

Música na Educação Básica: problematizando a formação de professores em contextos distintos

Simpósio

Luciana Requião
Universidade Federal Fluminense
lucianarequiao@id.uff.br

Josiane Maltauro Lopes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
josianelopesifms@gmail.com

Ester Leal
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
esteroleal@gmail.com

Leonardo Moraes Batista
Departamento Nacional do Sesc/
Fladem Brasil
leonardomoraesbatista@gmail.com

A presente proposta reúne o trabalho de quatro pesquisadores, todos professores atuantes em contextos diversos. O tema geral que agrega esses trabalhos trata da questão da formação do professor, em especial aquele que atua na educação básica. O primeiro trabalho é um relato de experiência e apresenta alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos que nortearam a elaboração de uma disciplina voltada a formação de professores unidocentes na área da música. São tratados temas referentes à formação inicial e continuada e é observada a música e a educação musical como elementos fundamentais à formação e à prática profissional do pedagogo. Os dois trabalhos seguintes são fruto de pesquisa de doutorado em andamento. O primeiro trata da questão da formação do professor de arte no contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, problematizando a questão do currículo integrado, do qual a unidade curricular arte é parte. A autora observa, no contexto pesquisado, que não há uma preocupação com a formação do professor para atuar na Educação Profissional. O segundo trabalho tem por objetivo investigar a formação musical de professores unidocentes em cursos regulares de Pedagogia na região sudeste do Brasil. Com isso, a autora busca subsídios para a discussão sobre as práticas musicais do professor unidocente que atua na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental entendendo que as propostas de formação acadêmico-profissional não devem se limitar a conteúdos apenas acadêmicos, observando que as experiências familiares e experiências escolares pregressas a essa formação são de fundamental importância para o domínio progressivo dos saberes docentes. O último trabalho é um relato de experiência que busca discutir aspectos da formação do professor que atua na

educação básica e do docente que promove esta formação. Entre outras questões, o autor defende a formação continuada como um processo que valorize as diferenças partindo da ideia da música, e da cultura, como espaço de novas produções de sentidos e significados.

Palavras chave: Educação musical, Formação de professores, Educação básica.

“Educação Musical, conteúdo e método”: pressupostos de experiências iniciais com uma turma de pedagogia

Simpósio

Luciana Requião
Universidade Federal Fluminense
lucianarequiao@id.uff.br

Resumo: O texto é um relato de experiência e apresenta alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos que nortearam a elaboração da disciplina “Educação Musical: conteúdo e método” como componente curricular obrigatório do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense. Tivemos por base, entre outros, os estudos de Bellochio (2014), Swanwick (2003) e Delalande (1988). Nesse processo defendemos a música e a educação musical como elemento fundamental à formação e à prática profissional do pedagogo, e observamos a formação continuada, em diálogo com a prática profissional, como um processo fundamental ao trabalho docente.

Palavras chave: Educação musical, Pedagogia, Formação continuada.

Introdução

A música na formação do pedagogo é tema que vem sendo discutido há mais de uma década por pesquisadores da área da educação musical, que apontam para a inexistência ou para a insuficiência da música na formação do pedagogo. Figueiredo (2004) afirma que

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral (p.56).

No mesmo sentido Spanavello e Bellochio (2005) indicam uma carência da presença de uma formação específica em música e educação musical nos currículos formais dos cursos de formação de pedagogos, e que quando essa formação existe são “experiências musicais diluídas em outras disciplinas, geralmente atreladas à ideia de adorno ou complementação

metodológica para estas últimas” (p.97). O mesmo foi apontado por Diniz e Joly (2007), que apontam para uma formação musical ainda “muito reduzida, frágil ou até mesmo inexistente, impossibilitando a inserção dos conteúdos musicais nas práticas pedagógicas das professoras” (p.69). Por sua vez, Furquim e Bellochio (2010) encontraram na maioria das instituições pesquisadas pouca ocorrência da música em seus currículos.

Buscando ir na contramão desta tendência, o presente relato trata das primeiras experiências que vivenciamos com a disciplina “Educação Musical: conteúdo e método” como componente curricular obrigatório do curso de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense. A implementação da música e da educação musical como parte da formação básica do pedagogo nessa instituição foi fruto de um processo que envolveu ações de ensino, pesquisa e extensão, que permitiu legitimar a área como parte importante na composição do perfil profissional do professor unidocente.

A motivação para a realização dessas ações foi despontada a partir da promulgação da Lei 11.769/2008, quando indagávamos quais seriam os limites e as possibilidades para a implementação da música como componente curricular obrigatório na educação básica. Como Penna (2012), tínhamos a compreensão da importância que uma Lei como esta poderia representar para a área da educação musical, mas que, por outro lado,

é importante ter consciência de que as leis e outros dispositivos regulamentadores não são dotados de uma ‘virtude intrínseca’ capaz de realizar mudanças na organização e na prática escolar. Nesse sentido, não cabe esperar que essa nova lei gere automaticamente transformações na prática pedagógica cotidiana. A realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis (p.142).

Indo nessa direção, buscamos conhecer as escolas da região onde atuávamos, no interior do estado do Rio de Janeiro, acreditando “que para que tais ações sejam efetivas é necessário que conheçamos a realidade das escolas, em especial, aquelas localizadas no interior [...], pois são essas, indiscutivelmente, as que dispõem de menores recursos materiais e humanos” (REQUIÃO, 2012, p.376).

Como uma das questões reveladas pela pesquisa está a compreensão por parte dos professores e gestores escolares entrevistados de que a música, como componente curricular, poderia ser contemplada através de atividades desenvolvidas por professores de qualquer área, e que a educação musical na escola teria uma função auxiliar a outras disciplinas (idem, p.378)¹. Tal constatação vai ao encontro de diversas outras pesquisas que apresentam resultado similar, como, por exemplo, Queiroz e Marinho (2007) e Spanavello e Bellochio (2005). Nesse mesmo sentido, Dallabrida, Souza e Bellochio (2014) concordam que

A falta de compreensões no âmbito da educação musical inserida no campo da educação escolar – por parte da escola, pais, alunos, gestores, políticas públicas, etc. – acerca de suas fundamentações e funções na educação dos alunos, contribui para a *periferização* da Música frente às demais disciplinas curriculares. Assim, valorizam-se aqueles conteúdos considerados *sérios*, recorrendo-se à Música nos momentos em que se busca o relaxamento e a descontração (p.160, grifos do autor).

Entendendo que a educação musical implica em muitas outras questões e ações que vão além de um papel coadjuvante no contexto da educação escolar, e a partir do contexto observado, buscamos promover através de nossas ações de pesquisa e extensão encontros com os professores atuantes na escola básica de quatro municípios vizinhos, através de oficinas e cursos de curta duração. Esse contato nos permitiu observar formas de auxiliar o professor não especialista no trabalho com música em sala de aula, não no sentido de oferecer respostas prontas, mas compartilhando conhecimentos e buscando, em parceria com o professor, encontrar formas de se abordar a música em sala de aula. Desta forma, em um processo

¹ “Cerca de cem questionários foram respondidos [...] associados a entrevistas realizadas, e pudemos observar três concepções sobre o papel da educação musical nas escolas: a) 45% consideram a música como um componente auxiliar aos professores de diversas disciplinas, como química, matemática, português e história. Nesse caso os professores entendem que a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas significa capacitar os professores de diversas disciplinas no sentido de oferecer-lhes ferramentas “musicais” que os auxiliem no desenvolvimento de seus conteúdos específicos em sala de aula. b) 36% consideram a música como um elemento lúdico no espaço escolar. Nesse sentido o papel da música na escola, e das artes em geral, seria o de proporcionar aos alunos um momento de descontração, para que os conteúdos das demais disciplinas possam se tornar menos “pesados”. O professor de música é entendido como aquele capaz de desenvolver atividades práticas, como a criação de bandas musicais ou coros. c) 19% consideram a música como uma área de conhecimento específico. Nessa concepção o professor de música necessitaria de formação específica e o objetivo da educação musical seria colaborar para uma formação mais ampla do aluno, desenvolvendo capacidades específicas baseadas na aplicação prática de conceitos e respeitando o estágio de desenvolvimento de cada aluno” (REQUIÃO, 2013a, p. 94-95).

semelhante a uma pesquisa-ação, esta entendida como um processo “no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p.445), buscamos subsídios para colaborar na formação inicial e continuada de professores não especialistas.

Como fruto desse trabalho, entre outras questões, foi criada a linha de pesquisa Música e Educação junto ao Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação (GECULTE) da Universidade Federal Fluminense (Diretório CNPq); foi criado o *Seminário Música e Educação do IEAR* que desde 2012 reúne de forma bienal pesquisadores e educadores musicais em um encontro com professores unidocentes e pedagogos em formação da região da Costa Verde; e foram criadas as disciplinas “Educação Musical”, na modalidade a distância, e a disciplina presencial “Educação Musical: conteúdo e método”. Esta última passou a integrar a formação básica do pedagogo formado pelo curso de pedagogia do IEAR, tornando-se disciplina obrigatória do curso, com carga horária de 30 horas².

Pressupostos da Ação Pedagógica

Defendemos a música como parte do trabalho do pedagogo na escola tendo por base autores que se dedicam aos estudos nessa área, como Bellochio (2014), que a partir de suas pesquisas e atuação docente concluiu que “é possível, com limites, o professor unidocente trabalhar com música no conjunto dos demais conhecimentos implicados para a potencialização da aprendizagem na educação básica” (p.54).

A ressalva feita por Bellochio quando diz “com limites” entendemos remeter à especificidade do trabalho do pedagogo que busca propiciar às crianças em seus primeiros anos escolares uma formação integral, não fragmentada, e “no entendimento dessa área como conhecimento educacional e cultural, estético e poético, vinculada aos demais campos do saber

² Toda a movimentação em ações de ensino, pesquisa e extensão que vimos desenvolvendo desde que nos tornamos docente na referida instituição propiciou o debate sobre a necessidade de incluir no currículo básico do curso a disciplina “Educação Musical: conteúdo e método”, o que foi favorecido pelo momento particular em que o currículo do curso estava sendo revisto. O novo currículo do curso de pedagogia do IEAR foi implementado no primeiro semestre de 2015, e, de lá pra cá, realizamos três turmas da disciplina presencial e duas da disciplina a distância.

e que potencializam o desenvolvimento humano” (idem, p.55). Vale aqui notar a observação de Werle e Bellochio (2009) quando alertam que a música na formação do pedagogo é entendida como “possibilidades potenciais de somar ao trabalho desse [do pedagogo] e dar continuidade às atividades musicais que o especialista realiza no tempo de sua docência em sala de aula” (p.34). Ou seja, não se está, com isso, substituindo o trabalho do professor especialista que pode, e deve, atuar em parceria com o professor unidocente.

Defendemos ainda a educação musical como intrínseca ao trabalho do pedagogo a partir dos dados apontados por Diniz e Del Ben (2006), quando dizem que “a música está presente nas práticas pedagógicas de 99,19% das professoras [da educação básica], sendo citada como regular por 89,43%. Isso significa que elas garantem espaço à música nesse nível de ensino” (p.29). Percebendo a recorrência de práticas musicais no espaço escolar a despeito da presença de professores especialistas Figueiredo (2004) observa que “tais atividades poderiam ser melhor abordadas e desenvolvidas se os professores recebessem formação musical suficiente nos cursos universitários. A literatura que aborda essa área tem reportado resultados positivos na preparação musical de professores generalistas em várias partes do mundo” (p.56). Por outro lado, Bellochio (2014) apresenta resultado de pesquisas que apontam que “a formação musical e pedagógico musical na Pedagogia não tem garantido práticas escolares qualificadas” (p.57).

Estamos diante, então, de um grande desafio. Como tornar significativa uma disciplina na área da música e da educação musical, com apenas 30 horas de duração, para professores pedagogos em formação? Concordando com Bellochio (2014, p.61) acreditamos que o curso de pedagogia não é nem deve ser o único espaço de formação. Dessa forma o que baseou a proposta do curso em questão foi a possibilidade de “produzir sentidos a partir de experiências musicais realizadas” (idem)³, tendo como pressuposto, ainda, que a formação continuada é fundamental aos resultados pretendidos na busca pela “articulação dos saberes docentes

³ As pesquisas desenvolvidas pelo FAPEM – Formação, ação e pesquisa em educação musical, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e em especial os trabalhos desenvolvidos por Bellochio, foram de grande inspiração para a proposta aqui relatada. Sobre a história da disciplina de música no curso de pedagogia da UFSM, entre os anos de 1984 e 2008, ver Oesterreich e Garbosa (2014).

aliados a práticas que possibilitem seu desenvolvimento na área da música e que permita um processo contínuo de reflexão, avaliação e reavaliação de sua prática profissional” (REQUIÃO, 2013a).

Tomamos como referência para nossa tomada de decisões sobre os conteúdos a serem contemplados na disciplina uma experiência em particular com professores do município de Mangaratiba/RJ⁴. A seleção dos conteúdos a serem abordados levou em conta que este poderia ser um primeiro contato formal do professor com formação na área da música, e nosso objetivo principal foi o de

oferecer subsídios aos professores não especializados, [...] para que possam trabalhar a música nas escolas a partir de uma formação inicial no qual o trabalho com elementos básicos da música através da habilidade de perceber e manipular esses sons – seja improvisando, compondo ou executando determinada sequência musical – seja motivador (REQUIÃO, 2013b, p.26).

O título da disciplina foi determinado a partir de outras disciplinas existentes no currículo do curso de pedagogia do IEAR que também apresentavam como subtítulo o binômio “conteúdo e método”. O planejamento inicial previa um primeiro momento onde seriam praticadas atividades que propiciassem o desenvolvimento da noção de pulso e andamento, e o (re)conhecimento dos parâmetros musicais. Em um segundo momento seriam debatidas, a partir de textos, questões sobre os limites e as possibilidades do trabalho com música na educação básica e anos iniciais do ensino fundamental. No terceiro momento do curso, através de atividades práticas na elaboração de planos de atividades, seriam trazidas ao conhecimento dos estudantes algumas metodologias que pudessem apoiar o trabalho com música em sala de aula.

⁴ Esse contato mais direto com os professores, após todo o processo de pesquisa, reflexões e análises realizado em etapas anteriores, foi fundamental para buscarmos um formato de curso viável, dadas as condições de trabalho dos professores. Nossa intenção nesse momento [...] foi, através desse projeto piloto, obter subsídios suficientes para oferecer um curso de extensão com carga horária maior e com um aprofundamento maior dos conteúdos no semestre seguinte. [...] Buscamos conhecer as potencialidades musicais do grupo através de atividades que exploraram a percepção de parâmetros musicais (timbres, alturas, durações e intensidades) e noções como pulso e andamento (REQUIÃO, 2013b, p.22-23).

Para este trabalho tomamos o modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (2014 e 2003) como um eixo estruturante, em que a composição, a apreciação e a *performance* seriam os pilares da ação pedagógico-musical⁵. De acordo com França e Swanwick (2002)

Composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical. Cada uma delas envolve diferentes procedimentos e produtos, conduzindo a *insights* particulares em relação ao funcionamento das ideias musicais (p.8).

A proposta de François Delalande (1988), inspirada em Piaget, que busca a exploração, a expressão e a construção de formas musicais a partir de jogos (sensório-motor, simbólico e com regras), é outro elemento que fundamentou nossas ações.

Convicto de que o melhor caminho a seguir é observar e respeitar o modo como bebês e crianças exploram o universo sonoro e musical, François Delalande afirma que essa deve ser a postura de educadores (leigos ou especialistas) diante do desafio de proporcionar às crianças o acesso à experiência musical (BRITO, 2003, p.36).

Ambas as propostas, de Swanwick e Delalande, entendem a exploração do material sonoro como fundamental à criação musical, e é a partir desse pressuposto que desenvolvemos nossas atividades em sala de aula.

Sobre a formação continuada e a prática profissional do professor unidocente

As Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica (BRASIL, 2013), em seu processo de elaboração, foram amplamente discutidas com educadores musicais de todo o país. O documento, homologado em maio de 2016, dá ênfase à formação inicial e continuada de professores unidocentes na área da música, o que reflete

⁵ Sobre o modelo C(L)A(S)P ver França e Swanwick (2002).

muitas das questões apresentadas por pesquisadores da área (BRASIL, 2013)⁶. A saber: em seu artigo 1º, parágrafo 1º, no que compete às escolas, aponta a necessidade de promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais e estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área. Em seu parágrafo 2º, no que compete às Secretarias de Educação, indica a necessidade em se promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica. No que compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, em seu parágrafo 3º, aponta a necessidade de inclusão nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O contato com professores atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como exposto anteriormente, foi o que nos possibilitou vislumbrar possibilidades de auxiliar os professores não especialistas em música em seu processo de formação, tanto em sua forma inicial quanto continuada. Assim, apesar de reconhecer que um curso de 30 horas de duração na área da música no âmbito do curso de licenciatura em pedagogia não é suficiente para a formação necessária diante dos desafios da educação musical na educação básica, acreditamos ser este um estímulo para o início de um trabalho nesta área, e que necessitará certamente de continuidade.

Nesse sentido, vemos na formação continuada de professores uma possibilidade de aprofundamento desse trabalho. Com isso não se quer defender a ideia de que a formação continuada atue como um recurso para preencher lacunas deixadas pela formação inicial. Entendemos, como Bellochio e Garbosa (2010),

que tanto a formação inicial como a formação continuada são partes do processo formativo profissional que constitui a formação docente, as quais objetivam o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos, a superação de limites e o atendimento às exigências, cada vez maiores e mais complexas,

⁶ No documento encontra-se um histórico sobre seu processo de elaboração.

feitas à escola e ao professor, considerando-se os múltiplos grupos de aprendizes e a diversidade dos contextos de atuação (p. 250).

Partindo desse princípio, como Candau (1996), entendemos que a busca não é por ações que visem “reciclar” os professores e muito menos, como Brzezinski (2008), que visem “um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado ‘imediato’ do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola” (p.1153). Para pautar nossas ações partimos de compreensão de que o professor necessita de um processo contínuo de reflexão, avaliação e reavaliação de sua prática profissional.

Entendemos que a formação de professores não pode ser tratada como algo pontual, e para que diretrizes como as apontadas pelo CNE, tanto para a implementação da Lei 11.769 como para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), saírem do papel, precisamos discutir “questões externas à formação inicial e continuada de professores, mas que interferem na qualidade da educação básica brasileira” (BRZEZINSKI, 2008, p.1139).

Assim, através do presente relato de experiência, ao defender a música e a educação musical como elemento fundamental à formação e à prática profissional do pedagogo, observamos a formação continuada, em diálogo com a prática profissional, como um processo fundamental ao trabalho docente.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia R. Educação básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. (org). **Educação Musical e Pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. Campinas: Mercado das Letras, p.47-68, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical – LEM – UFSM/RS. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 19, n. 37, set./dez., p. 247-272, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB nº12**, de 4 de dezembro de 2013. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: CNE, 2013.

_____. Lei 11.769, 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 da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, set./dez. , p. 1139-1166, 2008.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, p. 139-165, 1996.

DALLABRIDA, Iara Cadore; SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. “Deu um tempinho, vamos fazer uma musiquinha”: a música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. (org). **Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. Campinas: Mercado das Letras, p.143-168, 2014.

DELALANDE, François. L'educazione musicale da 0 a 6 anni. **Bambini**. Torino: Janeiro/1988. Disponível em: <http://www.comune.torino.it/centromultimediale/bambini/bambini_88.htm>. Acesso: 02/07/2016.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, p.27-37, 2006.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; JOLY, Ilza Zenker Leme. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel ea importância da música nos cursos de Pedagogia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, p.65-73, 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil**. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, p. 55-61, set. 2004.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v.13, n.21, dez, p.5-41, 2002. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso: 03/07/2016.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, set., p.54-63, 2010.

OESTERREICH, Frankiele e GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A história da disciplina de música no curso de pedagogia da UFSM (1984-2008). In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro e GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (orgs.). **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.89-116, 2014.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, p.69-76, 2007.

REQUIÃO, Luciana. Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. In: **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.30, p.91-102, 2013a.

_____. **Sons e Pulso: formação inicial em música e educação**. Rio de Janeiro: Luciana Pires de Sá Requião, 2013b.

_____. Música e educação: antigas questões, novos desafios. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(2): 371-382, 2012. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, p.89-98, 2005.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez., p. 443-466, 2005.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, p.29-39, 2009.

Professores de Arte do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul: Problematizando as diferentes formações diante do currículo dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Simpósio

Josiane Maltauro Lopes
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul*
josianelopesifms@gmail.com

Resumo: Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento a respeito do currículo do ensino de música e arte/música na Educação Profissional e Tecnológica. Neste artigo pretendemos problematizar questões relacionados à formação dos professores de Arte que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Estudos sobre a profissionalização docente são apresentados e reapresentados constantemente na esfera educacional, isso porque é um processo dinâmico e repleto de desafios que perpassam as aspirações e as características da prática docente, bem como as qualidades desta prática. Ao trazer para esta discussão a realidade da Educação Profissional e Tecnológica interligada com a questão do currículo integrado desejamos questionar como a música está inserida neste contexto educacional e problematizar a integração entre a unidade curricular arte ou arte/música com a formação profissionalizante do estudante.

Palavras chave: Educação Profissional e Tecnológica. Arte/Música. Currículo Integrado.

Introdução: um pouco da história da Educação Profissional

Os Institutos Federais (IFs) fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que, atualmente, de acordo com dados disponíveis na página da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), conta com 644 campi em funcionamento, distribuídos em 568 municípios. Fazem parte desta rede 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 25 escolas técnicas vinculadas à Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II (SETEC, 2016).

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve seu início em 1909 quando foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices que tinham um cunho assistencialista e configuraram um instrumento político voltado às classes pobres e humildes, oferecendo

formação teórico-prática na preparação de operários com ensino voltado ao trabalho nas indústrias. Em 1941, com uma série de leis denominadas “Reforma de Capanema” o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio. O Decreto 4.127/1942 transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer formação profissional equivalente ao ensino secundário. As Escolas Industriais e Técnicas passam a ser de autarquia federal em 1959, com autonomia didática e de gestão, passando a se chamar Escolas Técnicas Federais (SETEC, 2016; MOURA, 2012; BRASIL, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 5.692/71) torna, compulsoriamente, todo o currículo de segundo grau (correspondente ao atual ensino médio) em técnico profissionalizante, configura-se um novo paradigma: formar técnicos com urgência, devido, especialmente ao *boom* da industrialização (SETEC, 2016; OLIVEIRA JR., 2014). A Lei 8.948/1994 institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lei 9394/96), passa a ter um capítulo que trata especificamente da Educação Profissional (SETEC, 2016).

O Decreto 5.154/2004 traz a possibilidade de integração entre o ensino técnico de nível médio e ensino médio, além de manter as possibilidades de oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes. A forma concomitante é destinada a quem está fazendo o ensino médio e ao mesmo tempo, com matrículas independentes, faz um curso técnico; já o subsequente, é destinado a quem já concluiu o ensino médio propedêutico, mas não tem condições de ir para o ensino superior e nem de entrar no mundo do trabalho com a formação do nível médio. A proposta do ensino médio integrado baseia-se no eixo estruturante trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o estudante faz o ensino médio integrado, junto, ao mesmo tempo que curso técnico.

A oferta do ensino médio integrado ao técnico se concretizou com a Lei 11.741/08 que atualiza as diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio e com o projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, transformando as antigas Escolas Técnicas Federais e os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia (IFs) e abrindo novos IFs em estados que ainda não contavam com rede federal de educação profissional (SETEC, 2016).

O IFMS

O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) teve sua implantação iniciada em outubro de 2007 com a criação da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede em Campo Grande e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina. Em dezembro de 2008 é criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, que integrou a escola técnica que seria implantada em Campo Grande e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina. Em 2011, a expansão da rede federal incluiu a implantação de outros cinco campi nos municípios de Aquidauana, Coxim, Corumbá, Ponta Porã e Três Lagoas e em 2015 mais três unidades, em Dourados, Jardim e Naviraí (CARTA DE SERVIÇO AO CIDADÃO, 2015).

O IFMS, nos seus diversos campi, oferece cursos de nível médio nas modalidades integrado e subsequente; cursos técnicos de nível médio à distância nas modalidades subsequente e concomitante; cursos de graduação nas modalidades bacharelado, licenciatura e superior de tecnologia; pós-graduação e cursos de qualificação profissional de curta duração.

Neste trabalho temos como foco os cursos de nível médio na modalidade integrado. Não serão considerados os cursos técnicos integrados da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Todos os campi do IFMS oferecem cursos técnicos integrados e, nos planos pedagógicos de curso de todos eles consta a unidade curricular arte. Os projetos dos cursos técnicos integrados contam com unidades curriculares chamadas de parte diversificada e unidades técnicas e unidades da base nacional comum. A arte está inserida nas unidades curriculares da base nacional comum que é formada por unidades curriculares que fazem parte dos cursos de Ensino Médio propedêutico⁷ como Português, Matemática, Geografia, História,

⁷ Propedêutico: palavra de origem grega que se refere ao ensino. Pode ser um curso ou parte de um curso que supre a necessidade básica de conhecimento em um assunto, mas não dá capacidades profissionais. Refere-se às unidades curriculares do ensino médio básico.

Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira Moderna.

Currículos dos cursos técnicos integrados do IFMS e a formação dos professores de arte

Ao observar os projetos de curso disponíveis no site do IFMS, percebeu-se que a ementa da unidade curricular Arte é a mesma em Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas, bem como a carga horária e o período de oferta desta unidade curricular que ocorre no primeiro semestre de cada curso com duas aulas semanais. Nos campi Dourados, Jardim e Naviraí os projetos de curso não estão disponíveis no site, portanto, não foi possível verificar a organização curricular dos cursos técnicos integrados nestes campi.

A ementa da unidade curricular arte, é

Conceito de Arte. O papel da arte na formação humana. A arte como forma de conhecimento: música, artes visuais, teatro e dança. Manifestações artísticas ao longo da história: Pré-História, Idade Média, Renascimento, Barroco, Classicismo, Romantismo, Século XX e XXI. Estudo da cultura Afro-Brasileira. Apreciação Musical. Conceitos iniciais de teoria musical: timbre, duração, intensidade, e altura; pauta, claves, figuras musicais, compassos (IFMS, 2016)

Esta ementa está descrita no Projetos Pedagógicos de Curso disponíveis no site do IFMS, e é a mesma para 15 cursos técnicos integrados de 7 campi. A carga horária é de 40 horas/aula semestral, o que corresponde a 2 horas/aula por semana, as quais ocorrem no primeiro semestre de cada curso.

Como pode-se observar, a música, ou os conteúdos musicais, estão presentes nesta ementa. Porém, vale questionar: o fato de ter descrito na ementa as palavras “apreciação musical; conceitos iniciais de teoria musical; timbre; duração; intensidade e altura; pauta, claves, figuras musicais e compassos”, assegura que o estudante esteja aprendendo música? Além disso, outra questão a ser discutida ao olhar a ementa e organização curricular da unidade curricular de arte nestes cursos é: é possível discutir ou trabalhar todos estes conteúdos em 1 semestre, com 2 aulas por semana? Outro ponto que está diretamente

relacionado à temática deste artigo é: qual é a formação dos professores de arte desta instituição? Como trabalham estes conteúdos?

Ao tratar da organização curricular, a LDB (Lei 9.394/96) define como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destacam que os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. Além disso, apontam que os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

Porém, ao observar uma única ementa para 15 cursos de 7 campi diferentes, percebemos que não há flexibilidade, não há preocupação com a identidade, com a interdisciplinaridade, nem com a contextualização. Também não é possível perceber possibilidade de escolha do percurso formativo do jovem. Sabe-se que muitos destes princípios pedagógicos podem ser atingidos através do trabalho do professor que pode ir além do que está proposto e oportunizar uma formação que vá ao encontro às necessidades e aspirações do estudante, que não vise somente a preparação para o vestibular e que possa atender a diversidade dos estudantes do Ensino Médio. Porém, é importante questionar se é possível fazer isso com essa quantidade de conteúdos e com esse pequeno espaço de tempo?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apontam que a organização curricular dos cursos técnicos, devem fundamentar-se numa metodologia interdisciplinar, que rompa com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização disciplinar tradicionalmente adotada de forma linear. Os componentes curriculares devem ser propostos de forma integrada e voltados à participação ativa do estudante em seu processo de formação (BRASIL, 2013). Nesse sentido, parece necessário revisar e reestruturar os projetos de curso dos cursos técnicos integrados, periodicamente.

Considerando essa idealização apontada na legislação e nas diretrizes, parece relevante buscar compreender o currículo “em sua relação com questões que perguntem pelo ‘por que’ das formas de organização do conhecimento escolar” (MOREIRA & SILVA, 2002, p.8), o que nos leva a refletir, no caso das relações entre a educação profissional e a música, sobre as motivações e as formas como a música torna-se ou não parte desse determinado conjunto de conhecimentos.

A relação música-currículo-educação profissional levanta, justamente, a necessidade da desconstrução do currículo como um ponto absoluto, inocente, neutro e livre do interesse social (MOREIRA & SILVA, 2002). O currículo faz parte de uma construção social e, segundo Lopes (2004) é um artefato sociocultural de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo, as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação (LOPES, 2004, p.111), fazendo um contraponto entre o que é instituído pelos projetos de curso, diretrizes e legislação e o que é possível e praticado no dia da sala de aula.

As discussões a respeito de currículo e currículo integrado, tem trazido à tona a reflexão a respeito da construção do currículo na Educação Profissional. De acordo com Kuenzer (2002, p.43-44) o ensino integrado tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura”. Nesse sentido, acredita-se ser válido questionar como o professor é preparado para atuar em cursos técnicos integrados que, segundo as diretrizes e legislação preveem a articulação do ensino de seus componentes curriculares com a formação técnica profissional do estudante?

No caso da música, sua inserção no currículo dos cursos técnicos integrados do IFMS, provoca os mesmos questionamentos já apontados por Moreira e Silva (2002) a respeito das motivações e interesses que fazem com um conhecimento e não outro estejam presentes neste currículo. Além disso, concordamos com Garcia (2012, p.395) ao afirmar que assim como a presença da música nas sociedades envolve justificativas e funções específicas dentro de cada

contexto, o mesmo pode se estender as suas formas de relação com a Educação e todos os seus repertórios de justificativas e funções pedagógicas, didáticas e, sobretudo, curriculares.

Formação dos Professores de Arte do IFMS

Como uma forma de tentar responder algumas das questões relacionadas à formação, preparação e atuação do professor na Educação Profissional, especialmente para este texto, foram contatados os professores da unidade curricular Arte do IFMS. Dos 10 campi, 9 tem professores de arte em caráter efetivo, formados em diferentes linguagens artísticas. Dos 9 professores de arte contatados, 7 retornaram contato via *email* e via *whatsapp* respondendo à pergunta: Qual sua formação (graduação, mestrado e doutorado (se houver)? Em relação à formação dos dois professores que não responderam, foi realizada uma pesquisa no currículo lattes, a fim de verificar a formação dos mesmos.

Dessa forma, observamos que, dos 9 professores, 6 possuem Licenciatura em Música e, destes, 1 possui também Bacharelado em Canto, 1 possui também formação em Pedagogia e 1 possui também Bacharelado em Musicoterapia; 1 professor possui Licenciatura em Dança e Bacharelado em Artes Cênicas; 1 possui Licenciatura em Artes Cênicas e 1 professor possui Bacharelado em Artes Plásticas. Além disso, 6 professores possuem algum tipo de especialização, destes, somente 1 cursou especialização na área de Arte. Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, 8 cursaram ou estão cursando mestrado e, destes, 1 está cursando doutorado.

Diante disso, podemos constatar, em relação especificamente à atuação do professor de arte na Educação Profissional e Tecnológica, que somente 1 destes professores está cursando uma especialização específica a respeito da Educação Profissional. Esta especialização é ofertada pelo próprio IFMS e é obrigatória para todos os professores que não são licenciados. Fora isso, todos os outros buscam formação continuada e especialização e/ou pós-graduação a partir de interesses próprios. Nesse sentido, percebe-se que não há uma preocupação com a formação do professor para atuar na Educação Profissional.

Sabe-se que esta modalidade de ensino, que já sofreu tantas mudanças desde sua criação em 1909, tem muitas peculiaridades a respeito das quais, a formação inicial dos professores não dá conta de tratar. Especialmente no que diz respeito à atuação com o currículo integrado, que pressupõe, de acordo com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007) a superação da “dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia” (BRASIL, 2007,p.06). Nesse sentido, questiona-se onde esse professor vai encontrar suporte para realizar um trabalho no qual a arte esteja articulada com a formação profissional? O IFs promovem discussões a esse respeito? Existem programas de formação continuada que atendem as necessidades e discutam as dúvidas dos docentes? Qual é o papel da arte e da música nestes cursos?

O pesquisador português Antonio Nóvoa afirma que a formação continuada deve ter como pólo de referência as escolas. Ele acrescenta que as escolas e os professores organizados nas suas escolas que devem e podem decidir quais são os melhores meios, métodos e formas de assegurar esta formação continuada. Isso porque a formação do professor começa com a formação inicial, mas deve ser um *continuum*, o professor precisa refletir sobre sua prática para, assim, poder repensar essa prática. Por isso, a formação continuada deve estar diretamente relacionada à escola onde ele atua. Da mesma forma ressalta que o currículo deve ser pensado e formulado considerando o contexto, a identidade e as peculiaridades de onde a escola está, assim também deve ser a formação continuada dos professores que nela atuam. Nóvoa (2012) afirma que a formação inicial e continuada realizada “fora” da escola, distante da prática, não tem muita utilidade.

Considerações finais

Ao levantar os questionamentos expostos no decorrer deste trabalho a respeito da formação do professor de Arte para atuar na Educação Profissional, nos deparamos com uma realidade que parece ser comum em muitas escolas, que é a questão do currículo proposto nos

projetos e o currículo praticado, aquele que é possível realizar nas salas de aula. As disputas políticas em relação ao currículo são evidentes e a arte, bem como a música está prevista em lei como componente curricular obrigatório na educação básica. No caso do ensino técnico integrado ao ensino médio, trabalha-se com a educação básica, de modo que a arte e consequentemente a música, devem fazer parte do currículo. Porém, deve-se questionar e refletir como é feita esta inserção. Será que a arte e música estão postas no currículo dos cursos técnicos integrados somente para cumprir a legislação? Quais são as motivações para a arte e a música estarem no currículo e nas ementas dos cursos técnicos integrados do IFMS? Se não fosse obrigatório pela legislação, será que a arte estaria nestes currículos?

E no que diz respeito à formação continuada dos professores, há uma preocupação com a preparação dos mesmos para atuar nos cursos técnicos integrados? Ao observar a os projetos dos cursos técnicos integrados, nos quais a mesma ementa, aparece em vários cursos diferentes e em localidades diferentes, parece haver uma desconexão entre o que se discute atualmente sobre educação e o que acontece nestes cursos. Considerando a orientação de vários documentos que tratam da educação profissional, bem como, as discussões a respeito da formação de professores para a atualidade, parece que algumas instituições continuam alheias “ao mundo real”, esquecendo-se de investir em seus professores para que estes tenham subsídios para trabalhar considerando o contexto em que está inserido.

Ainda há muito para ser questionado e pesquisado a respeito da educação profissional e os cursos técnicos integrados ao ensino médio. Muito do que é idealizado nos documentos orientadores e na legislação, não corresponde ao que é possível de ser feito em sala de aula. Assim, acredita-se que neste contexto, muitas pesquisas podem e devem ser realizadas a fim de conhecer e compreender os desafios e as possibilidades do ensino de arte e de música na educação profissional.

Referências

BRASIL. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DCEI, 2013.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1971.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2004.

_____. IL. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento-base**. Brasília:MEC, 2007.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2008.

CARTA DE SERVIÇO AO CIDADÃO. **IFMS**, 2015. Disponível em <http://www.ifms.edu.br/leftsidebar/ifms/carta-de-servicos-ao-cidadao/>. Acesso em 04 jun 2016.

GARCIA, Gilberto Vieira. **Currículo, Educação e Música: uma perspectiva teórica**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2. Anais... Rio de Janeiro, 2012. CD-ROM. IFMS. Documentos Institucionais. Ensino. Projetos Pedagógicos de Curso, 2016. Disponível em <http://www.ifms.edu.br/leftsidebar/ifms/documentos-institucionais/ensino/>. Acesso em 06 jun 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, maio/jun/jul/ago. 2004, p. 109-119.

NOVOA, Antonio. **A Educação assumiu muitas tarefas. É o fenômeno da escola transbordante**. In: Revista NOVA ESCOLA. Ed. 256. Out.2012. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa-716412.shtml>. Acesso em 06/06/2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria crítica do currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7-37.

MOURA, Dante Henrique. Políticas Públicas para Educação Profissional e Técnica de Nível Médio nos anos 1990 e 2000: Limites e Possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramos e. **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional – Políticas Públicas em Debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 47-81.

OLIVEIRA JR., Antônio Jorge Gonçalves de. Análise Histórica do Ensino Médio Integrado no Brasil. In: **Revista Com Censo** – Estudos Educacionais do Distrito Federal. Brasília, DF, Vol.1, nº 1, 1ª Ed, dez. 2014, p. 53-64.

SETEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ministério da Educação**. Disponível em <http://institutofederal.mec.gov.br/>. Acesso em 04 jun 2016.

A formação musical de professores unidocentes

Simpósio

Ester Leal

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
esteroleal@gmail.com*

Resumo: Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de doutorado em andamento que tem por objetivo investigar a formação musical de professores unidocentes em cursos regulares de Pedagogia na região sudeste do Brasil. Entenda-se o professor unidocente como aquele responsável pela docência multidisciplinar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental onde inclui-se conteúdos musicais. Para tanto, faz-se uma visita às principais reflexões de especialistas através de uma revisão bibliográfica onde os resultados apontam para uma formação musical escassa, insuficiente ou até mesmo inexistente, com pouquíssimas exceções. Apesar do avanço nos estudos a respeito da temática, ainda são poucos os trabalhos existentes, sendo estes encontrados somente em algumas áreas específicas no Brasil. Esta pesquisa em andamento pretende investigar a formação musical de professores unidocentes em estados ainda não contemplados por pesquisas anteriores, ou seja, os estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. Acredita-se que compreender a formação musical nos cursos de Pedagogia constitui-se um modo eficaz para ações e ponderações, com objetivo de reformatar a formação e conseqüentemente, as práticas musicais do professor unidocente.

Palavras chave: Formação musical. Educação musical. Professor unidocente.

A presença da música nos anos iniciais

Ao se tratar a temática da música na escola, emergem questões envolvidas nos processos de ensinar e aprender. Música e escola sempre mantiveram relações ora estreitas, ora nem tanto assim. Quer seja como prática específica da área do conhecimento ou integrada a outras propostas pedagógicas, a sua utilização em sala de aula se dá também por meio do professor unidocente, aquele responsável pela docência multidisciplinar e que atua desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, formado nos cursos de Pedagogia. A Música, portanto, deveria estar presente em sua formação, dada a importância de suas práticas. No entanto, pesquisas têm revelado lacunas na formação musical do professor

unidocente, como pôde ser comprovado através dos trabalhos de Bellochio (2000), Figueiredo (2004), Krobot (2005) e Henriques (2013).

Após a aprovação da Lei 11.769 em agosto de 2008 que tornou a música um dos conteúdos obrigatórios do componente curricular Arte, expectativas e questionamentos surgiram frente às necessidades de mudança, na busca de maneiras para sua implantação oficialmente. Estaria a música “retornando” às escolas? Ou o que dizer da presença da música na escola? Como se daria o preparo docente para trabalhar esse conteúdo?

Reconhecidamente, a música tem feito parte da rotina escolar infantil quer seja por meio de canções, danças, brincadeiras, coreografias, com objetivos extra pedagógicos, como forma de entretenimento em festividades escolares, como estratégia de “terapia” e/ou como meio facilitador para a aprendizagem de outros conteúdos (FUKS, 1991). Porém, não basta a simples presença da música no cotidiano escolar se não forem atribuídos a ela os seus valores formativos. De acordo com Loureiro (2003), a música pode (e deve) conquistar seu espaço e demonstrar sua importância na área do conhecimento, assim como em outras áreas e, para que isso aconteça, necessita de estudo e reflexão a fim de que seja introduzida nas atividades escolares de maneira significativa e não apenas como atividade recreativa ou para ocupar o tempo livre.

É comum a utilização do termo “retorno da Música” às escolas após a homologação da Lei supracitada, porém, Bellochio (2014) e Correa (2010) mencionam que esta, de fato, nunca saiu da escola e o que retorna são as inquietações e reflexões a respeito das práticas musicais realizadas na escola. E ainda, além de ser o retorno da reflexão acerca da música na escola, é também o retorno do seu espaço como disciplina e conteúdo à escola (HENRIQUEZ, 2013).

A presença da música nas escolas não é um tema recente de discussões. Autores como Fuks (1991), Fernandes (2000), Bellochio (2000), Fonterrada (2003) e Loureiro (2003), já discutiam a importância da música na escola e propunham estudos a respeito do seu aproveitamento às atividades escolares como conteúdo significativo antes da Lei 11.769/08. De acordo com Bellochio (2000),

quando a questão diz respeito ao ensino de Música na escola, imediatamente a 'importância', sobretudo, em termos de compreensão e tratamento sócio pedagógico da área, fica secundarizada. Creio que essa situação se agravará principalmente pelo fato de não ser clara a significação da área junto aos professores. Música é festa? É terapia? É para acalmar as crianças? É conhecimento? Que conhecimento? (p. 73 e 74).

E ainda conforme Loureiro (2003),

assegurar um lugar para a música no contexto escolar público (e também particular) não tem sido tarefa fácil. Se ela existe, é principalmente na escola de ensino infantil (embora com caráter lúdico e recreativo) e, com a progressão dos anos, perde a sua força, até desaparecer por completo (o que é lamentável) (p. 163).

Além das reflexões sobre a obrigatoriedade da música como conteúdo nas escolas, a já mencionada lei também fomenta discussões a respeito do profissional que irá atuar com o ensino da música. Seria o professor especialista ou o unidocente, o responsável pela educação musical na escola?

Partindo da perspectiva de que, geralmente, é o educador musical (professor especialista, licenciado) o responsável pelo ensino musical para o Ensino Fundamental – séries finais, Ensino Médio até a Educação de Jovens e Adultos, e o professor unidocente (não especialista em Música) o responsável pelo ensino musical na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental⁸, surgem reflexões acerca da formação destes profissionais, não somente dos licenciados em Música, como também da formação musical dos professores licenciados em Pedagogia.

Considerando como professor unidocente o profissional que atua em todas as áreas do conhecimento⁹, que passa a maior parte do tempo de um período escolar com seus alunos e

⁸De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 7/2010, que implanta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, em seu artigo n. 31, "Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes" (BRASIL, 2010).

⁹De acordo com a Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, "o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano" (BRASIL, 2006).

aquele “que mantém o foco de sua docência nos processos que potencializam a construção da aprendizagem” (DALLABRIDA;BELLOCHIO, 2015), torna-se necessário proporcionar a este professor, não especialista em Música, a devida formação musical a fim de poder orientar seus alunos a se relacionarem também com esta área do conhecimento de modo mais significativo. Porém, não significa que esse profissional irá substituir o professor especialista em música na escola e na sala de aula, e sim, ampliar as possibilidades do trabalho musical, quer seja de maneira conjunta com o especialista ou, na falta deste, com maior reflexão e redimensionamento da implantação de suas práticas musicais. Entendendo o curso de Pedagogia¹⁰ como *locus* de formação acadêmica-profissional¹¹ do professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se então esse espaço o local no qual deve-se oportunizar formação musical e pedagógico-musical ao discente. Vale a pena considerar que a formação musical oferecida no curso de Pedagogia não tem por objetivo tornar o professor unidocente especialista em educação musical, mas proporcionar recursos teóricos e práticos a fim de que a sua atuação com a linguagem musical seja potencializada. A inserção da área da música na formação acadêmico-profissional do professor unidocente é de especial relevância a fim de adquirir conhecimentos musicais básicos que o permitam trabalhar com a música com maior percepção diante do desenvolvimento de seus alunos.

Formação acadêmico-profissional no curso de Pedagogia

No Brasil, os anos 80 iniciaram-se com um momento de crise em relação à formação de professores (FELDENS, 1983) e o debate a respeito da formação do educador priorizava dois temas: “o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares” (SANTOS, 1991). Era o momento de definir a natureza da função do professor para

¹⁰ De acordo com a resolução CNE/CP n. 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em seu artigo n. 4, “o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

¹¹ Termo adotado segundo DINIZ-PEREIRA, referindo-se à formação que acontece em Instituição de Ensino Superior, considerando formativas também as experiências anteriores, contrapondo-se ao termo “formação inicial” (DINIZ-PEREIRA, 2007).

então conduzir as reformas dos cursos de formação de professores, mantendo o foco na ideia de que as licenciaturas e o curso de Pedagogia deveriam, antes de qualquer coisa, formar o educador. Ainda, de acordo com Santos (1991), “ressaltava-se, assim, a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar” (p. 319). Verifica-se então, a partir da década de 1980, não somente o crescimento quantitativo dos trabalhos acadêmicos a respeito da formação de professores como também uma modificação no foco dos estudos, trazendo o educador para o centro das pesquisas (NÓVOA, 1991). Da década de 1990 em diante, houve um aumento considerável da temática formação docente em estudos de pós-graduação nos quais observa-se também mudanças em termos da abordagem metodológica (ANDRÉ, 2007).

Atualmente tem-se discutido com maior intensidade os caminhos da educação, e como consequência, a formação do educador. Há o reconhecimento de uma formação diferenciada para o professor a fim de que este esteja preparado a atuar em uma sociedade em constante transformação. De acordo com Imbernón (2011), a profissão docente deve afastar-se do pensamento dominante no século XIX de simples transmissão do conhecimento acadêmico, de onde provêm de fato, e que se tornou arcaica para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática, diversificada, compartilhada, solidária. Ainda conforme Imbernón (2011),

O século XXI representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda instituição educativa [...] e a profissão docente [...] devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX (p. 07).

As instituições formadoras de professores, com o devido amparo na legislação brasileira, deveriam seguir buscando as devidas reformulações em currículos e programas de curso, diante da necessidade de compreender o processo de formação para adiante do espaço escolar em toda a sua diversidade. É exigência da sociedade atual, um educador que se mantenha em contínuo processo de formação, apto a ajudar seus alunos “em um processo de construção interativa de conhecimentos que tenha como ponto de partida a reflexão conjunta de todos os participantes do processo” (KROBOT; SANTOS, 2005).

A formação acadêmico-profissional é um importante componente do desenvolvimento profissional docente, porém não exclusivo para “ser professor”, já que em sua prática, geralmente o professor reproduz o sistema de formação no qual esteve inserido. Nóvoa (2009) assim ressalta:

que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (p. 06).

As propostas de formação acadêmico-profissional, portanto, não devem ser minimizadas a conteúdos acadêmicos, passando longe da vida dos futuros profissionais. As experiências familiares e escolas anteriores à formação acadêmico-profissional do docente são de fundamental importância para o domínio progressivo dos saberes docentes e extremamente significativas, pois foi nesse período que o futuro professor adquiriu crenças, representações e certezas (TARDIFF, 2002).

A formação musical do professor unidocente

O professor unidocente, atualmente formado nos cursos de Pedagogia, atuante na docência multidisciplinar desde a Educação Infantil até os anos iniciais do ensino Fundamental, lida cotidianamente com a música no ambiente escolar. Nesse sentido, entende-se que a música deveria ser parte integrante da formação acadêmico-profissional deste professor, porém, percebe-se um paradoxo entre a pequena ênfase dada a esta em sua formação acadêmico-profissional e a constante utilização de práticas musicais em suas atividades. Sobre a formação musical do professor unidocente, Figueiredo (2004) menciona que “em particular, tem sido abordada de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem

assimiladas pelos profissionais generalistas¹²”. Figueiredo (2004) realizou estudos investigativos em 19 universidades públicas que oferecem cursos de Pedagogia, sendo 13 no Estado de Santa Catarina e as outras 6, distribuídas entre os Estados do Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo, a fim de estabelecer possíveis comparações. Todos os cursos investigados ofereciam pelo menos uma disciplina de Artes no currículo. De acordo com o pesquisador, a intenção inicial era a de realizar entrevistas com os professores de música, implícita no conteúdo de artes, porém, dos 19 professores da disciplina Artes entrevistados, somente 3 professores possuíam formação em Música, sendo que a predominância verificada foi em Artes visuais. Neste estudo, Figueiredo pôde verificar a fragilidade da formação musical nas instituições pesquisadas por meio da carga horária insuficiente e a falta de profissionais habilitados em diferentes áreas artísticas, como os maiores impedimentos para a formação adequada do professor unidocente.

As pesquisadoras Furquim e Bellochio (2010), em seus estudos sobre a formação musical de professores no curso de Pedagogia em universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, investigaram as cinco instituições que continham a disciplina arte/música em seus currículos. Em três das universidades investigadas, verificou-se a inexpressividade da música dentro dos processos formativos sendo que em duas destas instituições, à música era disponibilizada uma pequena parte da carga horária e às artes visuais, a maior parte dela. Nas duas universidades restantes investigadas foi verificada a presença da música como disciplina exclusiva, constituindo-se assim o espaço musical formativo, contribuindo para a formação acadêmico-profissional do professor unidocente e potencializando a construção do conhecimento específico da área. As autoras do estudo propõem a consideração de uma proposta formativa educacional que contemple a área de música como necessária diante do cenário investigado.

Na pesquisa realizada por Henriques (2013) acerca da formação musical em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo, foi constatada a presença da música como conteúdo em disciplinas de 27 cursos espalhados pelo estado, a maioria deles (85%) no interior, sendo que

¹²Sérgio Figueiredo utiliza-se do termo “generalista” para se referir ao professor não especialista ou unidocente, que é o termo adotado neste trabalho.

26 dos 27 cursos (96%) são mantidos por instituições de ensino privado. Para estudo, foram escolhidos 5 cursos representativos, sendo as 5 instituições de ensino privado. Os resultados também apontam para o pouco espaço destinado a essa linguagem nos cursos analisados, onde apenas 1 das 5 docentes tinha formação específica na área musical. Foram identificados desafios e necessidades por parte dos alunos, professores e coordenadores, sendo o tempo insuficiente destinado à música no currículo dos cursos e a necessidade de um espaço maior para a área, os mais citados. De acordo com a autora, nesta pesquisa foi possível confirmar, assim como na investigação de Figueiredo (2004), que pouco mudou em relação ao ensino de Artes nos cursos de Pedagogia, e acrescenta as irrelevantes melhorias nos currículos de cursos de Pedagogia após a homologação da Lei n. 11.769/08. E ainda aponta para a importância da continuação aos estudos relativos à formação musical dos alunos unidocentes em cursos de Pedagogia, não somente no Estado de São Paulo como em outras regiões brasileiras.

A importância da música inserida na formação acadêmico-profissional de professores unidocentes no curso de Pedagogia também foi abordada por Aquino (2007) em suas investigações a respeito na região Centro-Oeste. A presença de disciplinas relacionadas à Arte ou especificamente com a música foi constatada em 38 instituições. As investigações concluíram que, em geral, o trabalho com a Arte está restrito a uma única disciplina e com carga horária reduzida, perceptível como uma área do conhecimento superficial e dispensável. E é nesse contexto, com algumas exceções, que a música se encontra dissolvida. De todas as instituições pesquisadas, apenas 2 ofereciam disciplinas com conteúdo musical exclusivo para a formação do pedagogo. Aquino (2007) conclui, corroborando com pesquisadores já citados, acerca da presença marginal da música na formação acadêmico-profissional de professores unidocentes na região Centro-Oeste, e acrescenta, “outra assimilação corrente diz respeito à identificação entre Arte/música e prazer, fazendo com que pareçam conteúdos ‘menos sérios’ e, portanto, com contribuições cognitivas restritas” (p. 94).

Os temas aqui percorridos confirmam a necessidade do prosseguimento de reflexões e estudos acerca da formação musical dos professores unidocentes e suas práticas. Demonstram também o quanto estas propostas já existentes podem ser expressivas para o desenvolvimento

amplo e significativo do indivíduo em formação. Dentro das limitações do artigo, procurou-se realizar uma revisão bibliográfica que oferecesse os subsídios iniciais para as reflexões a respeito do tema. Os referidos estudos foram destacados pela importância que trazem para a pesquisa na área da formação musical de professores unidocentes nos cursos de Pedagogia no Brasil, no entanto, somente algumas regiões brasileiras foram contempladas por estes estudos, sendo que na região sudeste, que contém os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, somente há estudos acerca do assunto no estado de São Paulo. Por entender e corroborar com os autores aqui mencionados, este artigo é parte integrante de uma pesquisa em andamento que tenciona a formação musical nos cursos de Pedagogia na região sudeste brasileira, porém, mais especificamente os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. Ao todo, nestes três estados mencionados, há 327 cursos de Pedagogia ativos, de acordo com o MEC¹³, sendo que 252 são cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia. Espera-se, após a análise detalhada e final dos dados levantados por meio da pesquisa, que esse estudo possa contribuir em diferentes aspectos para a Formação Musical inserida na formação acadêmico-profissional não somente nos cursos de Pedagogia na região sudeste brasileira, mas também para avanços na pesquisa em Educação Musical no Brasil.

Referências

ANDRÉ, Marli. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**. Ano 10, n. 15, p. 43 – 59. jan./jul. 2007.

AQUINO, Thaís L. **A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia na região Centro-Oeste**. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2007.

BELLOCHIO, Cláudia R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

¹³ Levantamento de dados obtidos através da base de consulta <http://emec.mec.gov.br/> que apresenta o cadastro atualizado das Instituições de Educação Superior do Brasil cadastrados no MEC.

BELLOCHIO, Cláudia R. Educação básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. (organizadoras). **Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. Campinas: Mercado das Letras, p.47-68, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 08 jun. 2016.

BRASIL. **Resolução n. 07 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: ME, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 08 jun. 2016.

BRASIL. **Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 Acesso em 08 jun. 2016.

CORREA, Aruna N. A educação musical: entre o curso de Pedagogia e a sala de aula. In: **XIX Congresso Nacional da ABEM**, 2010, Goiânia, GO. Anais... 2010.

DALLABRIDA, Iara C.; BELLOCHIO, Cláudia R. A Música no curso de Pedagogia: necessidades e motivos. In: **XXII Congresso Nacional da ABEM**, 2015, Natal, RN. Anais... Natal, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, Minas Gerais, ano 10, n.15, p. 82-98, 2007.

FELDENS, Maria Graça Furtado. **Pesquisa em Educação de Professores: antes, agora e depois?** Fórum Educacional, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.

FERNANDES, José Nunes. Aceitação ou rejeição: educação musical na escola pública. **Linhas Críticas**, v. 6, n. 10. Rio de Janeiro: 2000.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil**. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, p. 55-61, set. 2004.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2003.

FURQUIM, Alexandra S. dos S.; BELLOCHIO, Cláudia. R. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 54-63. Set. 2010.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

HENRIQUES, Wast Silvério Ciszewski. **A educação musical em cursos de Pedagogia do estado de São Paulo**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez: 2011.

KROBOT, Liara Roseli/SANTOS, Regina Márcia. Música na formação de professores generalistas: professor reflexivo e competências para uma prática de educação rizomática. In: **XIV Encontro Anual da ABEM**, 2005, Belo Horizonte, MG. Anais... Belo Horizonte, 2005.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papyrus, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto, PT: Porto, 1991.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Lisboa: 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334, set./dez. 1991.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

Educação Musical, Formação Docente e Diversidade Humana: diálogos entre ética, identidade e responsabilidade social

Simpósio

Leonardo Moraes Batista
*Departamento Nacional do Sesc/
FlademBrasil*
leonardomoraesbatista@gmail.com

Resumo: O presente artigo em formato de relato de experiência resultante da minha prática como docente busca no decorrer de sua estrutura discutir aspectos da formação do professor que atua na Educação Básica e do docente que promove esta formação, que a meu ver possui uma relação muito próxima no que se refere aos sentidos e significados que são dados em processos de formação continuada. Discussões interpeladas por ética, responsabilidade social, identidade e Educação Musical farão parte do diálogo no texto, partindo de reestruturações e reconsiderações acerca da formação humana do docente na perspectiva dos Direitos Humanos diante das demandas sociais contemporâneas.

Palavras-chave: formação de professores, diversidade humana, educação musical, diferença, ética.

Introduzindo algumas ideias...

Objetivo com esse artigo/retrato de experiência é tecer diálogos sobre a formação docente. Levantarei algumas proposições que têm me acompanhado nos meus processos de diálogo com os/as docentes que atuam no Sesc, diante das sensibilizações, desconstruções e reconstruções realizadas em encontros formativos presenciais e não presenciais¹⁴ acerca da prática pedagógica musical exercida por eles/as, trazendo para discussão desse texto, a latente pauta dos Direitos Humanos com foco na Pós-Modernidade.

Problematizarei algo que tem me feito repensar as práticas e proposições nas formações que desenvolvo na instituição em conjunto com os/as docentes. Percebo que, que

¹⁴ Chamo de encontros presenciais aqueles que são desenvolvidos por meio da reunião dos docentes da instituição com o proponente do processo de formação. Os encontros não presenciais são proporcionados por meio de videoconferências no qual todo o grupo de professores participantes do processo de formação dialogam de ambas as partes do Brasil em tempo real por meio do sistema de IP.TV. utilizado pela entidade.

as formações continuadas promovidas por mim, ficavam e tratavam apenas da esfera pedagógica musical. Diante desse pensamento nos últimos anos comecei a me questionar enquanto educador e ao mesmo tempo enquanto articulador de formações que levava proposições, ideias e atividades para os docentes pensarem o processo pedagógico musical diante de seus cotidianos. Daí eu comecei a me questionar: será que o processo formativo para professores que atua na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais/finais e EJA), sem um efetivo diálogo com a formação humana do docente pode produzir novos sentidos ao repensar questões de escola, música, cultura e educação na contemporaneidade?

Partindo dessa minha inquietação proponho para esse artigo alguns outros questionamentos que podem nos ajudar a pensar sistematicamente sobre a formação continuada do professor que possui formação específica e o unidocentes que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)¹⁵. Nesse sentido, questiono: (a) até que ponto pode a formação continuada trabalhar pedagogicamente e humanamente para o conhecimento de si, do outro e promover o nós, algo que é tão discutido na teoria pós-modernidade? (b) podemos pensar Música, Cultura e Educação nos processos formativos buscando romper com estigmas contra os direitos humanos arraigados na sociedade e que, em muitas vezes, nos pegamos com atitudes preconceituosas em sala de aula? (c) como pode a ações de reflexão e prática em contínuos e sistemáticos processos de formação continuada abrir espaço para se repensar a prática docente e o papel do docente de Educação Musical na escola?

¹⁵ A formação do docente que atua na Educação Básica é apontada no artigo 62 da LDBEN nº 9.394/1996, no qual a formação de docentes para lecionar na Educação Básica “deverá ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996). Ou seja, coube a estes docentes professores unidocentes de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) a responsabilidade de assumir o processo de ensino musical no dia a dia da sala de aula. É interessante salientar que é comum nestes dois segmentos a predominância da atuação de profissionais com formação específica em Pedagogia e que, em muitos casos, não generalizando, não possui em sua formação inicial, aproximação alguma com o campo da Educação Musical.

Pós inquietação, tenho levantado à bandeira do processo formativo de docentes atrelada a formação humana desse/a professor/a que perpassa pelo processo pedagógico musical como um todo, no qual este, é peça importante na proliferação de saberes e conhecimentos e promoção de emancipações contra ao jogo do “certo/errado”, “feio/bonito”, “bom/ruim” que tanto nos paralisa no dia a dia da sala de aula.

Busquei em alguns referenciais teóricos do campo da Educação e da Educação Musical, encontros com as inquietações aqui problematizadas sem a busca de uma generalização e/ou resposta absoluta para as questões propostas acima para discussão desse artigo, mas sim, encontros e contornos que possam nos levar a (re)pensar a prática da formação continuada de docentes em Educação Musical, onde a subjetividade, a alteridade, a diferença e a identidade, teçam diálogo com Música, Cultura e Educação.

Os pensamentos aqui trazidos fazem parte das formações realizadas em projetos que coordeno cujo qual participam professores da rede Sesc de Educação. São os projetos “Diversidade Cultural e ensino de Música na Educação Básica¹⁶” e “Interculturalidade e Educação Musical – caminhos e possibilidades para uma ampla circulação musical e cultural no espaço escolar: pesquisa e ação¹⁷”. Ambos os projetos diante de sua especificidade cultural e social me fizeram buscar estudos nos conceitos de Multiculturalismo Intercultural (Candau, 2008, 2012; Wlash, 2001), Pós-Modernidade (Souza Santos, 2010a, 2010b, 2013), Currículo

¹⁶ Participaram do projeto Diversidade Cultural e ensino de Música na Educação Básica: professores de música, pedagogos que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), EJA e professores de música do Setor do Desenvolvimento Artístico Cultural – DAC, dos estados de: AC, AL, AP, AM, BA, CE, DF, ES, GO, MA, MT, MS, MG, PA, PB, PR, PE, PI, RJ, RN, RS, RO, RR, SC, SE, SP, TO, EESP, ESEM, totalizando 217 participantes. Os subtemas propostos discussões e reflexões são (a) diversidade cultural, escola, educação musical e contemporaneidade; (b) diversidade, desenvolvimento pessoal e criatividade: principais desafios da educação musical do séc. XXI; (c) corporeidades e processo de formação humana ante a diversidade cultural; (d) erotização musical e a diversidade musical nas escolas: desafios e possibilidades para o educador; (e) identidades culturais e diferentes escutas: caminhos e propostas; (f) jogos e a educação em processos sociais e culturais vividos na escolar.

¹⁷ O projeto Interculturalidade e Educação Musical – caminhos e possibilidades para uma ampla circulação musical e cultural no espaço escolar: pesquisa e ação. O projeto em plano piloto, desenvolvido em cinco regiões/estados do Brasil (RS, MG, MT, PA e CE) pelo Departamento Nacional do Sesc. O projeto tem frentes de trabalho que visam a promoção de apresentações artístico culturais no espaço escolar realizada por mestre e/ou grupos de tradição cultural da localidade de cada estado, desenvolvimento de pesquisa e resgate de músicas, jogos e brinquedo cantados com os alunos e os seus pais e promove ainda, formação continuada com os professores para o desenvolvimento do projeto como um todo.

(Moreira 2012, 2013; Silva, 2015; Lopes e Macedo, 2011) e Educação Musical (Queiroz, 2004, 2012, 2013, 2015).

Na trama da formação continuada

A formação continuada de docentes assume distintos significados no cenário educacional brasileiro diante da perspectiva do aprimoramento profissional de professores, para suprir déficits proporcionados pela formação inicial e no auxílio na ampliação do conhecimento e produção de novos saberes diante de distintas perspectivas educacionais contemporâneas. Assume também, a necessidade de se aprofundar em eixos, caminhos e possibilidades, para nortear as atividades pedagógicas e mais especificamente nessa discussão em Educação Musical, junto aos seus discentes com ampla necessidade de se discutir questões contemporâneas acerca dos direitos humanos e como elas se interpelam no dia a dia da sala de aula.

Entendemos formação continuada dos/as docentes que atuam na Educação Básica é de suma importância para se dialogar reflexivamente sobre a prática cotidiana em relação ao ensino e aprendizagem musical, buscando aprimorar o seu exercício educacional cotidiano e na produção de “contínuo de avanços e recuos, onde sempre o desafio e crescer, mudar, transformar” (FREIRE, 2008, p. 29). Ou seja, o propósito que se busca nesses processos é que o educador

se disponha a aprender enquanto ensino, trabalhando seus ranços autoritários e espontaneístas na tentativa, na busca da construção de uma relação democrática. Educador que também se disponha a acompanhar o processo de instrumentalização para a apropriação da reflexão (pensamento: prática e teoria) de seus educandos. Para construir esse fazer o educador necessita de uma metodologia, de instrumentos metodológicos, que alicerçam esse processo de apropriação e autoria (FREIRE, 2008, p. 31).

Creio que a formação continuada se faz necessária diante da interseção entre prática e reflexão, estruturação e conhecimento de epistemologias tradicionais e contemporâneas no processo de educação musical com propostas pedagógicas com diversas ênfases didáticas.

Pode atuar no reconhecimento subjetivo de si enquanto professor que possui crenças, angústias, valores e anseios, conhecimento do outro, nesse caso o aluno, que possui universos socioculturais diferentes e com outros sentidos e singularidades, proporcionando assim, aventura da produção de um novo significado do eu/outro/nós.

Nós este, que pode estar engendrado na prática docente em sala de aula de distintas formas e ações. Ações estas que na relação entre eu e o outro, muitas vivências são compartilhadas e nelas a relação de respeito, valorização e possibilidades de inserções no fazer pedagógico musical podem ser modos de proporcionar um amplo conhecimento e aprofundamento musical. Falo disso porque nós indivíduos enquanto humanos fomos condicionados e gerados na errônea ideia (repito, sem generalizar) de promover constantes ações preconceituosas diante na relação com o outro que é diferente do mim, das minhas escolhas culturais e mais especificamente em Música, do meu sotaque musical, no qual, esse diferente é a identidade e escolha do outro. Sobre esse aspecto buscamos Imbernón (2009) para pautar essa perspectiva sinalizando que “o (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com a tarefas profissionais” (p. 75).

Ou seja, é tentar de alguma forma e/ou maneira por meio e com a Música, no campo da Educação Musical romper com os estigmas ainda tão latentes nas falas dos/as professoras que atuam em sala de aula, quando dizem, e aqui um exemplo corriqueiro aqui no Rio de Janeiro, quando apontam: FUNK não é Música e muito menos Cultura. Pergunto-me: Com assim? Vejo algo que fica ainda nesse papel do que “bom/ruim”, “certo/errado”, “feio/bonito”. Logicamente não coloco tudo no mesmo saco achando que apologias (crime, drogas, sexo) fazem bem para o processo formativo humano, porém o funk da MC Carol, a música de concerto de J. S. Bach, o samba do Noel Rosa, o Pagode do Sorriso Maroto, o Brega do Felipe Cordeiro, a MPB do Caetano Veloso, o Choro do Pixinguinha, o Rock do Capital Inicial e o Axé do Parangolé, são Músicas e fazem parte de um determinado eixo cultural do qual eu docente não posso de modo algum exercer sobre o outro o meu preconceito rechaçador diante das minhas

escolhas musicais e culturais, sinalizando para o aluno isso é bom, aquilo é ruim, assim estaremos fardados à morte humana, educacional e cultural.

Entendo que a formação continuada pode auxiliar no aprimoramento e atualização constante dos conhecimentos dos docentes, bem como proporcionar o entendimento do professorado que a sua relação com a vida, mundo, escola, educação e cultura estão intimamente ligadas a sua vida profissional. Onde essa ação possa ter o compromisso da ampliação de novos saberes e conhecimentos de forma crítica de modo que venha corroborar para o ensino e a aprendizagem musical, do educando onde a ética e estética façam diálogo com a responsabilidade social que a escola tanto precisa nos dias atuais.

Para corroborar com essa reflexão sobre a formação docente, busco em Freire (1996) apontamentos que pode vir auxiliar nessa discussão diante do compromisso docente que se permite aprender a aprender em constante exercício do pensamento no entendimento que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Dessa maneira o autor aponta que

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada” indiscutivelmente produz, é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Então não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, a prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escreveram desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor transformador (FREIRE, 1996, p. 38 -39).

É nesse sentido que entendo ser de grande importância o processo de formação para os docentes. São necessárias as contínuas ações de debate, reflexão sobre a prática cotidiana com o mundo contemporâneo que está em constante modificações na busca de encontrar possibilidades de ensino e de aprendizagem em Educação Musical, que façam eco com aquilo que é meu, do outro e do nós, como sinaliza Queiroz (2015) “uma formação pautada no pluralismo de ideias e práticas educativas que contemple as diferenças na promoção da

igualdade e que se promova e fortaleça a diversidade dos humanos e de suas formas de ser, estar e se expressar no mundo” (p. 198 -199). Ou seja, é necessário que na continuidade da formação do docente, diante da aventura da produção do conhecimento e saberes, reflexões sobre essa prática que se dá na relação com o outro possa dar acesso à criticidade de seu exercício educacional, onde possamos “romper com paradigmas tidos, durante muito tempo, como absolutos na abordagem do fenômeno musical” (p. 198).

Deste modo, a capacitação de docentes se faz necessária em todos os momentos, não somente por meio de cursos realizados por especialistas nos distintos campos da Educação em diálogo com outras áreas, mas, no dia a dia, por meio da contínua pesquisa, da troca de saberes e conhecimentos com outros educadores e com os próprios educandos. Sistemáticas formações para alçar melhores maneiras de favorecer uma educação onde a identidade e a diferença abram alas para um pensamento e exercício do conhecimento de si, para eticamente tecer relação com o outro, com responsabilidade social, com humanidade e respeito acima de tudo pela formação humana e cidadã do educando.

Repensando o lugar da formação continuada

Atualmente tenho repensado a prática da formação continuada fazendo encontros com as pautas da contemporaneidade, contra as violências físicas e subjetivas que todos os dias estamos às margens de sermos atingidos. Busco em mim, (re)considerar verdades que eram absolutas sobre o mundo e sobre a vida. Entendi que é necessário ter uma docência humana não separando o humano do ser professor que possui ideias, crenças, angústias, valores e anseios na vida cotidiana da sala de aula.

Nesse sentido, ressaltamos que pode o processo de formação continuada gerar subsídios éticos com responsabilidade social, fortalecendo o entendimento do docente que os processos de Educação Musical não são atividades de transmissão de saberes acerca de uma determinada Música e/ou produção cultural onde possamos romper com

hegemonias estéticas, com perspectivas ontológicas e epistemológicas baseadas em modelos de criação e prática musical unilaterais, com histórias

lineares do fenômeno musical e com padrões educacionais configurados exclusivamente a partir de modelos voltados para repertórios canônicos dominantes nas instituições de ensino (QUEIROZ, 2015, p. 198).

Valorizo a utilização das potencialidades musicais do educando, dentro de uma proposta que o emancipe e também do docente de suas amarras e ideias absolutas de verdade reforçando sempre do uso de todas as faculdades do indivíduo.

Por isso reconhecemos fortemente a formação continuada como um campo valorativo do reflexo sobre a prática cotidiana na busca pela fundamentação de que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996).

Ou seja, é ter na fundamentação dos processos de formação continuada de professores/as a ética, o pensamento da identidade e diferença, a responsabilidade social consigo mesmo e com o outro e ética na construção do nós como aponta Guzzo (2011) que

a questão da ética, como reflexão sobre o ato moral que legitima nossas relações sociais, introduz, no ambiente educativo, a dimensão do sujeito. Por ela questionamos os princípios e o que fundamenta um campo humano, levando-nos a pensar na questão desse sujeito como elemento singular. Essa dimensão introduz na problemática pedagógica conceitos e objetivos que vão além das práticas escolares propriamente ditas e que estão ligados à economia, à disciplina e ao próprio sujeito no contexto social (p.49).

Considerações Finais

Não fico com a proposição de solucionar uma questão ou ter uma resposta absoluta a cerca da formação continuada em Educação Musical. Levo em conta (re)considerar o que é necessário ter como pauta de discussão, debate e entendimentos com os latentes processos ensino e aprendizagem musical que não nos permite conhecer nós mesmos e assim a acarretando o desconhecimento do outro.

Penso em um processo de formação continuada que tenha a subjetividade como trampolim para valorização das diferenças no contínuo encontro com a diferença e a identidade, pensando aqui, a Música – Cultura, espaço de novas produções de sentidos e significados.

A título de considerações finais, penso hoje formação docente, seja inicial e/ou continuada, um importante momento para produção/pensamento do autoconhecimento na busca de se pensar o ensino e aprendizagem musical na escola, tendo como base, a responsabilidade social no exercício do nós, onde a autonomia e o senso crítico sobre si e sobre o mundo possam tecer diálogos com a contemporaneidade na valorização de uma diversidade humana e ao mesmo tempo cultural na relação com o outro.

Referências

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GUZZO, Valdemir. As dimensões ética e política na formação docente. In: **Ética e formação de professores: política responsabilidade e autoridade em questão**. Antonio J. Severino [et. al.]; Francisca Eleonora Santos Severino, (org.). – São Paulo: Cortez: 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Francisco Imbernón; trad. Sandra Trabucco Vallenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: **Música e Educação**. Helena Lopes da Silva e José Antônio Baêta Zille (Org.). – Barbacena Ed.UEMG, 2015. (Série Diálogos com o som, Ensaios, v.2).