



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS –IVL
LICENCIATURA EM MÚSICA**

**FORMAÇÃO DOCENTE: QUAIS COMPETÊNCIAS O MÚSICO DEVE ADQUIRIR PARA
SE TORNAR UM PROFESSOR?**

RODRIGO JOSÉ DA SILVA

RIO DE JANEIRO, 2013

FORMAÇÃO DOCENTE: QUAIS COMPETÊNCIAS O MÚSICO DEVE ADQUIRIR PARA
SE TORNAR UM PROFESSOR?

por

RODRIGO JOSE DA SILVA

Monografia apresentada ao Instituto
Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes
da UNIRIO, como requisito para a
conclusão do Curso de Licenciatura
em Música, sob a orientação da
professora Dra. Sílvia Sobreira.

RIO DE JANEIRO, 2013

SILVA, Rodrigo José da. *Formação Docente: quais competências o músico deve adquirir para se tornar um professor?* Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Resumo

Esta monografia é uma pesquisa bibliográfica focada na investigação da formação do educador musical dentro do amplo universo da diversidade cultural brasileira. O estudo foi feito a partir trabalhos publicados na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) no período de 1995 a 2012, além de outros artigos em teses, livros e periódicos. Foram escolhidos textos que tratam das competências necessárias e possíveis respostas para que o professor de Música atue de forma reflexiva, prática e dinâmica.

Palavras-chave: Educação musical – Formação Docente - Pesquisa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I – ALGUMAS VISÕES DO CAMPO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE MÚSICA	03
1.1 Das críticas feitas ao modelo de formação.....	03
1.2 Sobre a importância da pesquisa e da formação continuada.....	04
1.3 Sobre as competências.....	10
1.4 A neurociência e o aprendizado.....	13
1.5 O professor unidocente.....	14
1.6 A polivalência.....	16
CONCLUSÃO	17
REFERÊNCIAS	18

INTRODUÇÃO

Em minha formação escolar básica não tive acesso ao ensino de música. Para ter oportunidade a tal educação, tive que procurar e arcar com os custos de um curso particular. Então, quando ingressei no curso de Licenciatura ainda não tinha noção do que um professor de Música poderia desenvolver em suas aulas. Frequentando as disciplinas, principalmente Estágio Curricular Obrigatório, pude pensar a respeito do tipo de formação que um músico deveria ter para se tornar professor. Essa transformação em professor foi se dando gradativamente em minha vida estudantil. Entretanto, creio ser importante compreender tal processo, tomando maior consciência de minha trajetória.

Esta pesquisa procura investigar o educador musical e sua formação docente. Por isso, serão enfatizadas as competências necessárias e possíveis respostas para que este profissional atue de forma reflexiva, prática e dinâmica. Procura-se responder à questão: quais são as competências que este profissional tem que adquirir para promover uma prática musical eficiente e mais estimulante a seus alunos.

OBJETIVOS

Pesquisar os autores que escrevem sobre a formação docente de qualidade e quais pontos em consenso e, ainda de acordo com eles, investigar quais competências devem ser adquiridas no curso de Graduação para dotar o futuro professor das ferramentas que lhe permitirão enfrentar a diversidade do universo cultural brasileiro.

JUSTIFICATIVA

Essa pesquisa, além de ajudar na minha compreensão sobre a trajetória percorrida para me tornar um professor de Música, pode contribuir para a discussão por outros alunos em formação docente, já que o compartilhamento de ideias ajudará a produzir maior conhecimento a respeito dos problemas enfrentados pelos professores de música. Este estudo é, também, uma tentativa de sair de um isolamento que tenho sentido em alguns momentos de minha formação.

MÉTODO

- Revisão bibliográfica pesquisando no site da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) os autores que discutem o tema em questão. Justifico tal escolha por ser esta entidade o “[...] veículo privilegiado de divulgação da produção científica em educação musical no nosso país” (DEL BEN, 2007, p. 58) e também por ser uma entidade que, desde sua fundação no Brasil, investe e se preocupa com a produção em pesquisa musical de qualidade. (DEL BEN, 2007) Sobreira (2012), corroborando estas ideias, assume em sua tese que:

A ABEM é o segmento de maior reconhecimento dentro da comunidade disciplinar do ensino de Música. [...] Além disso, a organização da ABEM permite que este grupo seja localizado e analisado tanto com relação à sua produção de seus textos quanto à sua produção de políticas. (SOBREIRA, 2012, p. 1)

- Leitura de textos sobre formação docente, especificamente trabalhos que comentam a educação musical e a formação docente. Além destes, utilizo artigos com enfoque em neurociência e outros assuntos pertinentes.
- Reflexão e análise dos principais elementos sugeridos pelos autores da área

CAPÍTULO 1

Algumas visões do campo sobre a formação do professor de Música

1.1 - Das críticas feitas ao modelo de formação

Ao iniciar minha pesquisa, chamou-me atenção que alguns artigos traziam duras críticas à formação dada pelos cursos de Licenciatura. Por exemplo, Souza (2003) faz uma pergunta contundente:

Sem desmerecer as exceções, pergunto: esses cursos têm preparado de uma forma efetiva o educador musical para atuar no complexo segmento da educação básica? (SOUZA, 2003, p. 108).

A crítica também aparece em outra autora:

Verifiquei nos relatos da totalidade dos docentes que suas formações não os têm preparado suficientemente para lecionarem música nos contextos escolares. Desse modo, os docentes entrevistados mencionaram que tentam buscar alternativas para melhorar suas qualificações e, conseqüentemente, suas práticas pedagógico-musicais. (MACHADO, 2004, p. 43).

Afinal, se existem autores que criticam os cursos, quais seriam os modelos ideais para a formação do professor de Música? O que dever prevalecer para formar tal profissional?

Outro tipo de crítica diz respeito ao isolamento dos professores que ocorre ainda na fase do estágio de seus respectivos cursos de graduação:

[...] não há espaço para a troca de saberes. E por mais inquisidores que sejam os estagiários, neste período cada qual se esconde em uma sala. Os colegas geralmente desconhecem onde e como seus companheiros estão desenvolvendo sua prática pedagógica e o objetivo é ficar livre de mais este incômodo que a formação universitária guarda para seus pretendentes. (TOURINHO, 1995, p. 43).

Oliveira (2007, p.81) corrobora as afirmações da autora anterior sustentando que “os professores se sentem isolados dos outros professores, tanto os de música quanto os de outras disciplinas”. A autora procura se referir ao isolamento e pouca discussão das atividades entre os

estagiários e os responsáveis. Tourinho (1995) reflete sobre o estágio supervisionado na tentativa de rever o isolamento já mencionado em outros artigos. De acordo com ela, para diminuí-lo, o estágio deve ser devidamente “refletido, acompanhado e avaliado.” (TOURINHO, 1995, p. 50). O estagiário em acompanhamento define melhor suas metas, repensa sua prática e revê pontos teóricos a fim imprimir sua identidade e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino. Neste sentido, ainda na mesma página, ela enfatiza a importância do estágio que “está na contribuição que pode oferecer para a formação da imagem do profissional, da competência e responsabilidade do educador e para a reflexão e transformação da prática pedagógica.” (TOURINHO, 1995, p. 50). Refletindo a partir disto, nota-se que a competência docente se desenvolve inicialmente por meio da prática do estágio, ou seja, é uma maneira de inserir o licenciando de forma real na sua profissão. Assim, esta prática contribui de modo que ele venha a pensar, aplicar e avaliar os conhecimentos teóricos de maneira que os desenvolva.

Em minha prática, tenho observado que algumas vezes os estagiários, por falta de experiência na atividade, sentem-se fragilizados por não saber como discutir as dificuldades enfrentadas na sala de aula. Os responsáveis, por outro lado, imersos em muitas atividades acadêmicas acabam ficando sem tempo e reforçando a ausência nesse momento. Entretanto, também há falta de interesse por parte dos estudantes de música para tratar destes assuntos a fim de procurar alternativas viáveis para resolução de problemas enfrentados no ambiente escolar.

1.2 - Sobre a importância da pesquisa e da formação continuada

Não há como começar este trabalho sem mencionar a necessidade de uma formação acadêmica consistente que fornecerá um bom suporte à prática musical do educador. Pensando isto dentro de uma realidade tão vasta e diversa como a que temos em nosso país, vale a pena refletir qual o melhor processo para concretizar essa formação. Nesse sentido, Souza (2003) reflete sobre a atuação e o mercado de trabalho para o educador musical. O enfoque se encontra na educação musical que, por ela, é chamada de “humanizadora” pela qualidade no ensino aplicado:

Chamo de qualificação ‘humanizadora’ do ensino aquela qualificação que possibilita conhecimentos, desenvolve habilidades, fortalece os interesses

individuais, respeita os contextos, desperta para o engajamento político e social de comunidade, transita em diferentes focos das situações concretas, e, sob uma determinada concepção de vida do educador, estuda muito os meios para melhor concretizar o ensino de música. (SOUZA, 2003, p. 108).

A educação adquire a qualificação “humanizadora” quando ela é permeada pela relação com o outro, em nosso caso, por meio da relação social estabelecida entre o professor e aluno. Também pode ser realizada entre o educador e sua turma, desde que sempre envolvida com duas partes (humanas) na construção do conhecimento. Neste sentido, a comunicação entre ambos é fundamental. Deve partir de pressupostos, como respeito, compreensão, reflexão, flexibilidade, cooperação, entre outros itens. O aluno traz consigo uma cultura que deve ser levada em consideração. O educador, por sua vez, deve estar sempre atento e embasado de conhecimentos teóricos e pedagógicos a fim de proporcionar, dentro dessa realidade, uma aula dinâmica e criativa.

O que Souza (2003), Machado (2004) e Tourinho (1995) demonstram em seus artigos é que, devido ao fato da vida se modificar, a educação musical não pode ficar parada, estagnada no tempo. O professor em formação deve, constantemente, pensar e ressignificar suas práticas. O futuro docente, tomando conhecimento disso, torna-se um sujeito ativo no contexto em que atua. Desta constatação compreende-se o sentido político atribuído por Souza (2003, p.108), quando afirma que a educação “desperta para o engajamento político e social de comunidade.” (SOUZA, 2003, p. 108). Embora esteja se referindo ao alunado, tomo suas palavras para afirmar que o mesmo ocorre com o professor em formação.

O bom professor é também um sujeito politizado. Transpira política nas atividades que nascem de um planejamento, reflexão e de uma intenção. Por contarem com um planejamento, as atividades tem início, meio e fim envolvendo o corpo de alunos. Quando leciona ele é um sujeito que realiza uma ponte entre os conhecimentos que ora são introduzidos por ele com outros que são trazidos pelos alunos (FETZNER, 2009). Vendo desta maneira, é incontestável que o bom professor não afete o aluno, especialmente quando fomenta neste últimas atitudes de reflexão e autonomia. Entretanto, para que isso ocorra de fato, é necessário também que as condições no ambiente escolar sejam adequadas. Neste sentido, Fetzner (2009) reflete:

Considerando a realidade social e econômica brasileira, desigual e excludente, não é difícil imaginar o quanto é desafiadora, para professores e alunos, uma escola que se contraponha àquela que é hoje hegemônica, uma escola que se

organize por meio da afirmação da capacidade de aprender e dos conhecimentos que os alunos trazem, sua linguagem, suas formas de ver o mundo, para, em diálogo, construir e desconstruir visões. Tudo isso imerso nas enormes dificuldades enfrentadas pela falta de suficiente investimento público na educação, salários não condizentes com o trabalho a ser desenvolvido, falta de recursos pedagógicos adequados, carência de práticas de gestão democrática dos sistemas públicos e das escolas, salas de aula com muitos alunos por professor. (FETZNER, 2009, p. 56).

De acordo com o relato acima, Fetzner (2009) afirma claramente que, para se ter uma boa aula, o professor deve além de ser competente e instruído ter a seu favor um ambiente de trabalho contemplado de ferramentas e condições que facilitem seu exercício. Caso contrário, ficará procurando meios particulares além de outros para assegurar tais condições. Vale aqui notar que, a responsabilidade com a qual nos referimos, na verdade, deveria caber exclusivamente ao Estado na oferta e promoção da educação brasileira.

Voltando um pouco antes no que se refere à pesquisa, de acordo com Souza (2003), o educador deve estar em permanente atualização com sua prática e o mundo no qual está inserido. É um profissional que se encontra em constante reflexão. Por isso, a autora informa sobre a importância da pesquisa na construção da competência do futuro professor:

A pesquisa na formação do educador musical pode favorecer-lhe a investigação sobre sua própria prática, pode ajudar-lhe a refletir e tomar decisões sobre o seu conhecimento trazendo subsídios para localizar identidades e, conseqüentemente, favorecer uma atuação motivada e conduzida pela busca constante da competência. (SOUZA, 2003, p. 109).

Assim como Souza (2003), Bellochio (2003) corrobora a mesma ideia quando afirma que

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. (BELLOCHIO, 2003, p. 21).

A ênfase na pesquisa como elemento central na formação do educador é, também, apontada por Marinho e Queiroz (2005). Os autores enfatizam tal formação, articulada à reflexão e ao aprimoramento constante da prática de ensino do professor. Daí, a valorização da pesquisa em todo o trabalho, pois ela permite que o profissional seja “[...] dotado de formação intelectual e cultural, crítica e competente em sua área de atuação, com capacidade criativa, reflexiva e

transformadora, nas ações culturais e musicais inerentes ao seu mercado de trabalho e ao mundo contemporâneo.” (MARINHO; QUEIROZ, 2005, p. 86).

Penna (2007), outra autora que endossa as afirmações dos autores acima, aponta a importância do professor como [...]“um educador musical capaz de atuar de modo comprometido em diversos contextos escolares e extra-escolares, refletindo constantemente sobre a própria prática pedagógica e procurando renová-la continuamente. (PENNA, 2007, p. 55) Sem dúvidas, cabe aqui aprofundar o sentido do comprometimento expresso nesta citação pela autora. O profissional comprometido atua com maior competência pela desconfiança constante que ele mesmo aplica sobre seu trabalho. Assim, a partir da experiência vivida em aula relacionada aos conhecimentos pedagógicos adquiridos na graduação, ele procura questionar, pensar com o objetivo de planejar melhor a sua prática. Desta maneira, a educação ganha um sentido dinâmico na procura constante de seu aprimoramento e ganha como resultado, uma que é feita com melhor qualidade.

Para complementar com maior profundidade, Penna (2007) enfatiza a necessidade do estudo constante durante toda vida do educador. Este estudo abrange desde a formação básica, perpassa a superior e segue até o momento da docência. É como uma atualização necessária na vida deste profissional. Na visão abrangente da autora, ela conclui “[...] afinal, a licenciatura é apenas a formação inicial, sendo que a docência exige uma contínua renovação.” (PENNA, 2007, p. 54).

A formação do educador baseada na pesquisa é um elemento constante em outros trabalhos. Paula e Borges (2004), preocupados com os avanços tecnológicos existentes nos dias atuais, corroboram as afirmações de Penna (2007), uma vez que para acompanhar o ritmo das mudanças nesta área, é preciso que o professor esteja sempre procurando e pesquisando. Hoje, a informação chega de maneira muito rápida ao encontro do estudante e a facilidade com que ele tem acesso “põem em cheque” o ensino que o professor pode prover, assim como a presença da escola como grande difusora do conhecimento. Neste sentido, “[...] estas inovações no saber obrigam o professor estar constantemente renovando os conceitos de sua área e áreas afins [...] (e) o direciona a assumir uma conduta como pesquisador.” (PAULA; BORGES, 2004, p. 30).

Este fato é constatado também por Bellochio (2003), quando esta afirma que o “mundo muda numa velocidade nunca vista antes e, com ele, os lugares e movimentos de ensinar e aprender.” (BELLOCHIO, 2003, p. 22) Entretanto, convém considerar que, dentre tantas

informações, o educador tem que saber quais conhecimentos são importantes para sua prática, caso contrário, seu foco de conhecimento se dispersará. E para saber disso, ele deve possuir uma competência de grande valor no mundo da docência - a autonomia. É ela que o auxiliará constantemente no fornecimento de ideias, na avaliação de objetivos e metas - alcançados ou não na ação, e na procura por caminhos que assegurem um bom exercício. Assim, a autonomia deve ser estimulada no educador desde o momento da sua graduação. De posse desta competência, é que poderá avaliar as atividades com maior segurança a partir de perguntas básicas. Dentre elas, podemos citar: onde está? Como está? E aonde se quer chegar? Neste sentido, refletindo dentro do âmbito da graduação, urge a necessidade

[...] de substituir o saber objetivo, que puramente se transmite e se aprende, por saberes profissionais capazes de criar no profissional caminhos próprios para desenvolver estratégias de acordo com as necessidades particulares das situações de ensino. Para tanto, resulta considerar, em primeiro lugar, a organização de saberes que o trabalho docente requer. (MATEIRO, 2003, p.37).

Machado (2004) menciona a necessidade aos cursos de formação continuada que aprimoram constantemente o professor. Isso porque, no mundo atual, a velocidade com que a informação chega ao aluno, especialmente por meios tecnológicos, supera bastante a da escola. Para comprovar isso, ela fornece dados coletados em sua pesquisa:

Entre as justificativas dadas por esses 75% dos docentes para a procura da formação continuada salienta-se a velocidade com que as novas informações e conhecimentos são produzidos e comunicados. Pude constatar que a aquisição de saberes atualizados é relevante à prática dos docentes, pois precisam estar contextualizados para motivar seus alunos, inclusive, através de temáticas atuais em torno da música. (MACHADO, 2004, p.43).

Oliveira (2003) reflete sobre a flexibilidade do ensino de música e a competência para a pesquisa adquirida em outro ambiente de ensino, as ONGs. Nestas organizações, o profissional é permeado pela reflexão e avaliações constantes do trabalho realizado, adquirindo naturalmente “[...] a competência para a pesquisa, pois dentro das ONGs é necessário documentar as atividades, avaliá-las e fazer análises qualitativas e quantitativas do progresso de todos os participantes” [...] (OLIVEIRA, 2003, p. 96).

A importância da pesquisa na prática docente aparece em autores que se utilizam de conceitos do professor reflexivo, ou seja, aquele que busca compreender suas práticas.

Neste sentido, Souza (2003) argumenta que a pesquisa além de ser fundamental, fomenta no educador atitudes de reflexão e de busca constantes sobre a sua prática levando ao aprimoramento profissional. Assim, a pesquisa é

[...] como uma peça-chave para a atuação profissional. Isso porque ela coloca-se a serviço da constante reconstrução do conhecimento, e, se estiver inserida num projeto de qualificação “humanizadora” do ensino, fornece ao educador musical uma certa inquietação salutar no exercício profissional, advinda da reflexão e da autonomia. (SOUZA, 2003, p. 109).

Oliveira (2007) aborda a temática utilizando referencial teórico apoiado no pensamento de Zeichner, autor que concebe o professor “como sujeito de suas próprias ações.” (ZEICHNER *apud* OLIVEIRA, 2007, p.78) Neste caso, a atuação do professor está ligada a uma educação que se auto questiona, que nunca se satisfaz por si só, que caminha junto ao corpo discente ora fornecendo, ora se apropriando e ora estimulando novos conhecimentos dentro da realidade escolar que se está inserido.

Paula e Borges (2004) comentam a respeito do constante aperfeiçoamento do educador, onde “estas inovações no saber obrigam o professor estar constantemente renovando os conceitos de sua área e áreas afins. Assim sendo, este mister naturalmente o direciona a assumir uma conduta como pesquisador.” (PAULA; BORGES, 2004, p. 30). É interessante notar que a ênfase na pesquisa conduz o professor a adquirir uma competência muito citada por outros autores: a autonomia. Ela será uma ferramenta primordial para que ele enfrente desafios conhecidos e, outras vezes, desconhecidos no cotidiano escolar. Partindo dela é que o profissional amadurecerá os conteúdos teóricos e práticos adquiridos no período da graduação, uma vez que a teoria tem seu valor e valida a prática por meio da reflexão, da revisão de objetivos e metas alcançados ou não.

Cereser (2004) utilizando-se das ideias do autor Pérez Gómez como referencial teórico, explicita o pensamento de uma educação voltada para todos, partindo de um professor reflexivo que se envolve com as atividades que articula junto aos alunos, fazendo-os refletir sobre a realidade em que vivem.

De acordo com essas perspectivas, o professor deve ser um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática para compreender as características dos processos de ensino e aprendizagem em música, levando em consideração o contexto [...] Deve também ser um intelectual transformador,

com compromisso político de provocar a formação da consciência dos indivíduos para uma educação musical para todos, de uma maneira mais justa. (CERESER, 2004, p.35).

Ainda, sobre a importância da pesquisa:

A ação e a pesquisa sobre a ação, estando juntas na formação do educador musical, podem não abranger todas as possibilidades de trabalho existentes, mas, certamente, podem conduzir o educador para uma atuação reflexiva e autônoma, de forma que ele atue como um mediador do conhecimento fortalecido e capaz de enfrentar os desafios das diferentes opções de mercado, algumas, às vezes, desconhecidas. (SOUZA, 2003, p. 109).

Concluindo a partir dos artigos, a ideia da pesquisa é apontada como uma ferramenta primordial no desenvolvimento do educador. Ela o provoca, o põe em ação, e desta maneira, cativa o desenvolvimento de uma autonomia em busca constante do conhecimento e do aprimoramento profissional. Ela será vital no momento de sua docência, pois o auxiliará no enfrentamento de problematizações, especialmente em um mundo cercado por desafios e perspectivas tão diversas, a solução em cada caso surgirá de seu envolvimento com o trabalho e com a realidade acerca de seus alunos.

1.3 - Sobre as competências

Dentre as minhas experiências de estágios exercidas em meu curso de Licenciatura em Música pela UNIRIO, gostaria de expor dois exemplos de percepção sobre os alunos que remetem à competência. O primeiro ocorreu durante o Estágio Curricular Supervisionado III, cumprido com a professora Glória Calvente em uma escola da rede particular da cidade do Rio de Janeiro: o CEAT (Centro Educacional Anísio Teixeira), localizado no bairro de Santa Teresa. Após o término das aulas, a professora costumava conversar comigo sobre o histórico de cada aluno em suas turmas, mostrando os aspectos psicológicos de cada um e como fazia para contornar algum problema ocorrido no momento da aula. Para isso, ela usava o termo “sacação”. A educadora possuía uma estratégia - que eu chamaria de competência - ao preparar uma aula em casa e adaptá-la, caso fosse necessário, às condições imprevistas que surgissem no ambiente da sala de aula. E isto era feito brilhantemente, pois ela, durante o percurso da aula, demonstrava estar muito atenta aos acontecimentos. Sempre que algo diferente, inesperado ou questionável

ocorria, intervinha junto aos alunos procurando, por meio do diálogo, indicar soluções e sugestões. Igualmente interessante era a capacidade dela de acompanhar, avaliar e valorizar as ações realizadas por seus alunos. Por meio disto, notava-se um retorno com maior ânimo nas atividades por parte deles.

O segundo exemplo ocorreu em minha experiência de Estágio Curricular Supervisionado IV, realizado em outra escola particular da mesma cidade, o EDEM, localizada no bairro do Catete. Nesta escola tive a oportunidade de realizar uma aula de *rap*. Meu plano de aula era falar sobre os pontos básicos deste ritmo, mostrar aos alunos exemplos de vídeos, músicas e, por fim, propor a composição de um *rap* dentre os elementos que eu havia explicado e mostrado na aula. Enquanto eu falava e mostrava os exemplos, observei que eu não conseguia captar a atenção de três alunos, que se mostravam desinteressados. Como aquilo já estava me incomodando, mudei, de repente o foco da aula, mostrando um dos pontos do *rap*, o chamado *Break* – ritmo de dança característico do *Rap* em que os executantes, também chamados de “*b.boys*”, o fazem com passos quebrados no corpo – demonstrados por mim mesmo naquele momento. Imediatamente, os alunos desinteressados se concentraram no foco da aula como jamais o haviam feito antes e seguiram assim até o término. Creio que o que ocorreu comigo pode ser explicado pela fala na citação abaixo, onde o professor

[...] com base em um diagnóstico individual realizado de maneira implícita, pôde mudar a direção de sua ação ‘em plena rota’, de maneira a adequar-se aos novos indicadores de avaliação que se ofereciam à sua percepção, embora não pudesse ter consciência de todo esse processo. (FAINGOLD, 2001, p. 122).

Ou seja, no momento em que agi, não tive plena consciência de todo o projeto, embora logo tenha compreendido que mudei meus planos de maneira quase intuitiva. Isso me remete ao processo de aquisição de competências profissionais relacionadas à prática do professor no processo de formação acadêmica (FAINGOLD, 2001). Esta autora enfatiza a necessidade de se explicar como esse processo, refletido como “intuitivo” por mim, ocorre de fato, já que, embora o profissional esteja de posse deste conhecimento, não tem plena consciência do mesmo. Para tal, ela faz uso da entrevista de explicitação que “[...] é uma técnica de ajuda à verbalização que permite justamente trazer à luz as condutas intelectuais pré-refletidas que se operam na situação” (FAINGOLD, 2001, p.119), ou seja, o professor é estimulado a questionar sobre os passos percorridos durante a aula, a fim de se perceber todo o processo.

Vale salientar outras competências docentes que são chamadas à atenção, e que são extremamente úteis ao professor no processo dinâmico de sua prática pedagógica. Neste sentido, Machado (2004), reflete sobre o ambiente das escolas de 1º e 2º graus. Ela utiliza a teoria de Philippe Perrenoud que explica a competência [...] “como uma gama variada de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados na atuação prática da profissão, podendo ser de ordem cognitiva, afetiva e prática.” (PERRENOUD *apud* MACHADO, 2004, p.39).

Fornecer uma oportunidade aos professores de colocarem seus pontos de vista com relação às suas práticas, seja por meio de pesquisa ou entrevista, é visto como algo positivo entre os trabalhos, pois contribui para o aprimoramento da educação musical. Neste sentido, Oliveira (2007) comenta: “Os resultados aqui apresentados sinalizam a importância de dar voz aos professores de música, uma vez que, a partir de seus depoimentos, foi possível compreender como eles se relacionam com os materiais didáticos.” (OLIVEIRA, 2007, p. 83).

Cereser (2004) acrescenta a necessidade de ouvir também os licenciandos já na prática de estágio. Em sua pesquisa, a autora afirma que conhecer e dar voz às reais necessidades deste exercício por parte de quem pratica contribui para um crescimento não só da educação, mas também do profissional envolvido:

A necessidade de dar voz aos licenciandos no trabalho se deveu a dois fatores. Em primeiro lugar porque os licenciandos são considerados sujeitos adultos que pensam e aprendem, e não meros consumidores e reprodutores de saberes [...]. Em segundo lugar, considerei que o licenciando, pelo fato de estar submetido a dois âmbitos, de um lado como aluno na universidade e, do outro, como professor, poderia trazer dados de sua experiência nessas realidades. (CERESER, 2004, p. 29).

Beineke (2001) também reconhece a necessidade de ouvir os professores procurando diminuir a distância existente entre o mundo prático da educação escolar e o teórico aprofundado na universidade. Os professores ao exercerem sua função por meio de práticas realizadas à luz da reflexão são protagonistas de uma educação de qualidade, onde a teoria também tem sua função e importância, e ambas não podem ser dissociadas, pois se cooperam no exercício educacional. Então,

[...] dar voz às professoras e ouvir seus argumentos, suas concepções, suas dúvidas, incertezas, conflitos permitiram uma aproximação entre os conhecimentos produzidos nas escolas e na universidade, evitando que as

relações entre as práticas e as teorias fossem vistas de forma dicotomizada e polarizada. Construir conhecimentos educacionais a partir das práticas, ativamente construídas e refletidas pelas professoras, também é uma forma de incentivá-las a valorizarem seus próprios conhecimentos, assumindo todo seu potencial como profissionais ativas e reflexivas. (BEINEKE, 2001, p. 94).

Ainda no mesmo texto, a autora explicita a dicotomia existente nos artigos escritos para a comunidade docente e a experiência educacional adquirida na sala de aula pelos professores que dão aula. Para embasar seu trabalho, ela utiliza, como referencial teórico, conceitos desenvolvidos por Schön, dentre eles: “reflexão-na-ação”, “reflexão-sobre-a-ação” e “arte profissional.” (SCHÖN *apud* BEINEKE, 2001, p. 90).

1.4 – A neurociência e o aprendizado

Hoje em dia, é reconhecida a presença da música e de seu ensino em várias idades. A importância dela, especialmente nos primeiros anos da educação, é enfatizada em estudos de neurociência por comprovarem um grande desenvolvimento cerebral da criança. Autores ligados a esse campo como Cosenza e Guerra (2011) nos explicam que

O sistema nervoso é extremamente plástico nos primeiros anos de vida. A capacidade de formação de novas sinapses é muito grande, o que é explicável ao longo período de maturação do cérebro, que se estende até os anos da adolescência. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 35).

As sinapses são as ligações que as células do cérebro, chamadas de neurônios – responsáveis pela aprendizagem –vão estabelecendo, formando grandes cadeias durante os aprendizados. Além deste tipo de aprendizagem, deve-se levar em consideração também aquela adquirida durante o processo da interação da criança com o ambiente em que se relaciona. Isto é visto pelos neurocientistas também como que, de suma importância para o desenvolvimento cerebral durante os primeiros anos. Nisto, Cosenza e Guerra (2011) defendem que “a interação com o ambiente é importante porque é ela que confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e, portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 34).

Extrai-se implicitamente das duas citações anteriores, a importância da estimulação precoce na criança. Nos primeiros anos de vida, ela recebe esta estimulação por meio da troca de informações realizadas com seus pais em ambiente social saudável.

É importante frisar que, através dos estudos da neurociência há uma comprovação de que o cérebro guarda mais firme o conhecimento quando é feito por muitas maneiras, e quanto maior for o número na variação destas maneiras à informação, maior e mais rápido será o acesso, pois as conexões nervosas formaram uma grande cadeia fortalecendo a ligação àquele arquivo. O mais importante de tudo conforme nos explica Jourdain (1998) é que “em qualquer meio ambiente com o qual estejamos engajados de forma autêntica, nossos cérebros, simplesmente, não param de aprender coisas novas.” (JOURDAIN, 1998, p. 222).

É neste sentido que um ambiente social saudável ganha uma grande importância para o aprendizado da criança, pois a estimulação precoce conduz a conhecimentos guardados em bases sólidas no cérebro, e que são resgatados com facilidade pelo pequeno aprendiz em suas necessidades.

1.5 - O professor unidocente

Assim que a criança alcança a idade escolar e tem acesso à educação básica, entra em contato com outra importante figura que dará continuidade a este processo, mediando e desenvolvendo suas capacidades: o professor unidocente, também chamado de generalista. Dentre os docentes, trata-se daquele voltado ao ensino do 1º ao 5º ano e que leciona aulas de várias disciplinas. Neste sentido, pensando no âmbito da música, é que se dá o papel crucial do unidocente. Por isso, convém mencionar a existência de artigos que enfatizam a necessidade do aprimoramento musical por parte dele. De posse deste conteúdo, é que provem o argumento de não fazer com que a música sirva, de forma subalternizada conduzindo a outros conhecimentos que não relacionado aos seus. Sobreira (2012) apoiada em artigos da ABEM corroborando a mesma ideia, comenta a importância deste docente e a necessidade de fornecer uma formação adequada para que ele possa atuar com o ensino de Música:

Não se trata de diminuir a importância da ação do professor especialista, mas dar bases mais efetivas para os professores dos anos iniciais que atuam com as distintas disciplinas de maneira integrada. (SOBREIRA, 2012, p.153).

Bellochio (2003) é outra importante autora que tem se dedicado a estudar o universo destes profissionais. Partindo dela, podemos citar um trecho que faz uma abordagem mais aprofundada:

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. (BELLOCHIO, 2003, p. 20).

Bellochio (2002) valoriza a troca de informações e ideias que deve existir entre os professores da pedagogia (unidocentes) e os estagiários da licenciatura em música, assim como da escola com a universidade. Ela toma tal posicionamento a partir de uma experiência realizada entre uma escola local e a universidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. De acordo com ela, esta troca deve acontecer em um ambiente de diálogo entre as partes envolvidas favorecendo o desenvolvimento e a valorização da educação musical na escola. Além disso, mais que falar sobre essa educação, é preciso trabalhar para ela, como a autora explica em:

Entendemos então, frente aos nossos princípios metodológicos, que deveríamos trabalhar para a educação musical e não apenas falar sobre ela. Isso implicou a organização de um trabalho de investigação-ação, em educação musical, mais próximo das professoras já atuantes e das possibilidades de efetivarem-se ações conjuntas no espaço da sala de aula. As professoras da escola passaram, efetivamente, a realizar a educação musical, conjuntamente com as acadêmicas, no espaço da sala de aula. (BELLOCHIO, 2002, p. 46).

Bellochio (2002) enfatiza ainda a ampliação que acontece na educação musical a partir da atuação dos professores na reflexão, ação e transformação do ambiente escolar. Neste processo, entretanto, é claro que surgirão embates e dificuldades entre os profissionais. Algumas vezes, a impressão será que “o processo parou em seu desenvolvimento, para mais a frente reiniciar em

um novo andamento” (BELLOCHIO, 2002, p. 44). Por isso, ele deve ser feito permeado por um diálogo constante entre todos os envolvidos para que realmente ocorra um desenvolvimento educacional.

Paralelamente, enfatizo a formação profissional inicial de professores sendo realizada conjuntamente com práticas educativas reais, considerando a inter-relação entre os saberes acadêmicos (da formação inicial) e os saberes cotidianos (das vivências diárias dos professores). Desse modo, acredito que se trata da dinamização de espaços de formação profissional que não dicotomizem pesquisa educativa de prática educacional, universidade e escola, Pedagogia e Licenciatura em Música. (BELLOCHIO, 2002, p. 47).

1.6 – A polivalência

Apesar da formação docente atual ter bases distintas das exigidas pela Lei 5.692/1971, pode-se afirmar que a polivalência ainda é um problema nas escolas. Cereser (2004) faz uma crítica contundente à formação polivalente a que muitos professores receberam na universidade:

No entanto, ainda é possível constatar que muitos profissionais que trabalham o ensino das artes nas escolas são oriundos do curso de licenciatura em educação artística. Esses professores, devido à formação polivalente na área das artes (artes visuais, música e teatro), não conseguem trabalhar de forma satisfatória todas as modalidades artísticas. (CERESER, 2004, p. 28).

A polivalência foi instituída por meio da lei citada no parágrafo acima. Baseava-se numa formação que trabalhava as artes visuais, música e teatro. Surgiu disso, na década de 1970, a Licenciatura plena em Educação Artística (habilitação em música). Como havia vários focos para se trabalhar nesta formação, dava-se maior ênfase às artes visuais. Assim, a música era tratada com menos atenção, apenas uma das habilitações dentre as outras, gerando um grande descontentamento por parte dos professores que queriam se especializar nela e também por teóricos envolvidos em embates a este respeito.

Penna (2007) explica que

Neste modelo, a música constituía uma das habilitações específicas da licenciatura plena – ao lado de artes plásticas, artes cênicas, e desenho. No entanto, essas habilitações específicas combinavam-se à “habilitação geral em Educação Artística”, voltada para uma abordagem integrada das diversas linguagens artísticas (ou seja, um tratamento polivalente), que compunha o

currículo mínimo da parte comum do curso. Assim, prevista nos termos normativos tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica nas escolas, a polivalência marcou a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem – no nosso caso, da música. (PENNA, 2007, p. 50).

A partir da década de 1990, surge a obrigação dessa especialização com o surgimento da Licenciatura em Música de fato, criada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), transformada das antigas Licenciaturas em Educação Artística (Habilitação em Música).

Cereser (2004) acrescenta que, graças à existência da lei, o professor licenciado em música deve se fazer presente no ambiente escolar, pois este é o momento para assumir um posto em que, há muito tempo no Brasil, estava esquecido ou envolto em questões que retiravam sua participação. Com a legalização da disciplina de música na escola, surge a oportunidade de trazer de volta uma matéria que, de acordo com Souza (2003, p. 109) terá a qualidade “humanizar” a todos, além de resgatar o valor do ensino da música na escola básica.

Considerando esses fatos, surge a necessidade de preparar professores especialistas em música para atuarem nos contextos pedagógico-musicais escolares. A minha preocupação em focar com maior ênfase o contexto escolar se justifica na medida em que há uma grande necessidade, neste momento, de nós, educadores musicais, fortalecermos o espaço escolar que nos foi concedido legalmente. (CERESER, 2004, p. 29).

CONCLUSÃO

Considerando meu enfoque na formação docente e nas competências docentes para a formação de um professor, a pesquisa bibliográfica foi baseada em artigos publicados pela Revista da ABEM e de outras fontes complementares. E, de acordo com esse levantamento, os pontos que mais apareceram e chamaram minha atenção com relação às competências foram:

- 1) Da necessidade de ter a pesquisa como elemento norteador na formação: sem sombra de dúvidas, foi um dos pontos mais ressaltados na maioria dos trabalhos contribuindo para gerar profissionais autônomos.
- 2) Da reflexão: o diálogo, ação e o planejamento constantes que devem estar presentes na pedagogia do professor;

3) Da atuação do licenciando por meio da prática do estágio na fase da graduação e sua importância para a docência.

Os pontos acima citados foram os que apareceram com maior frequência e mostram o que a área em pesquisa docente de música pensa a respeito das competências. Entretanto, embora o professor seja competente, cabe aqui notar que se deve ter também toda uma infra-estrutura pronta a fim de que contribua na implementação e promoção deste ensino na escola.

Por fim, queria dizer que este estudo, de forma alguma teve a pretensão de fornecer regras ou receitas prontas a respeito do que seria uma formação ideal. Apenas teve a intenção de trazer o que autores importantes da área pensam sobre o assunto. Neste sentido, espero que essa pesquisa possa servir de apoio e contribua com outros estudos focados em formação docente como objetivo.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. **Revista da Abem**, n.6, p. 87-95. Set. 2001. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>, consulta feita em Agosto de 2013.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, n. 8, p. 17-24, mar. 2003. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>, consulta feita em Julho de 2013.

_____. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 41-48, set. 2002. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>, consulta feita em Setembro de 2013.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set. 2004. <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>, consulta feita em Outubro de 2013.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**. Como o cérebro aprende. Artmed. Porto Alegre, 2011. p. 11-39.

DEL BEN, Luciana. Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, 57-64, mar. 2007. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>, consulta feita em Julho de 2013.

FAINGOLD, Nadine. **De estagiário a especialista:** construir as competências profissionais. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.); trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. rev. Artmed –Porto Alegre, 2001. p. 119-133 .

FERNANDES, José Nunes. **Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) p. 39-70, Jun.1998.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação.** Artigo. v. 14, 51-65 n. 40, Jan./Abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>> Consulta feita em Setembro de 2013.

JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase.** Como a música captura nossa imaginação / Robert Jourdain. Trad. Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: OBJETIVA. p. 212-223 e 255-341, 1998.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, V. 11, 37-45, set. 2004. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>, consulta feita em Junho de 2013.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, V. 8, 33-38, mar. 2003. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>, consulta feita em Julho de 2013.

OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor . **Revista da ABEM,** Porto Alegre, V. 8, 93-99, mar. 2003. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>, consulta feita em Maio de 2013.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, V. 17, 77-85, set. 2007. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>, consulta feita em Junho de 2013.

PAULA, Lucas de; BORGES, Maria Helena Jayme. O ensino da performance musical: uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento dos eventos mentais relacionados às ações e emoções presentes no fazer musical. **Revista da Hodie,** V. 4, Nº1, 29-44, 2004. Disponível em <http://www.musicahodie.mus.br/4_1/index.php>, consulta feita em Junho de 2013.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>, consulta feita em Junho de 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva ; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM,** Porto Alegre,

V. 13, 83-92, set. 2005. Disponível em <[http:// www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html](http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html)> consulta feita em Julho de 2013.

SOBREIRA, Sílvia Garcia. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre Educação Musical:** investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11769/2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 107-109, mar. 2003. Disponível em <[http:// www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html](http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html)>, consulta feita em Junho de 2013.

TOURINHO, Irene. “Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu” Divertimento sobre estágio supervisionado. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 2, 35-52, Jun. 1995. Disponível em <[http:// www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html](http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html)>, consulta feita em Junho de 2013.