



O PROFESSOR COMO INDÍVIDUO CRIATIVO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL: refletindo sobre sua formação

Camila Larissa Firmino de Luna

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
kmila_luna@hotmail.com

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado que está em andamento, a qual investiga o papel do que intitulo de “professor compositor” no contexto do ensino musical, e faz parte da etapa de levantamento bibliográfico e construção da fundamentação teórica sobre a temática em questão. O artigo apresenta uma reflexão sobre o aspecto criativo do professor e a importância da formação inicial e continuada para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, a fim de transformar o educador musical em um profissional sensível às reais necessidades da sala de aula e capaz de perceber, adaptar, criar, promover e difundir a música de forma compreensível e prazerosa. Traz um diálogo com diversos autores que abordam sobre saberes docentes e atividade reflexiva, como Tardif (2010), Bellocchio (2003), Hentschke (2001), Beineke (2004), Jardim e Silva (2016), entre outros, e destaca a discussão sobre o desenvolvimento da produção de saberes experienciais.

Palavras chave: Educação Musical; Formação docente; Professor reflexivo.

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado que está em andamento, a qual investiga o papel do que intitulo de “professor compositor” no contexto do ensino musical, tendo como pressuposto teórico a relevância de um profissional criativo que está sensível às mais diversas situações que emergem no cotidiano da escola básica, e que produz um material específico para tais situações. Considero que o educador musical criativo é um diferencial no processo de ensino e aprendizagem, adaptando metodologias e inserindo todos os envolvidos no fazer musical de fato, saindo da zona de conforto da teoria e possibilitando a prática a todos.

A pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre a importância da elaboração do material pedagógico-musical autoral, através do diálogo com autores e profissionais da área, e se divide nas seguintes etapas: 1 Levantamento bibliográfico e construção da fundamentação teórica sobre a temática em questão, realizando um diálogo com autores que abordem temas semelhantes ou correlacionados; 2 Aplicação de questionários com educadores musicais que atuam na educação básica da cidade do Natal/RN; 3 Identificação dos profissionais que utilizam suas próprias composições no processo de ensino e aprendizagem musical; 4 Série de entrevistas com os professores selecionados



na etapa dos questionários; 5 Reflexão final sobre aspectos positivos e negativos da prática autoral no processo de ensino e aprendizagem musical.

Neste artigo faço um recorte da primeira etapa, tendo como objetivo refletir sobre a importância da formação (inicial e continuada) do professor de música como processo de desenvolvimento de saberes e autonomia frente a situações diversas, as quais podem facilmente ser encontradas no cotidiano da sala de aula. Tendo em vista que cada grupo de alunos é único, e possui sua identidade formada na convivência entre indivíduos advindos de diversas formações sociais e com conhecimentos musicais prévios nivelados em diferentes graus, o educador precisa estar atento às necessidades e apto a criar elementos que possibilite um processo de ensino e aprendizagem prazeroso e significativo, suprimindo as lacunas que venham a surgir durante o processo.

Partindo desse ponto de vista, o artigo está dividido em algumas sessões que oportunizam as reflexões necessárias para suprir o objetivo da temática. Primeiramente, falaremos sobre alguns saberes docentes que o educador musical precisa assimilar, assumir e produzir em sua prática para que possa ter uma ação pedagógica dinâmica e criativa frente à realidade da sala de aula. Na segunda parte, abordaremos sobre o *professor reflexivo* – seu perfil e suas atribuições. E por fim, a importância de uma prática pedagógica adequada e direcionada às necessidades reais que o professor normalmente se depara no cotidiano da docência.

Saberes docentes: desenvolvidos na formação inicial ou em situações experienciais?

Sabemos que a formação inicial de qualquer profissional é de grande importância para o desenvolvimento de uma carreira sólida, capaz de se desenvolver ainda mais à medida que o saber experiencial é obtido. Nesse caso, podemos considerar que essa fase inicial é a base que determinará sua continuidade, havendo a necessidade eminente de ser estruturada com muita qualidade, clareza nos objetivos e articulação entre teoria e prática, ciência e cotidiano. Por esse motivo, discutiremos aqui sobre o desenvolvimento dos saberes docentes necessários para uma atuação profissional de qualidade, abrangendo também sobre esses saberes adquiridos após a formação inicial e dialogando com os autores Tardif (2010), Bellochio (2003), Hentschke (2001), Beineke (2004), Jardim e Silva (2016).

Com relação à formação inicial do professor, muito já se foi discutido sobre o sistema acadêmico de ensino, que em sua grande maioria prioriza os saberes teóricos de forma desarticulada a tal ponto, que os docentes em formação não conseguem aplicá-los de forma prática quando se



deparam com a realidade. Podemos considerar então que esses conhecimentos estão sendo transmitidos com pouca ou nenhuma aplicabilidade. De acordo com Beineke (2004), o conhecimento adquirido deve dialogar com a sociedade e sua rede de complexidade presentes no cotidiano das escolas, e é essa linha de pensamento que deve ser disseminada no campo da formação profissional.

Segundo Tardif (2010),

[...] a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especializações e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos (TARDIF, 2010, p. 241-242).

Não quero levantar aqui a questão de maior ou menor importância de disciplina A ou B; quero instigar a discussão sobre a necessidade de articulação entre elas para a produção de saberes relevantes ao professor, com o objetivo de produzir uma formação que seja realmente considerada como uma base sólida, sendo um ponto de partida para a formação continuada formal ou experiencial. Tardif (2010) defende que o saber docente é um “saber plural”, classificando-os em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Jardim e Silva (2016) discutem sobre a interação desses saberes:

Os saberes docentes curriculares e disciplinares são de extrema importância para que o trabalho seja realizado, contudo destacamos os saberes profissionais como fundamentais durante a formação do graduando, para que, posteriormente, os saberes experienciais possam ser evidenciados. Não é possível identificar um dos saberes como o mais importante na prática docente. Os saberes estão interligados e para que de fato eles possam ser utilizados durante a prática pedagógica, é importante que os professores tenham familiaridade com todos eles (JARDIM; SILVA, 2016, p. 37).

Ou seja, um ensino desarticulado certamente não é eficaz, o que comumente ocasiona um determinado fenômeno nos recém-graduados: quando se formam, começam a trabalhar sozinhos, aprendem seu ofício na prática e constatam que os conhecimentos disciplinares não estão totalmente relacionados ao cotidiano (TARDIF, 2010). Essa realidade é bem difícil, pois finda-se oferecendo uma base superficial aos docentes que, ao se formarem, irão trabalhar com a formação de outros indivíduos, lidando com dúvidas frequentes e buscando – sozinhos – resoluções para os problemas, muitas vezes sem grande sucesso. De certa forma, produzem os chamados saberes experienciais,



mas acredito que esse processo não seja tão prazeroso dentro desse contexto em questão, pois a insegurança constante se prolonga por muito mais tempo do que deveria.

Com relação aos saberes específicos para o ensino de música, Bellochio (2003) afirma que

No caso específico da educação musical, a formação e a prática musical do professor precisam ser constantemente realizadas junto à sua formação pedagógica. Trata-se do saber disciplinar correspondente ao campo da música e do saber pedagógico da educação sendo vividos e contextualizados por meio de experiências variadas (BELLOCHIO, 2003, p. 20).

Tendo em vista esse contexto, é indicado que a formação de um professor de música se dê por meio da licenciatura em música, envolvendo ensino, pesquisa e extensão. Além disso, o educador musical precisa desenvolver em si próprio as habilidades que estão inseridas nos campos da apreciação, percepção, interpretação e criação musical, para assim ter a capacidade de motivar e mostrar os diversos caminhos que facilitam a aprendizagem aos alunos. Para ensinar um instrumento, por exemplo, é preciso que o educador saiba tocá-lo e vivencie corporalmente toda a técnica envolvida. Essa é a forma mais eficaz de transmitir com clareza e segurança os conteúdos necessários para a prática do instrumento. Bellochio (2003) ainda nos afirma que “para ensinar, é preciso que se compreenda a educação e esta em seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos. Para ensinar música, é preciso que se compreenda música nos constituintes acima apontados” (p. 22).

Outro ponto peculiar do ensino da música é a sua diversidade de aplicação, como por exemplo, os múltiplos contextos que ela pode ser ou estar inserida. Essa questão é outro aspecto que nos deparamos como elemento de dificuldade quando um professor recém-formado vai para o campo. Muito provavelmente, a formação inicial prioriza um ou dois contextos entre formal e não-formal, o que resulta numa formação deficiente, pois a gama de possibilidades profissionais de um educador musical é enorme, mas muitas vezes, por falta de informação, esse profissional perde a oportunidade de levar a música em lugares possíveis de desenvolver um relevante trabalho. Sobre isso, Hentschke (2001) nos mostra um panorama:

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



Ainda de acordo com Hentschke (2001), o papel do professor de música está constantemente sendo questionado. Este deve ter flexibilidade, ser reflexivo, possuir um conhecimento pedagógico-musical fundamentado na literatura e experienciado na prática, além de ter a competência de trabalhar em realidades distintas. É necessário proporcionar aos licenciandos em sua formação inicial, a capacidade de “saber administrar e gerenciar o conhecimento dos alunos, capacitando-os a atribuir sentido ao mundo musical à sua volta” (Hentschke, 2001, p. 72).

Outro ponto que podemos observar é o docente em formação como um elemento que também pode ser produtor de saberes, considerando sua experiência de vida, vivências musicais anteriores, e seu olhar reflexivo diante de situações cotidianas. Esse olhar é totalmente necessário para uma prática pedagógica significativa e dinâmica. Segundo Tardif (2010), “[...] o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício [...]” (p. 228). Ou seja, podemos reconhecer e considerar que os profissionais em formação são sujeitos do conhecimento, que participam ativamente no desenvolvimento dos saberes necessários para a sua atuação, e é sobre isso que falaremos a seguir.

O professor reflexivo

O *professor reflexivo*¹ é um profissional autônomo, que se questiona, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica. Segundo Freire (1996), um momento muito importante na formação dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 44). Segundo Alarcão (1996), a difusão do conceito de *atividade reflexiva* contribuiu para que se produzisse a imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo, o qual possui liberdade para fazer escolhas e tomar decisões, contrastando com aquela do profissional autoritário e reproduzidor de saberes. Segundo Tardif (2010),

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2010, p. 230).

A partir dessa abordagem, podemos refletir sobre a estrutura curricular dos cursos de formação inicial dos educadores musicais. Nela nos deparamos com disciplinas práticas que são

¹ O termo reflexivo tem como uma de suas raízes as idéias do filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), que caracterizou o pensamento reflexivo e defendeu o poder da reflexão como elemento motivador para a qualificação das práticas profissionais docentes.



obrigatórias, como por exemplo, os estágios supervisionados. Esse panorama prático poderia nos satisfazer no que tange à aplicabilidade dos conhecimentos teóricos, mas, infelizmente, muitas dessas situações pedagógicas não são direcionadas como deveriam. A tão falada desarticulação citada no tópico anterior surge novamente, e nos momentos de regência de classe os licenciandos não conseguem aplicar os conhecimentos teóricos que foram colocados na bagagem desde o início do curso. Sobre essa concepção tradicional de ensino, Tardif (2010) afirma que

De fato, segundo essa concepção, o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias pré-concebidas, etc. Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação. [...] Mas a concepção tradicional não é apenas profundamente redutora, ela também é contrária à realidade. Hoje, sabemos que aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimentos’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem (TARDIF, 2010, p. 235).

Vásquez (1978) afirma que a práxis é uma atividade transformadora e objetiva, e que a atividade teórica não se materializa sem a prática e a prática como atividade pura é sem finalidade. Ou seja, teoria e prática são complementares. Pimenta (1995) ainda afirma que “a educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela” (p. 93). Podemos então afirmar que o estágio supervisionado é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade – onde se dá a prática (PIMENTA; LIMA, 2005).

Refletindo sobre isso, nos deparamos mais uma vez com o tal empecilho desarticulado na formação inicial dos educadores musicais. O corpo docente acadêmico precisa produzir saberes através da coerência e “conversação” entre as disciplinas, para que o professor construa um olhar crítico sobre a realidade. Acredito que esse olhar precisa permear toda a prática pedagógica de um professor; é através dele que a reflexão acontece, a coerência emerge, e uma prática de ensino e aprendizagem relevante se produz. Entro em consonância com Tardif (2010) quando ele afirma que

Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2010, p. 242).



Podemos então considerar que esse olhar reflexivo pode e deve ser desenvolvido ainda na graduação. Porém, quero aqui afirmar que nem tudo aprendemos nessa formação inicial. Reflita comigo: o que é uma média de quatros anos de ensino superior frente a uma grande quantidade de anos nos quais se desenvolverá a carreira docente? Os saberes experienciais são demasiadamente ricos, pois nascem no seio da prática e da necessidade de se preencher lacunas que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem da música. O que pode ser feito é procurar desenvolver nos licenciandos a prática de refletir sobre sua atuação ainda na graduação, contando com a orientação de profissionais qualificados e com a aplicabilidade prática dos conhecimentos teóricos ainda frescos na mente.

Considerações finais

Considero que a formação inicial é de extrema relevância para profissionalização do professor de música, desde que seja desenvolvida uma prática pedagógico-musical dinâmica, articulada e coerente com a realidade da sala de aula, considerando os múltiplos espaços que estão em discussão nos dias atuais, e que de certa forma, abrange o campo profissional do docente, abrindo um leque de possibilidades. Porém, podemos concluir que essa formação inicial nunca será completa, mas o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a própria prática docente e as necessidades pedagógicas dos alunos pode ser considerado como um relevante ponto de partida para que ocorra uma continuidade coerente e reflexiva.

Quero aqui incentivar meus colegas de profissão a serem cada vez mais atentos às diferentes situações da sala de aula, ao ponto de produzir materiais específicos para as necessidades emergentes. O educador deve ser um profissional criativo, capaz de produzir saberes, criar estratégias e fazer uso dos conhecimentos pedagógicos e musicais para lidar com o cotidiano. Que a prática reflexiva seja desenvolvida ainda no período da graduação, e que os educadores musicais mergulhem na realidade com o olhar de um verdadeiro educador: crítico e atento às necessidades.



REFERÊNCIAS

BARREIRO, Aguida C. M.; BARREIRO, Daniel Luiz. **Compositor Musical e Professor: Uma Visão Comparativa**. São Paulo: Comunicação & Educação, 2001, p. 43.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n.10, 2004. p. 35-41.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 8, 2003. p. 17-24.

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

HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: X ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2001, Uberlândia. **Anais...** Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2001. p. 67-74.

JARDIM, Tatiane Mota Santos; SILVA, Fábio Luiz da. Quais saberes docentes são necessários para trabalhar a música na escola? **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. Londrina, v. 17, n. 1, 2016. p. 37-41.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de formação: unidade teoria e prática?** 2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. Santa Catarina: v. 3, n. 3 e 4, 2005/2006. p. 5-24.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.