

REVISTA TÓPICOS

CONCEPÇÕES E AÇÕES DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM MÚSICA: DIÁLOGOS FORMATIVOS

DOI: 10.5281/zenodo.10537301

Silvia Gomes Correia¹

RESUMO

Este artigo consiste na exposição de uma narrativa sobre minha trajetória docente como professora de artes e música. O processo de elaboração desse trabalho teve início durante as aulas da disciplina Necessidades Formativo de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Com o intuito de fomentar a compreensão do *da motivação de ensino e os seus desdobramentos*, busco nessa narrativa de formação e prática docente levantar alguns aspectos que integram a temática sobre aprendizagem da docência, bem como apresentar algumas problematizações acerca das necessidades formativas e do desenvolvimento profissional do professor. Para tanto, os principais autores utilizados foram Gómez (1992), Zeichner (1993), Schnetzler (2000), Nóvoa (1995; 2000) Tardif (2002). Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência é pensada numa construção social, política e técnica, na instância de que os professores mobilizam saberes através de suas experiências profissionais, assim como, na compreensão do contexto e da cultura escolar que se encontra inserido.

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

Palavras-chave: aprendizagem da docência, docência, professor de artes/música

ABSTRACT

This article consists of exposing a narrative about my teaching career as an arts and music teacher. The process of preparing this work began during classes in the subject Teacher Training Needs of the Postgraduate Program in Education at the Methodist University of Piracicaba (UNIMEP). With the aim of fostering the understanding of teaching motivation and its consequences, I seek in this narrative of teaching training and practice to raise some aspects that integrate the theme of teaching learning, as well as present some problematizations about training needs and professional development of the teacher. To this end, the main authors used were Gómez (1992), Zeichner (1993), Schnetzler (2000), Nóvoa (1995; 2000) Tardif (2002). From this perspective, teaching learning is thought of in a social, political and technical construction, in the instance that teachers mobilize knowledge through their professional experiences, as well as in understanding the context and school culture in which they are inserted.

Keywords: teaching learning, teaching, arts/music teacher

INTRODUÇÃO

A educação necessita tanto de formação técnica, científica e profissional quanto de sonhos e utopia. (Freire, 1997)

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

Este texto apresenta uma reflexão sobre meu percurso formativo enquanto professora de música e os caminhos por mim trilhados que foram condicionantes para minha escolha pela profissão docente, destacando questões relacionadas a aprendizagem da docência no ensino de artes e música.

Narrar um percurso formativo não é tarefa fácil, mas a partir da disciplina *Necessidades Formativas de Professores* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), pude em cada aula retomar uma lembrança, um fato da minha trajetória docente e aspectos representativos que contribuíram substancialmente para minha constituição profissional. Percursos formativos atravessam e desenharam muito de nossas atitudes pessoais e ações profissionais, mas são as experiências que dão sonoridades, contornos e cores para o que nos tornamos enquanto pessoas e profissionais.

Sobre narrar o início da docência, Josso (2010a, p. 35), salienta que o aprendente vai narrar o que lhe convém, o que lhe é significativo. Pode ser a narrativa de uma perspectiva de felicidade ou de desgraça, assim como nosso dia pode ser analisado ou recontado de diferentes perspectivas, podendo trazer uma perspectiva positiva ou negativa dos acontecimentos. Para Nóvoa (1992) é o esforço de narrar o trabalho pedagógico e de narrar-se como professor que se define uma nova identidade profissional. Empreender-se numa narrativa é ser conduzido para a reflexão da prática

REVISTA TÓPICOS

docente, que segundo Schnetzler (2002), tal reflexão converte o professor em um “investigador na sala de aula”, na direção de que este desencadeia saberes pedagógicos e se posiciona na temática de **uma nova epistemologia da prática** (grifos do autor).

Perceber a necessidade de buscar a compreensão de uma nova epistemologia da prática me remete para alguns questionamentos que tracei na construção desse trabalho e que subsidiaram minhas reflexões: - Como relaciono o mundo acadêmico como minha ação docente? Quais foram os dilemas enfrentados na minha trajetória profissional? Como alguns desses dilemas foram geridos? Que aprendizagem na docência foi desses dilemas extraídos? Como lido atualmente com outros dilemas gerados na minha realidade profissional? Estas questões foram condicionantes para motivar a elaboração deste ensaio. Para tanto, os pressupostos teóricos assinalados por Gómez (1992), Zeichner (1993), Schnetzler (2000), Nóvoa (1992) Tardif (2002), contribuíram para que fosse possível entender a aprendizagem da docência como um processo de desenvolvimento complexo que implica num considerável esforço do professor diante das intempéries do contexto educacional que ele se insere e dos desafios que são adjacentes da práxis profissional

1 Tecendo os fios condutores para o exercício profissional- O início da docência em um Conservatório

Desde a infância eu almejava em me tornar musicista; por isso, meu pai me matriculou aos 8 anos de idade então Conservatório Amapaense de Música. O curso integralizava um período em média de 9 anos (entre o curso básico

REVISTA TÓPICOS

e técnico no instrumento) e a preparação para ser instrumentista era o foco principal do curso. Tínhamos aulas duas vezes por semana, com componentes curriculares como: teoria musical, canto coral e o piano, instrumento que aprendi tocar.

E assim concluí meu curso básico de música no Conservatório, sem almejar alguma profissionalização na área. Me apresentava nos recitais da escola e lembro que ainda adolescente dava aula de reforço no piano para algumas colegas que me procuravam, mas não cultivava a possibilidade de vim a exercer essa atividade profissionalmente.

Sempre percebi tal grande responsabilidade era e é atribuída ao trabalho docente. Constituí uma imagem da docência de um profissional que precisa exercitar constantemente sua paciência, está na esteira da qualidade social da educação por busca de qualificação em sua área de atuação, além do equilíbrio emocional para lidar com as possíveis intempéries dessa profissão. Não justifico de que outras profissões estão alheias para tais nuances ou não apresentam seus limites e desafios, mas no exercício da docência, essas representações além de sociais e técnicas, são condensadas por contradições que promovem signos que atravessam experiências e singularidades docentes, abrindo fronteiras para um campo complexo e muitas vezes de caráter utópico.

Um dia, já com 18 anos recebi a ligação do diretor do Conservatório na época em que me informava que em virtude da carência de professores nessa instituição proveniente de aposentadorias e/ou transferências, de que uma ex professora minha de piano, havia me indicado para integrar o

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

quadro docente dessa instituição. Aceitei, mesmo sabendo do desafio advindo pela minha inexperiência e o fato de não ter formação na área. Mas eu precisava trabalhar em um “emprego estável”, como dizia minha mãe. No entanto, era preciso eu “construir minha docência” e não tinha ideia por onde começar. A prática docente inicial é, prioritariamente, um exercício imbuído das experiências adquiridas ao longo da vida e da formação acadêmica, formação que até então eu não tinha e que poderia obter pela experiência no meu local de trabalho.

Nóvoa (1995; 2000) entende a construção da docência a partir do processo de construção do ser professor, ou, ainda, pelo termo “tornar-se professor” por meio da prática, o que condiz com as ideias de Sacristán (1995) e Pérez Gómez (1998)

Com vista à formação docente do profissional da EPT no local de trabalho, o Parecer nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de nível técnico, recomenda:

Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer.

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. A mesma orientação cabe ao docente da educação profissional de nível básico, sendo recomendável que as escolas técnicas e instituições especializadas em educação profissional preparem docentes para esse nível (PARECER n° 16/99, BRASIL, 2005).

Nota-se que o Parecer n°16/99 abre uma oportunidade para que se considere a contratação desses profissionais sem a habilitação exigida pelos órgãos reguladores da formação em questão, enfatizando a relação do “saber fazer” na EPT com o de “aprender a ensinar”. Foi por esse respaldo legal que ingressei como professora aos 18 anos no Conservatório Amapaense de Música, atualmente transformado para Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima.

Levei algum tempo para compreender a cultura escolar e o modelo de estudo em que fui musicalmente ensinada. Nessa esteira, ensinei por muitos anos no que é denominado “modelo conservatorial”. Esse modelo esteve presente na formação dos professores de música de muitos conservatórios brasileiros, mesmos depois de serem criadas as Licenciaturas em Música.

REVISTA TÓPICOS

Hoje, posso afirmar que não só me formei e ensinei nesse modelo como constatei o modelo de racionalidade técnica nele contido e que caracterizou boa parte de minha atividade docente. Para Gómez (1992) “a atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (p. 98).

Adotava-se ali uma sequência de regras que deveriam ser decoradas pelo aluno, como condição inicial do aprendizado musical. Foi assim que aprendi e foi nesses modos que por muitos anos ministrei minhas aulas de piano nas práticas tradicionais do ensino de música, tal como caracterizado com alguns pesquisadores da área:

- O ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
- O músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
- Individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual;
- A existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada;

REVISTA TÓPICOS

- O poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor;
- A música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical;
- A primazia da performance (prática instrumental/vocal). (PEREIRA,2012, p. 46).

É necessário ressaltar de que meu objetivo aqui não pode ser reduzido a uma crítica austera e definitiva da educação musical tradicional, muito menos aos processos também tradicionais de ensino da música erudita – próprios do conservatório –, mas, sim, refletir sobre algumas inadequações dessas práticas na formação de professores de música para a educação básica, um cenário que posteriormente se repetiu na minha formação superior em música.

Outro ponto é que conhecendo o processo educacional com a devida formação na área, de atuação eu poderia participar com maior segurança nas deliberações juntamente a comunidade escolar. Compõe nesse séquito de demandas profissionais, a possibilidade dos professores não serem somente funcionários, mas também serem agentes do empreendimento educacional, ou seja, a reivindicação por um regulamento menos burocrático e mais liberal. Não só reprodutores da ordem social dominante,

REVISTA TÓPICOS

mas também esperança de mobilidade social da população. Professores, são agentes culturais e também agentes políticos (NÓVOA, 1991).

Outro contexto escolar - outras práticas

Minhas primeiras experiências como professora na educação básica se desencadearam na minha aprendizagem da docência. Trata-se de um percurso formativo que se constituiu em meio as incertezas, conflitos internos e medos. Contudo experiências também se desdobraram em saberes. Sobre os saberes docentes, Tardif (2002, p. 49) sublinha que são saberes que

[...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura da ação docente.

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

Como naquela ocasião suplantei aquele receio de ensinar? Primeiramente busquei segurança no que eu sabia fazer de melhor, integrar práticas pedagógicas em música na sala de aula. O conteúdo proposto no currículo da escola que em boa parte era história da arte, fui estudando em casa e aprendendo junto com eles. Dava esse equilíbrio, tendo em vista que eu ainda era uma acadêmica do curso superior em artes.

Após esse período, ocupei um cargo pública de gestora escolar e tive uma preocupação constante em promover cursos de formação inicial e continuada com os pares. Sempre dava uma atenção especial aos professores no início da carreira. Não queria que eles passassem pelos percalços que passei. Preocupava-me com eles, com seus alunos e a escola como um todo.

Em 2013 retomei a sala de aula na educação básica ministrando o componente curricular da minha formação – artes/música e ingressei como docente em cursos de graduação e pós graduação. Dessa vez como professora concursada do Instituto Federal de Educação no Amapá.

Sobre os saberes e o contexto profissional, Tardif (2002) argumenta que devem ser personalizados e situados, ao apresentar características individuais vinculadas a um contexto profissional, alinhados às exigências educacionais de cada momento, ao possibilitar o trânsito pelos campos de atuação existentes. Neste sentido, é oportuno questionar quais saberes são necessários para a atuação pedagógica musical na educação básica.

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

Pensar científico associado a uma ação pedagógica: essa tem sido uma de minhas premissas e também desafios. A pesquisa na formação do docente pode estimular o desenvolvimento do pensar científico, a partir da vivência com paradigmas, métodos e desafios encontrados no campo de pesquisa, bem como promover as interlocuções entre aprendizagem, público alvo da aprendizagem, contextos de atuação profissional e conteúdos aprendidos nas graduações.

No exercício de contribuir com meus alunos e com a formação de futuros professores para o ensino de música, ressalto que formação docente para o ensino de música deve estar preparada para essa perspectiva, ultrapassando os moldes da racionalidade técnica, para que o futuro docente possa transpor o ofício de “[...] executor e aplicador de receitas que, na realidade não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica” (SCHNETZLER, 2000, p. 23), para se tornar um professor/reflexivo/pesquisador, propondo um ensino de música mais abrangente e significativo. Investimentos na educação, reformas no ensino e revisão nas políticas de formação de professores são necessários. No entanto, vale salientar sobre a importância da interlocução das experiências laborais com a formação acadêmica. São integrações imprescindíveis para a construção de uma identidade e autonomia docente. Não há como haver um desenvolvimento profissional, pessoal e institucional sem a acuidade das experiências do mundo acadêmico com o mundo laboral.

Considerações Finais

REVISTA TÓPICOS

Com o intuito de fomentar a compreensão na instância de por que ensino como ensino, este texto apresentou algumas reflexões do meu percurso formativo enquanto professora de música, na qual minhas experiências advindas de muitas incertezas possibilitaram, posteriormente, em buscar compreender os imbricamentos que integram a temática sobre aprendizagem da docência cujas discursões estiveram em pauta na disciplina *de Necessidades Formativas* que cursei durante meu doutoramento.

A interlocução com autores que tratam sobre a prática reflexiva do professor e sobre a necessidade de ser um professor-pesquisador contribuiu para que eu pudesse compreender os desafios profissionais que rotineiramente lidamos e as formas de enfrentamento nas quais nos instigam diante de alguns descompassos da formação acadêmica que tivemos versus a nossa prática profissional.

A narrativa não somente auxilia lembrar e refletir sobre a experiência vivida, como possibilita atribuímos novos sentidos a compreensão de como nos situamos na aprendizagem na docência. Se por um lado percebeu-se certa individualidade na ação do professor, por outro, se constatou a necessidade da experiência e da reflexão estarem mais evidenciadas na ação e no pensamento docente.

Dessa forma, compreender e refletir sobre como aprendemos a ser docente em diversos contextos e modalidades de educação pode contribuir para uma prática pedagógica-musical mais consciente e dinâmica. Para tanto, faz-se necessário o trabalho participativo com os pares e com outros atores sociais

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

presentes no espaço escolar. É necessário haver e considerar a colaboração mútua na ação docente como um espaço de aprendizagem, bem como, a busca pelo constante diálogo das instituições formadoras com o campo de atuação do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16/99. **Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Legislação Básica. 6ª. ed. Brasília – DF, 2005, p.19- 25.

BRASIL. Lei nº11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor **sobre a obrigatoriedade do ensino 16 da música na educação básica**. Brasília, 18 de agosto de 2008; Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1> Acesso em: 12 de julho de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010

REVISTA TÓPICOS

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): **Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Campo Grande, 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). UFMS.

SACRISTÁN, J. G. **Tendências investigativas na formação de professores**. In PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHNETZLER, R. P. **O professor de ciências: Problemas e tendências de sua formação**. In SCHNETZLER, R. P. & ARAGÃO, R. M. R. *Ensino de ciências: Fundamentos e abordagens*. Campinas: CAPES/UNICAMP, 2000.

SCHNETZLER, R. P. **O professor de ciências: Problemas e tendências de sua formação**. In SCHNETZLER, R. P. & ARAGÃO, R. M. R. *Ensino de ciências: Fundamentos e abordagens*. Campinas: CAPES/UNICAMP, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **O professor como prático reflexivo**. In: ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

¹ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pelo IPA-RS e Artes Visuais pela UNIFAP. Atua como Professora de Artes/Música no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672