

Do que é possível “dar conta”? Um estudo sobre as práticas pedagógico-musicais dos professores de música do município do Rio de Janeiro

Andre Santos Ferreira de Oliveira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO
andresoliveira@gmail.com

Silvia Garcia Sobreira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO
silviasobreira2009@gmail.com

Comunicação

Resumo: A presente comunicação tem como objetivo apresentar dados de dissertação de mestrado em andamento, na qual pretende-se pesquisar a prática docente dos professores que atuam na rede municipal de ensino da cidade Rio de Janeiro (SME). Seu foco é procurar desvelar quais as estratégias utilizadas por esses professores para “dar conta” de sua prática diária de sala de aula. A pesquisa é de caráter qualitativo, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos entrevistados (sete) foram selecionados por atuarem no ensino da Educação Básica por mais de seis anos. P. Perrenoud e M. Tardif são os teóricos que norteiam a pesquisa. Pelas análises preliminares, pode-se perceber o foco em estratégias ligadas às atividades práticas, bom relacionamento com professores e alunos e aceitação dos seus gostos musicais.

Palavras chave: formação docente, competência docente e educação musical escolar

Introdução

Um dos temas de grande recorrência no campo geral da Educação, mas também no campo específico do ensino de Música diz respeito aos saberes docentes (MACHADO, 2004; GAULKE, 2013; PENNA, 2007; TARDIF, 2000, 2012, 2013a). Outro tema relacionado a este diz respeito ao perfil do professor (CERESER, 2003, 2004; SOARES et al, 2014). Em geral, as pesquisas procuram detectar a natureza desse saber docente ou como ele é construído. Entretanto, percebe-se, no caso da Educação Musical, uma queixa constante a respeito da desistência dos professores em se manter na Educação Básica (DEL-BEN, 2012; PENNA, 2002; 2010). Uma das

causas apontadas para tal problema está ligada à dificuldade em conduzir uma sala de aula: os professores não se sentem preparados para a prática e preferem trabalhar com pequenos grupos” (PENNA, 2010, p. 36).

Também se debate a respeito das competências necessárias para a condução de uma pedagogia adequada, seja no campo da música ou de outras matérias escolares (CERESER, 2003, 2004; MACHADO, 2004; PERRENOUD, 2000, 2001; TARDIF, 2000, 2012, 2013a).

Percebe-se também, críticas aos currículos propostos pelas instituições formadoras (MACHADO, 2003, 2004; PENNA, 2010b, p. 32). Para alguns autores, as propostas pedagógicas dos cursos não contemplam as necessidades da escola básica (PENNA, 2010a p. 36, 2010b, p. 35; SOARES et al., 2014 p. 59). Machado (2003, p. 75; 2004, p. 37) afirma que os cursos de licenciatura em música não têm contribuído totalmente com a qualificação dos docentes não os ajudando a enfrentarem a realidade do mercado de trabalho.

Enquanto Gaulke (2013) mostra o conhecimento que se adquire na formação acadêmica é fundamental, mas não suficiente para a prática em sala de aula, Tardif (2013a) afirma que existe uma certa rejeição ao conhecimento acadêmico frente ao conhecimento prático de sala de aula. Sobre isso, ele declara ser comum professores recém-saídos da universidade ouvirem dos professores mais velhos: “agora esqueça o que você aprendeu na universidade e vamos às coisas sérias, reais e importantes” (TARDIF, 2013a, p. 286-287).

Alguns teóricos apresentam posturas mais radicais, como Tardif (2013a, p. 285), ao afirmar que “a formação inicial (na escola normal ou na universidade) não realiza as suas promessas e força os professores a inventarem seu próprio conhecimento concreto a partir da sua realização [...]”.

Contudo, pouca atenção é dada aos professores que têm se mantido na profissão. Procurar conhecer suas trajetórias, como venceram as dificuldades iniciais da carreira e como construíram suas competências. Portanto, este é um solo fértil para pesquisas, podendo contribuir para a formação de novos docentes e lançar luzes para a prática letiva.

Objetivos:

Pretende-se com essa pesquisa suscitar reflexões acerca de como esses professores trabalham no dia-a-dia, discutir limites e contribuições referentes às práticas levantadas e contribuir para discussões já estabelecidas no campo. Questões como: “como foi o começo da carreira desses professores? ”, “como eles lidam com as dificuldades? ” e “diante das dificuldades, o que faz com que esses professores continuem, não desistindo da profissão? ” são norteadoras deste projeto. Os objetivos podem ser resumidos nos itens abaixo:

- Conhecer a trajetória de professores de música do Rio de Janeiro que estejam atuando em escolas municipais do 2º seguimento do Ensino Fundamental, traçando seu perfil formador e seu histórico musical;

- Analisar as práticas pedagógico-musicais desses professores a partir de suas próprias perspectivas;

- Buscar mapear as práticas consideradas bem-sucedidas por esses professores.

Referencial teórico

Além dos autores do campo da educação musical que têm em comum a preocupação com a formação docente (DEL-BEN 2012; MACHADO 2004; PENNA, 2002, 2010; SOARES et al, 2014), esta pesquisa será norteadas pelas ideias teóricas de dois respeitados pesquisadores no campo da formação docente: Philippe Perrenoud e Maurice Tardif.

Philippe Perrenoud, professor da universidade de Genebra doutor em sociologia e antropologia, especialista em práticas pedagógicas, tem como tônica em seus livros, palestras e publicações o desenvolvimento de competências dos professores como a chave para a mudança na educação.

Para este autor, competência significa “mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Em sua obra “Dez novas competências para ensinar”, ele enumera as competências importantes para um educador revisar as múltiplas facetas do ofício de professor (PERRENOUD, 2000, p. 19).

Assim como Machado (2003; 2004), vejo ser útil ter Perrenoud como referencial no meu trabalho, porque além de abordar a questão da diversidade que existe em sala de aula, ele argumenta que o referencial apresentado no livro mencionado tem como diferencial ser baseado em uma visão prática e sugere inclusive, que “aqueles que se interessam mais pelas práticas e pelo ofício podem abstrair as próprias competências, retendo apenas os gestos profissionais que nelas subentendem” (PERRENOUD, 2000, p. 19).

Outro teórico que baliza minhas reflexões é Maurice Tardif, filósofo e sociólogo de formação e membro de grupos de pesquisa no Canadá e no Brasil. Ele traz a questão do professor enquanto sujeito do conhecimento. Para este pesquisador, a visão tecnicista e a visão sociologista da educação despojam o professor de seus saberes. Ele considera que para compreender a natureza do ensino, é necessário levar em conta a subjetividade dos professores. Isso quer dizer que, nas investigações, o professor não pode ser visto como um objeto de pesquisa, mas como um sujeito competente que detém saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIF, 2012, p. 230).

Tardif (2012) propõe repensar as relações entre a teoria e a prática, pois o que se chama de teoria, de saber ou conhecimentos “só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem” (TARDIF, 2012, p. 235). Assim, a pesquisa universitária irá progredir a partir do momento que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas ela mesma é uma prática referente a atividades e a atores que dispõem de seus próprios saberes. Essa perspectiva propõe novas formas de pesquisa na qual os professores são colaboradores e até copesquisadores. (TARDIF, 2012, p. 238). Portanto, uma pesquisa sobre as práticas dos professores de música do município do Rio de Janeiro é fundamental para se abrir um espaço maior para o conhecimento dos professores nas universidades. Afinal, “[...] se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho.” (TARDIF, 2012, p. 241).

A ideia central do autor é a de que esse saber docente deveria ser mais estudado dentro da academia, pois as questões acadêmicas são, na maioria das vezes, separadas das questões práticas de sala de aula.

Justificativa

Tardif (2012, p. 97) afirma que “[...] a precariedade de emprego pode provocar um questionamento sobre a pertinência de continuar na carreira [...]. Como professor da rede municipal, posso afirmar que existem duas maneiras de desistir da profissão. A primeira, já apontada anteriormente, diz respeito às dificuldades de se conduzir uma sala de aula (PENNA, 2010a, p. 36; TARDIF, 2012, p. 84; 2013b, p. 464). A segunda, está ligada ao desencanto do professor com a prática docente, o que o leva a perder o interesse em se aprimorar e dar aulas significativas (TARDIF, 2012, p. 97; 2013a, p.77, p. 282-283). Neste sentido, esta pesquisa é uma tentativa de trazer novas perspectivas para a classe, uma vez que nem sempre é possível a troca de ideias entre pares. Conhecer os sentimentos e percepções de outros docentes pode ser um caminho inicial para a construção de um novo modelo. Não se trata de negar as dificuldades inerentes à profissão, mas buscar encontrar algumas respostas em profissionais que superaram tais dificuldades, no sentido de contribuir com novas possibilidades, testadas não teoricamente, mas na prática em contextos similares ao que outros professores possam encontrar.

Esta pesquisa também se justifica por tentar captar saberes dos professores atuantes que podem estar sendo usados apenas por eles, quando deveriam ter maior divulgação na comunidade de docentes. Conforme Tardif argumenta:

Nessa perspectiva, pensamos que um ato bem-sucedido não é necessariamente um ato profissional. Ele pode depender do talento do ator social, sendo então um ato privado, idiossincrático, cuja arte particular se perderá com a morte daquele que o executa (TARDIF, 2012, p. 206).

Além disso, o “saber ensinar” possui uma especificidade prática e pode ser buscado através de uma cultura profissional própria da categoria que se fundamenta na capacidade de discernimento, na prática como processo de aprendizagem e a capacidade de enfrentar uma situação concreta. E é essa cultura profissional que procuro nesse trabalho, pois, através dessa troca de experiências, acredito ser possível trazer informações que contribuam na formação inicial.

Como Tardif, argumento ser importante que se coloque o professor como uma importante fonte da produção de conhecimento, pois o saber docente é formado por todos os demais saberes “polidos” e submetidos à prática (TARDIF, 2012, p. 54). O autor afirma que “o estudo da docência entendida como trabalho continua negligenciado” (TARDIF, 2013a, p. 23) e o maior perigo da pesquisa em educação é a abstração. Com isso, é importante um olhar crítico sobre as visões normativas e moralizantes da docência. Deixar de se interessar pelo que os professores deveriam ou não fazer e se interessar pelo que eles são e fazem (TARDIF, 2013a, p. 36).

Procedimentos metodológicos

De início, foram feitas duas pesquisas piloto para testar a acuidade do questionário usado como referência. Depois, foram feitas cinco entrevistas, todas gravadas em áudio. Depois de transcritas, estão sendo analisadas de acordo com o referencial teórico aqui apresentado.

Resultados parciais

Pelas análises preliminares, pode-se perceber o foco em estratégias que não estão diretamente relacionadas às atividades musicais propriamente ditas. Este é um fator a ser ressaltado porque havia uma pergunta específica a respeito de atividades que eram usadas. Neste sentido, da fala dos entrevistados, emergiram estratégias ligadas à conquista do espaço, da importância do trabalho em equipe com outros professores e do bom relacionamento com a direção da escola. Em relação à sala de aula, destaca-se a importância da relação de confiança e afeto entre professor e aluno, de aceitar seus gostos musicais e de se conhecer a comunidade onde se trabalha.

Mas a pedagogia musical também foi mencionada, sendo unanimidade o enfoque no aspecto prático das atividades. Ou seja, pouca ênfase no aspecto da teoria musical.

Outro ponto apontado diz respeito à necessidade de o professor ter seu próprio kit de trabalho, uma vez que as escolas, em sua maioria, não possuem instrumentos musicais. Para esta difícil realidade brasileira, nem Perrenoud ou Tardif “dão conta”, o que apenas indica a

necessidade de pesquisas brasileiras que busquem, como a aqui apresentada, aprofundar nos assuntos que são peculiares de nossas escolas.

Referências

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set. 2004.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 29, p.51-61, dez. 2012. Trimestral. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/90>>. Acesso em: 18 out. 2016.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. **Revista da Abem**, Londrina, v. 31, n. 21, p.91-104, dez. 2013. Trimestral. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/75>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

MACHADO, Daniela Dotto. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música**. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n.11, p. 37-45, set. 2004.

PENNA, maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v.7, p.7-19, set. 2002.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007

_____. Entre a Política Educacional e a Prática Escolar: Desafios para a educação musical na escola básica. In: XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. 2010a. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte p. 27-39.

_____. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010b.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Claudia Shilling. 2ª edição, Porto Alegre, Artmed, 2001. Obra originalmente publicada sob o título Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris, 1999.

SOARES, José et al. O projeto de pesquisa "A formação do professor de música no Brasil". In: SOARES, José et al. **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, p.33-63. 2014. Disponível em: <<https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/publicacoes/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à sua formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 13ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8ª edição. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis. Vozes, 2013a.