “atrocidades” na área musical por falta de formação e conhecimentos para melhor conduzir seus trabalhos. Se quisermos que a educação musical, efetivamente, passe a fazer parte de nossas salas de aula, parece-me que o conhecimento acerca da área é de fundamental importância para esse profissional. Não defendo a substituição do especialista pelo unidocente, mas, sim, a formação musical deste último.

No processo de formação profissional de professores, sejam especialistas em educação musical ou especialistas no ensino de educação infantil e anos iniciais de escolarização, a possibilidade de se contribuir com a formação acima expressa parece-me que ganha forças quando se trabalha com pesquisa na formação do professor. A pesquisa os possibilitará pensar, com mais rigor e seriedade, sobre o trabalho educativo, o que impulsiona buscas para a resolução de problemas de sua área, problemas concretamente vividos, seja no âmbito de uma disciplina ou no de um conjunto delas. Entretanto,

[...] no campo da formação de professores tem que ser consideradas as diferentes formas de se pensar as relações entre ensino e pesquisa, percebendo-se que a proposta de se formar o professor-pesquisador tem limites e que não é a única forma de qualificar um profissional competente. É importante considerar também que outras propostas de integração ensino e pesquisa na formação de docentes poderão ser frutíferas. Para isto, deverão estar baseadas em trabalho voltado para formação de um profissional capaz de não apenas atuar com competência em sala de aula, mas também de conhecer as relações existentes entre seu trabalho, as políticas públicas na área educacional e as complexas relações existentes entre sua atividade profissional e realidade sociocultural na qual esta se insere. (Santos, 2001, p. 24).

Frente ao que venho expondo, sintetizo algumas concepções sobre a educação musical e a formação do professor. Em primeiro lugar, entendo que o professor de música é um profissional que deve formar-se/constituir-se como um sujeito preparado para a vida em todas as suas dinâmicas constitutivas. Isso implica uma sólida formação na área e formação cultural, que englobe e transcenda o próprio objeto de conhecimento de sua especificidade. Em segundo lugar, trabalhar com a educação musical implica possuir conhecimentos da educação musical, ou seja: conhecimentos musicais e pedagógicos que tanto possibilitem o crescimento pessoal quanto a compreensão dos processos envolvidos em ensinar e aprender música. Isso compreende conhecimento intrínseco à pró-

pria área, construída na interface música e educação. Em terceiro lugar, o professor que ensina música precisa trabalhar com as incertezas e isso requer dele alternativas de trabalho, posturas e soluções criativas nas tomadas de decisões. Requer-se, assim, que ele saiba pensar sobre sua tarefa educacional, assumindo uma postura de “intelectual crítico e reflexivo” (ver Pimenta; Ghedin, 2002). Contudo, por tratar-se a educação musical no âmbito das ciências humanas, faz-se necessário destacar que:

De forma clara, não se poder esperar das ciências da educação aquilo que elas não podem dar, isto é, a elaboração de uma pedagogia segura de si mesma, segura de seus fundamentos, segura da ação a ser realizada, do gesto a ser feito, das palavras a serem ditas ou das finalidades a serem perseguidas (Gauthier, 1998, p. 359).

### **A formação do professor e os saberes da prática: uma concepção para o desenvolvimento profissional**

Estudos recentes, no campo da educação, vêm demonstrando a necessidade de melhor compreendermos os saberes profissionais que sustentam a atuação profissional do professor quando em atividade no ensino. Estes têm contribuído também à definição daquilo que se constitui como um estatuto epistemológico para a profissão de professor.

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpo de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo (Gauthier, 1998, p. 20).

Parece-me 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.

De acordo com Tomazzetti (2002), o que está em questão, efetivamente, é:

Como chegamos a conhecer o que ocorre no processo de ensino desencadeado pelo professor em sala de aula?

De que forma ele atua? De que forma ele organiza os conhecimentos com os quais trabalha? De que forma ele mantém a atenção e a presença dos alunos? Como, portanto, ele mobiliza os saberes e os reserva ao longo de sua trajetória profissional? (ibid., 2002, p. 2).

Urge que, na educação musical, comecemos a melhor delimitar quais os saberes profissionais que constituem o “reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”<sup>3</sup> (ibid., p. 28). Esse campo de saberes carrega especificidades de conhecimento musical e de conhecimento pedagógico, sem, no entanto, delimitar prescrições de como agir na situação educacional, que é carregada de situações específicas da prática. Para ensinar, é preciso que se compreenda a educação e esta em seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos. Para ensinar música, é preciso que se compreenda música nos constituintes acima apontados.

Embora a busca pela delimitação seja necessária, é importante perceber sua dinâmica evolutivo-histórica, sua temporalidade. Portanto, toda a organização de conhecimentos proposta para a formação profissional não pode ser tomada estaticamente e como prescrição. Como afirma Santos (2001, p. 44), “talvez os saberes sejam mais temporários e as identidades mais fluidas do que desejaríamos”. O mundo muda numa velocidade nunca vista antes e, com ele, os lugares e movimentos de ensinar e aprender. “Ser ‘educador musical’ supõe identidades diversas e mesmo conflitantes, tomadas por uns e outros [...]” (ibid., p. 43).

A perspectiva posta é que, ao tornarem-se científicos, os saberes envolvidos na docência possam contribuir para a formação de profissionais do ensino mais conhecedores da situação da própria prática educacional. É evidente que:

A prática docente aparece como uma atividade complexa que possui dimensões várias e concorrentes. Por isso, ela jamais poderá ser totalmente controlada pela ciência. Todavia [...] o professor, diante dessa complexidade tem o dever de construir uma certa ordem (Gauthier, 1998, p. 304).

Contudo, não podemos acreditar que, por ser complexa e carregada de incerteza, a profissão do

professor não requeira um conjunto de saberes que a articule e a impulsione na organização do trabalho docente. Esse é um tema de pesquisa urgente na área de educação musical<sup>4</sup>.

Mesmo centrando a exposição na formação do professor de música para a escola básica, estou me reportando aos múltiplos espaços *da e para* a educação musical. Isso também sugere-nos a necessidade de compreendermos as várias práticas musicais e educacionais do professor e suas múltiplas formas de organização de conhecimento educacional, o que, por sua vez, coloca-nos a necessidade de uma sólida formação para esse profissional, que impulsione sua construção de conhecimentos e permita a tomada de decisões criticamente refletidas nos contextos de sua atuação profissional.

Um ponto importante a ser observado é o caráter social que se impregna nas práticas docentes. Nesse sentido,

O que se pretende destacar é que a pesquisa em formação docente deveria voltar-se para a busca das regularidades presentes nas experiências desses profissionais, dado que estas são construídas no interior de grupos sociais específicos, em um determinado tempo histórico, apresentando, em decorrência disso, dimensões comuns, relacionadas à cultura e à realidade social desses grupos. Não é possível negar a dimensão singular dessas experiências, em virtude das ações dos sujeitos nesses processos. Procura-se, no entanto, colocar em evidência a importância de conhecer também as dimensões coletivas dessas experiências, o que facilitaria a compreensão de um conjunto de disposições, interesses e valores presentes no professorado (Santos, 2002, p. 97).

Gauthier (1998) e sua equipe de pesquisadores, ao relacionarem a questão da formação com a profissionalização do professor, têm defendido a idéia de que não podemos mais nos centrar em “dois erros que são o de um ofício sem saberes e o de saberes sem ofício” (ibid., p. 28) Para eles, o professor mobiliza diversos saberes quando ensina, o professor possui um “repertório de conhecimentos” retirados do que denomina de “reservatório de saberes”. Assim, o professor mobiliza saberes de naturezas diversificadas, tais como: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. Sobre este último, afirma-se que

3 Segundo Gauthier (1998), é no reservatório de saberes que estão armazenados vários saberes em que o professor se apóia na realização da docência.

4 Alguns trabalhos de pesquisa já foram realizados buscando conhecer os saberes práticos de professores de música. Dentre esses, destaco a dissertação de mestrado de Viviane Beineke (2000) e a tese de doutorado de Luciana Del Ben (2001) (ver referências).

[...] é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula [...] legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino (Gauthier, 1998, p. 33-34).

De acordo com Veiga (2002),

[...] é fundamental considerar os saberes da experiência. Esses saberes seriam o núcleo vital da formação docente, uma vez que os outros saberes, tais como os pedagógicos, das disciplinas curriculares, mantêm uma relação de exterioridade com o trabalho docente, pois não foram produzidos no dia-a-dia (Veiga, 2002, p. 9).

Ainda que as pesquisas sobre o espaço real do trabalho do professor sejam importantes e constituam indicativos mais reais sobre saberes que balizariam a formação e a ação profissional do educador musical, toda a indicação deve ser tomada com prudência. “Por causa da complexidade da situação pedagógica, o professor não poderá aplicar cegamente à situação aquilo que a pesquisa científica tiver isolado em termos de saberes. Ele deverá deliberar, avaliar, enfim, usar de modo prudente os resultados da pesquisa” (Gauthier, 1998, p. 401).

### Considerações finais

Frente ao exposto, pretendo sintetizar alguns pontos, apostas possíveis para pensarmos a “formação: qual concepção?”. Nesse sentido, compreendo que:

a) é preciso que a universidade assuma propostas formadoras com projetos próprios para as suas licenciaturas. De modo especial, faz-se necessário reconhecer particularidades próprias da área e investir na formação de professores nos cursos de Licenciatura em Música;

b) é necessário que se reconheça que o trabalho do educador musical decorre de uma formação profissional específica e, portanto, é preciso investir nesse processo;

c) é preciso que as propostas de formação do professor mobilizem oportunidades para o seu desenvolvimento cultural, ampliando os conhecimentos específicos inerentes à sua atividade profissional;

d) é necessário que a formação profissional do professor seja tomada como um processo per-

manente vinculado a práticas educativas reais. Não é mais possível a crença de que uma formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional. As instituições formadoras, por necessidade de renovarem-se, devem oportunizar programas de formação/ação continuada para seus egressos e para os professores que já atuam, evidentemente, em processos associados com a formação inicial;

e) é preciso investir em projetos integrados entre as instituições formadoras e a escola. Uma forma de concretização desses trabalhos é via investigação-ação educacional em pesquisas compartilhadas. Abre-se, assim, a possibilidade de que os estágios e as atividades práticas previstas nas Diretrizes possam subsidiar a formação inicial para os estagiários e a formação continuada para os professores regentes das turmas de estágios;

f) é necessário “repertoriar” os saberes da prática profissional do educador musical, construindo saberes específicos para a área, processo que será significativo se construído no coletivo. Como sugere Santos (2002),

[...] sem desconsiderar os aspectos singulares das ações docentes, é importante buscar identificar regularidades em seus comportamentos, concepções e representações, uma vez que estes são construídos em processos de interação social, sendo coletivamente compartilhados (Santos, 2002, p. 101).

Diante do exposto, não podemos falar de uma concepção única para a formação do professor de educação musical, temos que ter flexibilidade suficiente para mudar, a partir do diagnóstico e da formação do perfil profissional desejado por uma determinada unidade formadora. É necessário assumir que se trata de uma concepção não universalista, mas, com isso, não quero dizer que não deva existir uma matriz curricular que contemple conhecimentos mínimos para a área, a saber: conhecimentos sobre e para a música e conhecimentos sobre e para a educação, trabalhados de modo integrado.

Dessa forma, pensarmos em *uma* concepção de formação é difícil, na medida em que a exigência, devido à complexidade da profissão do professor e da multiplicidade do saber pedagógico-musical, é a de pensarmos em possibilidades diversificadas, as quais conduzam ao exercício profissional da melhor maneira possível.

## Referências

- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação. (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores/ CNE. [on line]. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>, [2001].
- DEL BEN, Luciana Marta. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- GAUTHIER, Clermont et al. (Org.). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2001. p. 67-74.
- KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas nacionais para a formação de professores. In: (2002, p. 34-42) SEMINÁRIO DE PESQUISA DA UNICRUZ, 2002, Cruz Alta. *Anais...* Cruz Alta, 2002. p. 35-42.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUZA, Jusamara. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2001. p. 38-44.
- \_\_\_\_\_. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 85-92.
- \_\_\_\_\_. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTE E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. *Anais...* Salvador: Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design, 1997. p. 13-19.
- SANTOS, Regina Márcia. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 41-66.
- SANTOS, Lucíola L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Campinas, Papirus, 2001.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e saberes docentes. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre. *Reflexões sobre a formação de professores*. São Paulo: Campinas, Papirus, 2001. p. 89-102.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOMAZZETTI, Elisete M. Profissionalização do professor e saberes docentes. Palestra proferida na Semana da Pedagogia. Santa Maria, UFSM, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Prefácio. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre. *Reflexões sobre a formação de professores*. São Paulo: Campina