

A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio

Daniela Dotto Machado

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
daniela_dotto@uol.com.br

Resumo. A pesquisa de que trato neste artigo teve como objetivo investigar as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. Para a análise dos dados tomei como fundamentação teórica a noção de competência de Philippe Perrenoud. Nesse estudo empreguei o método de *survey*. Através dele foram selecionados 12 professores de música atuantes no ensino fundamental e médio de Santa Maria (RS), que participaram da pesquisa. As informações dos docentes foram coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas. Sete competências docentes foram identificadas: 1) elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; 2) organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos; 3) administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; 4) administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; 5) conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; 6) relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites; e 7) manter-se em continuado processo de formação profissional.

Palavras-chave: competências docentes, formação de professores, formação continuada de professores

Abstract. This research aimed to investigate the teaching competencies necessary for the exercise of the musical-pedagogical practice in the school context, from the perspective of elementary and high school music teachers. The theoretical framework adopted was that of Philippe Perrenoud. The method chosen to carry out this research was the survey. Twelve active music teachers of elementary and high school levels in Santa Maria (RS) were investigated. Data were collected through semi-structured interviews. Seven competencies were identified: 1) To elaborate and develop proposals for music teaching within the school context; 2) To organize and direct “interesting” situations of music learning for the students; 3) To administrate the progression of musical learning among the students; 4) To administrate the funds that the school dispose for music making; 5) To conquer the value of music teaching in the school context; 6) To have a relationship with the students but setting some limits; and 7) to maintain an updated the process of professional learning.

Keywords: teaching competencies, teacher initial education, in-service education

Introdução

Na literatura da área da educação musical, a formação dos professores de música, que se destinam a atuar no ensino básico, tem se tornado um dos assuntos mais enfatizados, uma vez que os cursos de licenciatura em música não têm contribu-

ído totalmente à qualificação dos docentes para enfrentarem a realidade do mercado de trabalho (Beineke, 2001; Hentschke, 2000; Souza, 1997). Em função disso, e de outras constatações, como a amplitude que pode ter a atuação prática dos profes-

sores de música na sociedade (Hentschke, 2001; Oliveira, 2001; Souza, 2001), a necessidade de um perfil profissional mais adequado às exigências atuais e as novas determinações legais com relação à formação dos professores, é que se tem cada vez mais discutido a formação continuada dos docentes.

Publicações da área educacional encontradas revelam que muitos dos programas de formação continuada oferecidos até então têm ignorado as questões que norteiam as práticas pedagógicas, e não contribuem para o desenvolvimento de competências docentes e uma maior autonomia e criticidade desses profissionais na realização de suas práticas educativas (ver Barilli, 1998; Gutierrez, 2001). Na área específica de educação musical, pude ainda averiguar a existência de poucas pesquisas sobre os cursos ou programas de formação continuada existentes e/ou relatos de experiências que buscam informações para alimentar discussões sobre a formação continuada dos professores. Desse modo, visando auxiliar nas discussões e nas elaborações de programas de formação continuada para os docentes de música em serviço, essa pesquisa, de que trato neste artigo, foi proposta e realizada tendo como objetivo identificar as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar.

Este artigo apresenta-se dividido em quatro partes. Na primeira parte abordo, de forma breve, o processo de adoção do termo "competência" na área educativa e a relevância de se desenvolver pesquisas na ótica dos docentes. Na segunda, apresento a noção de competência que utilizo como fundamentação teórica para análise dos dados colhidos por esse estudo. Na terceira, procuro descrever sucintamente o método de pesquisa utilizado. Na quarta, trato das competências docentes identificadas na visão dos professores de música, as quais são necessárias à prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio.

A inserção da noção de competência na educação

Na atualidade, o uso da noção de competência não se constitui em uma novidade, pois há tempos vem sendo utilizada em diversos contextos e com diferentes significados (Ropé; Tanguy, 1997). No entanto, seu conceito emerge numa tentativa de identificar a ampliação e o singular enriquecimento das habilidades, conhecimentos e entendimento demandados no cenário contemporâneo para uma *performance* trabalhista satisfatória (Zúñiga, 2000).

Na educação, a noção de competência tem sido incorporada numa tentativa de aproximar a escola ao mundo do trabalho (Ramos, 2001), pois, como tem sido possível averiguar, o tipo de educação oferecido tem se apresentado distante das demandas da atuação prática profissional, acarretando um despreparo dos jovens ao ingresso no mercado de trabalho. Em função disso é que Tanguy (1997) afirma que o movimento pedagógico centrado na competência foi assumido inicialmente no ensino técnico e profissionalizante.

Ainda, é possível verificar que a noção de competência foi surgindo e foi sendo empregada cada vez mais ao se tratar da formação dos professores diante das mudanças nas funções sociais da educação e da escola, que têm ressignificado tal atividade profissional. Vista desse modo, a atividade docente buscou superar o ato técnico que era dado ao ofício de ensinar.

No Brasil, com o sancionamento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) no ano de 1996, a noção de competência aparece sendo utilizada nos novos documentos governamentais que se destinam a guiar os diversos níveis de ensino, desde o básico até o superior.

Diante das novas determinações governamentais, a necessidade de um perfil dos docentes mais adequado às demandas do mercado de trabalho é reforçada, acarretando discussões no âmbito acadêmico, principalmente com relação às formações (inicial e/ou continuada) dos docentes. É possível perceber que esse assunto tem aparecido ressaltado nas publicações de autores da literatura nacional e internacional da área da educação, dos quais destaco: Kincheloe (1997); Marcelo García (1995, 1999); Perrenoud (2000, 2001a; 2001b); Schön (1995, 2000). Na área da educação musical brasileira verifico autores que também refletem sobre esse assunto, como: Arroyo (1991), Beineke (2000, 2001), Del Ben (2001), Figueiredo (1997), Hentschke (2000, 2001), Hentschke e Oliveira (2000), Souza (1997, 2001).

Na busca por contribuir com as reflexões em torno da formação docente, bem como para a reestruturação e a criação de novas propostas de formação inicial e continuada desses profissionais, pesquisas pertencentes à linha de formação de professores vêm sendo realizadas. Inúmeras dessas investigações são efetuadas tendo como foco a análise dos depoimentos de docentes.

A ótica docente como foco de análise em pesquisas na área educativa

Pesquisadores educacionais, ao perceberem e assumirem o protagonismo dos docentes, reconhecendo-os como um dos principais agentes envolvidos no processo educativo (Nóvoa, 1995; Pimenta, 1997), entendem que o fato de os mesmos participarem de pesquisas, expondo suas percepções, idéias e concepções, torna-se imprescindível para entender suas atuações práticas de ensino, assim como suas formações profissionais. Nesse sentido, Del Ben (2001) aponta a necessidade de superação da representação social de que os docentes sejam agentes passivos e não reflexivos. Como essa mesma pesquisadora destaca, ao refletir sobre a literatura da área educacional:

Assumir o protagonismo dos professores supõe aceitar sua capacidade de fazer julgamentos, refletir e tomar decisões, tendo como base suas próprias concepções, crenças, conhecimentos e experiências, articulados com suas percepções sobre os alunos e com fatores externos à sua atuação, pré-figurados, de uma forma ou de outra, em contextos sociais e institucionais particulares. (Del Ben, 2001, f. 24).

Assim, estudos como esse, que se dedicam à análise da ótica de docentes, são propostos e efetuados na tentativa de melhor entender e modificar qualitativamente tanto as formações como as práticas pedagógicas desses profissionais. É possível destacar que na área de educação musical algumas pesquisas foram realizadas sobre a temática “competências docentes”, focalizando o estudo de depoimentos de professores.

A definição de competência tomada para a análise dos dados: noção de Philippe Perrenoud

Na investigação realizada, a expressão “competências profissionais” foi entendida pela ótica de Philippe Perrenoud, como uma gama variada de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados na atuação prática da profissão, podendo ser de ordem cognitiva, afetiva e prática (Perrenoud et al., 2001, p. 12). Nessa perspectiva, tendo como base as concepções de Pierre Bourdieu, a definição de competência é defendida por Philippe Perrenoud como sendo a capacidade humana de mobilizar diversos recursos¹ com o propósito de enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura (Perrenoud, 1999).

Segundo Perrenoud (2000, p. 15), as competências profissionais são construídas no decorrer da formação como também do exercício prático. Nesse sentido, o processo de construção e o grau de complexidade da competência depende das circunstâncias ou situações enfrentadas pelo professor. É a partir do reconhecimento da ordem de complexidade de tais situações que uma competência será edificada.

A construção de uma competência parece ser uma tarefa impossível de acontecer sem a elaboração de esquemas de mobilização de recursos (Perrenoud, 1999). O termo “esquemas” é compreendido e empregado, na ótica do autor, na mesma perspectiva de Jean Piaget. Ou seja, como uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação que, por permitir acomodações menores, enfrenta uma gama de situações que possuem estruturas idênticas (Perrenoud, 1999, p. 23). Perrenoud (2001b, p. 161) chama de esquemas de ação “[...] aquilo que, em ação, é transferível, generalizável ou diferenciado entre uma a situação e outra; em outras palavras, aquilo que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação”.

Como aborda Philippe Perrenoud, sua noção de competência insiste em quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, saber-fazer ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, submetidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (Perrenoud, 2000, p. 15).

¹ Como destaca o autor, essa concepção “[...] acrescenta o valor de uso dos recursos mobilizados, assim como uma receita culinária engrandece seus ingredientes, pois ordena-os, funde-os em uma totalidade mais rica do que sua simples união aditiva” (Perrenoud, 1999, p. 28, grifo do autor).

Na ótica de Perrenoud (2000), descrever uma competência evoca três aspectos: os tipos de situações, a natureza dos esquemas de pensamento e os recursos mobilizados.

Método de investigação

Ao refletir sobre o objetivo desse estudo e as características dos métodos de pesquisa existentes, optei por utilizar o método de *survey*. O método de *survey* não se refere necessariamente a um estudo de todos os componentes de uma população, mas a uma amostra representativa da mesma (Babbie, 1999; Cohen; Manion, 1994).

O método de *survey* que foi empregado possui desenho interseccional (ou *cross-sectional*); nesse tipo de desenho de *survey* a coleta dos dados é realizada uma única vez, em um determinado período de tempo, com cada indivíduo da amostra selecionada (Babbie, 1999, p. 101). A decisão de optar por esse tipo de desenho de *survey* ocorreu a partir das reflexões que realizei sobre o objetivo geral dessa investigação, os recursos financeiros e o tempo disponível para a sua realização.

Amostra da pesquisa

Para a seleção dos professores de música que fizeram parte da amostra dessa pesquisa, foram realizadas duas etapas seletivas.

Na primeira etapa de seleção da amostra totalizei 17 professores de música. Tal processo de seleção da amostra ocorreu tendo em vista três critérios de seleção, que foram os seguintes: 1) atuar como professor de música em escola(s) pública(s) e/ou privada(s) do ensino fundamental (de 5ª à 8ª séries) e ensino médio da cidade de Santa Maria (RS); 2) desenvolver propostas de ensino musical nessas escolas, independentemente das mesmas estarem inseridas no currículo (disciplina) ou fora dele (como banda, grupo instrumental, coral – desde que a oferta fosse gratuita); e 3) aceitar colaborar com a pesquisa.

A segunda etapa de seleção ocorreu diante da necessidade e possibilidade de se realizar um refinamento da amostra. Assim, objetivando garantir uma representatividade de cerca de 70% da amostra da primeira etapa de seleção, foram selecionados 12 indivíduos dos 17 resultantes da listagem da amostra da primeira etapa.

Instrumento de coleta de dados: entrevista semi-estruturada

Na realização da pesquisa, utilizei, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada. É mister ressaltar que para a realização da coleta de dados com a utilização da entrevista semi-estruturada elaborarei um roteiro para a mesma, a fim de que diminuíssem as chances de perda de dados importantes à pesquisa.

Procedimentos de análise dos dados

O processo de análise dos dados englobou: 1) a transcrição das entrevistas realizadas; 2) a categorização das respostas fornecidas pelos professores entrevistados de acordo com: a formação profissional; a atuação profissional e a prática pedagógico-musical na escola *versus* competências docentes; 3) análise qualitativa de dados através de sua codificação por assuntos relevantes à pesquisa; 4) redação dos resultados e discussão dos mesmos; e 5) textualização² das falas das entrevistas que foram transcritas.

Resultados da pesquisa: as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio, na visão dos professores de música

Elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar

Da totalidade dos docentes entrevistados, 83,33% apontam a necessidade de os professores de música apresentarem interesse e disposição para elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar, pois, como salienta um professor: “ele [o professor de música] tem que ter um projeto de trabalho”. Essa competência torna-se relevante à realização da prática pedagógico-musical específica no contexto escolar, pois foi constatada a inexistência de disciplinas³ e currículos estruturados específicos destinados ao ensino musical no ensino fundamental e médio onde os professores entrevistados atuam.

Desses 83,33% de docentes, 90% salientaram a necessidade de as propostas de ensino musical irem ao encontro dos interesses dos educandos:

“[...] Eu acho que basicamente isso: o que que eu quero [...] e o interesse dos alunos também acho que conta. [...] Eu acho que [é] baseado em cima disso que eu vou montar uma proposta.”

² Segundo Gattaz (1996), o processo de textualização caracteriza-se por uma reformulação dos dados que foram transcritos literalmente dos depoimentos dos indivíduos.

³ Refiro-me às disciplinas de música propriamente ditas, não às de “educação artística”.

Como aparece apontado na literatura da educação musical, talvez o embate entre as práticas de ensino musical e as expectativas e interesses dos alunos possa ter sido uma das causas da grande insatisfação de alunos e de professores de música na escola, ao longo dos últimos tempos (Souza, 2000). Como destaca Souza (2000), a insatisfação quanto às vivências musicais ofertadas no ambiente escolar tem desencadeado a evasão dos alunos e a desistência dos professores de música de suas práticas de ensino.

O fato de os professores de música acreditarem ser importante considerar os interesses dos alunos na elaboração de suas propostas de ensino musical denota que tais profissionais estão reconhecendo e valorizando as outras vivências musicais que não somente as oferecidas na escola. Assim, ao refletir sobre a ótica dos docentes e dos autores da área da educação musical (Souza, 2000; Tourinho, 1995), é possível inferir que as propostas de ensino musical precisam ser sustentadas no contexto escolar não só como área de conhecimento, mas também por meio do sentido e da importância que os saberes musicais têm na formação e na vida dos alunos.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos

Durante suas atuações profissionais ensinando música, 58,33% dos professores entrevistados revelaram que um dos problemas que dificultam a aprendizagem musical dos discentes é a falta de concentração, interesse e motivação dos mesmos com relação às situações de aprendizagem⁴ que são promovidas na realização das propostas de ensino musical no contexto escolar. Em função disso, esses docentes demonstraram acreditar que os professores de música necessitam organizar situações de aprendizagens “interessantes”⁵ aos alunos, porque elas podem facilitar o aprendizado e aumentar o interesse deles pelas aulas de música. Defendendo a importância dessa competência docente à prática de ensino musical, destaco o relato que segue:

Eu acho que se você chegar e quiser dar teoria para eles, isso aí eles não vão aceitar. Então tu tens que levar, por exemplo, todos elementos da música de um modo lúdico, para que eles achem interessante. Se tu fores lá dar pausa, tempo, notação, eles odeiam isso, dado assim como conteúdo. [...] Tem que ser um professor criativo, que ele saiba transformar todo esse conteúdo em aulas práticas e lúdicas.

Como defende Perrenoud (1999), os docentes devem possibilitar espaços para os interesses dos discentes. Contudo, compreende que “o professor não está ali para atender a qualquer preço as demandas dos alunos”, mas, sim, realizar negociações, escutando sugestões e críticas dos discentes para que possa enfrentar melhor as situações com que irá se deparar durante o processo de ensino e aprendizagem (Perrenoud, 1999, p. 62). Não obstante, o fato de os professores possibilitarem lugar às sugestões e interesses discentes no ensino de música sugere que os docentes talvez estejam cientes que das experimentações que os alunos realizam são produzidos conhecimentos, representações e significados que não podem ser ignorados no processo de ensino e aprendizagem musical.

Além disso, destaca-se ainda que 25% dos docentes que participaram da pesquisa abordaram a necessidade dos professores de música partirem das representações que seus discentes possuem sobre música, como ilustram os relatos que seguem:

Faz a ligação da tua vivência com as deles [...] Por exemplo, [...] o gosto musical é traduzido pelas vivências [...] da tua vida, através dos teus pais, através dos teus irmãos, através dos teus amigos. Então, disso aí é que eu acho importante partir para começar a produzir qualquer coisa.

Nesse sentido, as falas dos docentes concordam com Perrenoud (2000, p. 28) quando afirma que “[...] o aprendiz não é uma tábua rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, ‘muitas coisas’, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente”.

Administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos

Da totalidade dos docentes entrevistados, 91,66% defendem a necessidade de os professores de música administrarem a progressão de aprendizagens musicais dos alunos. Na visão desses docentes essa competência é considerada importante, pois nem todos os alunos pensam e aprendem música ao mesmo tempo e do mesmo modo, como salienta a fala que segue:

[...] às vezes para mim é fácil assimilar um conhecimento, peguei, pronto. Mas **ninguém pensa igual**, graças a Deus. É preciso você também conhecer os limites, a potencialidade de cada um que trabalha contigo (grifo meu).

⁴ A expressão “situações de aprendizagem” é utilizada nessa pesquisa entendida na ótica de Perrenoud (2000). Segundo o autor, essa expressão “acentua a vontade de conceber situações didáticas ótimas, inclusive e principalmente para os alunos que não aprendem ouvindo lições. As situações assim concebidas distanciam-se dos exercícios clássicos, que apenas exigem a operacionalização de um procedimento conhecido.” (Perrenoud, 2000, p. 25).

⁵ O termo “interessantes” foi adotado por ser constantemente utilizado pelos docentes, diante de suas preocupações em contemplar os interesses dos educandos.

Em função dessa constatação, pude verificar, de acordo com a ótica dos docentes entrevistados, que aos professores de música é demandada a construção de seqüências didáticas de acordo com o nível dos alunos. Não obstante, ao colocar tais seqüências em prática, esses profissionais devem observar e acompanhar cuidadosamente os desenvolvimentos de seus alunos para que possam propor ou inserir, caso necessário, outras situações de aprendizagem. Desse modo, os professores podem conduzir os alunos em seus processos de aprendizagem sem que os mesmos “queimem”⁶ etapas.

No desenvolvimento do ensino musical nos contextos escolares, 8,33% dos docentes entrevistados, ao perceberem a existência de alunos com níveis e possibilidades distintas de habilidade instrumental, acreditam ser imprescindíveis aos professores atitudes quanto à não exclusão de alunos iniciantes ou com maiores dificuldades. Assim, os docentes entrevistados sugerem que o professor de música deve promover vivências musicais em grupo, propiciando que todos os alunos possam participar independentemente dos níveis e possibilidades nos quais possam se encontrar.

Nesse sentido, os relatos desses docentes revelam a necessidade dos professores de música respeitarem e saberem lidar como essas diferenças entre as pessoas, com muita paciência. Desse modo, entendo que os depoimentos docentes parecem concordar com Perrenoud (2000, p. 41) quando afirma que “não se pode programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais”, devido às diferenças entre as pessoas e suas respectivas autonomias.

Administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música

Da totalidade dos professores entrevistados, 66,66% demonstram insatisfação quanto aos espaços físicos e os materiais didáticos disponíveis para o desenvolvimento das atividades musicais nas escolas de ensino fundamental e médio onde lecionam. A partir dos relatos dos professores entrevistados que não possuem salas de aulas apropriadas e/ou específicas para a realização do ensino de música nas escolas, verifiquei que as práticas de ensino musicais têm exigido desses docentes muita criatividade e disposição para realizar o aproveitamento dos espaços físicos disponíveis.

Através dos relatos dos docentes averigüei a necessidade de os professores de música domina-

rem e utilizarem recursos tecnológicos na aula de música. No entanto, apenas 33,33% dos docentes entrevistados os têm à sua disposição na escola. Entre tais recursos didáticos utilizados para motivar e efetivar a aprendizagem musical dos alunos, 25% professores de música destacam a Internet. Assim, 33% dos docentes ressaltam que é necessário aos professores de música “[...] saber ocupar todos os meios tecnológicos que ela [a escola] lhe propõe [...]”. Entendo que os professores de música, ao fazerem uso de computadores, programas, Internet ou quaisquer outros recursos tecnológicos no ensino musical no contexto escolar, estão fornecendo uma educação mais interessante e relevante aos alunos, pois os preparam para utilizar esses recursos também em suas vidas, fora da escola. Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 127) destaca que:

Ninguém pensa que, utilizando um quadro-negro em aula, preparem-se os alunos para usá-lo na vida. Com o computador é diferente. Não é um instrumento próprio da escola, bem ao contrário. Pode-se esperar que, ao utilizá-lo nesse âmbito, os alunos aprendam a fazê-lo em outros contextos. (Perrenoud, 2000, p. 127).

Ao refletir sobre os avanços tecnológicos e suas influências na educação musical dos estudantes, Souza (2000, p. 53) entende que, na atualidade, os professores de música têm a possibilidade de “responder aos desafios tecnológicos e lidar com as influências das transformações globais na formação musical”.

Conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar

Todos os professores de música entrevistados acreditam que tanto os alunos quanto as instituições onde lecionam gostam e valorizam as atividades musicais desenvolvidas na atualidade, nas escolas de ensino fundamental e médio. No entanto isso não ocorreu, segundo a maioria dos relatos, desde o princípio da inserção e atuação desses educadores no contexto escolar. Ou seja, a conquista da valorização da prática pedagógico-musical no contexto escolar tem exigido grande empenho desses profissionais desde o início da realização de seus trabalhos. Pode-se verificar isso no relato a seguir:

Eu acho [que a valorização ocorreu a partir] da minha prática. Por exemplo, [...] depois que você se estabelece dentro da escola, que você mostra como é que é o seu trabalho, as pessoas lhe respeitam como o profissional que você é.

Vale ressaltar que 75% dos docentes afirmam que esse reconhecimento aconteceu não só pelos membros da administração escolar, mas também pelos professores das outras disciplinas da escola

⁶ Termo utilizado por um dos docentes.

que inicialmente não reconheciam a música como área de conhecimento, desvalorizando o trabalho e a atuação dos docentes entrevistados, como relata um dos professores:

Eu tive dificuldade quando eu comecei. Há quase 20 anos, os professores diziam assim "é..., você ganha muito para fazer o que faz". Aí, um dia, [...] eu preparei os alunos organizei tudo e não fui num dia antes [da apresentação]. Eu não fui para deixar o último ensaio com uma das professoras. Aí, eu mostrei para ela que era importante. Que não era assim como eu vou dizer assim, vai lá e não faz nada. Claro, não tem coisa melhor do mundo que trabalhar cantando. Não tem! [...] Aí, eu mostrei que não era uma brincadeira. Eu acho que é por aí, a gente tem que mostrar que a coisa não é assim, que tu tens que ter uma competência para poder trabalhar com eles. Não é uma brincadeira. É um trabalho como qualquer outro. Acho que até mais difícil, porque o outro dá o exercício no quadro enquanto a gente fica trabalhando com um monte de idéias, com tentar organizar todo mundo ao mesmo tempo. Eu acho que você tem que ter uma competência dentro de classe, nesse sentido, assim de mostrar o quanto são importantes as coisas para não ficar só na brincadeira. E mesmo com esse tom de brincadeira, fazer uma coisa séria.

Os professores entrevistados são unânimes ao afirmar que os professores de música devem lutar, através da realização de um trabalho de boa qualidade, pela valorização e respeito profissional por parte de toda a comunidade escolar.

Relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites

Embora todos os professores entrevistados possibilitem espaços para as brincadeiras e conversas, eles salientaram a necessidade de os professores de música fazerem com que os alunos compreendam que a relação de amizade estabelecida entre eles deve possuir limites fundamentais para o convívio entre ambos (professor e alunos):

[...] eu sempre coloco limites para eles. Eu mostro até onde eu posso ser aquela pessoa simpática, alegre, legal, que brinca ensinando. Mas, eu também já mostrei para eles onde é que eu preciso deixar de brincar e falar mais sério.

Ao refletir sobre as falas dos entrevistados, foi possível verificar a necessidade de o professor de música saber quando e como chegar nos alunos e interferir, numa tentativa de esclarecer as condutas exigidas do grupo para participar da aula de música e/ou demandadas ao relacionamento social.

A partir dos relatos dos docentes, averigüei que a aula de música, assim como as aulas das outras disciplinas propostas pela escola, busca, entre seus objetivos, preparar os alunos para enfrentar a vida e atuar na realidade do mundo. Assim, os resultados desta pesquisa concordam com os alcançados por Del Ben (2001):

[...] as professoras não buscam somente desenvolver um conjunto de habilidades musicais específicas, sem que isso leve a alguma transformação ou contribua de algum modo para as formas de pensar, sentir e agir de seus alunos. Não estão preocupadas somente com a formação musical específica dos alunos. (Del Ben, 2001, f. 240).

Desse modo, mesmo que a relação entre professores e alunos seja, em sua maioria, caracterizada pela amizade, exige estipulação de alguns limites pelo professor aos educandos. Sem tais limites, como o respeito e o discernimento do que é permitido ou não de ser feito nas aulas de música, não existem maneiras de organizar e desenvolver uma prática pedagógico-musical no contexto escolar, como foi possível se constatar nos relatos dos professores entrevistados.

Manter-se em continuado processo de formação profissional

Verifiquei nos relatos da totalidade dos docentes que suas formações não os têm preparado suficientemente para lecionarem música nos contextos escolares. Desse modo, os docentes entrevistados mencionaram que tentam buscar alternativas para melhorar suas qualificações e, conseqüentemente, suas práticas pedagógico-musicais. Uma delas é a aquisição de materiais como livros, revistas, jornais, uso da Internet e a realização de outras atividades, como ir a concerto e ouvir rádio. Além da procura e utilização desses recursos, 75% dos docentes destacam a realização de cursos de formação continuada, como salienta a fala que segue:

Ele [o professor de música] tem que estar sintonizado também com o que está acontecendo no mundo, o que que está acontecendo além da sala de aula, ele tem que estar atento ao que a sociedade, as pessoas estão cogitando sobre o pensar da humanidade, ele tem que estar sempre atento, buscando.

Entre as justificativas dadas por esses 75% dos docentes para a procura da formação continuada salienta-se a velocidade com que as novas informações e conhecimentos são produzidos e comunicados. Pude constatar que a aquisição de saberes atualizados é relevante à prática dos docentes, pois precisam estar contextualizados para motivar seus alunos, inclusive, através de temáticas atuais em torno da música. Confirmando a afirmação dos docentes, Barilli (1998, p. 44) afirma que

[...] hoje, a velocidade e dinamismo com que o conhecimento é produzido e transmitido fazendo com que, num curto espaço de tempo esse mesmo conhecimento se torne obsoleto, exige do professor uma constante capacitação, não somente para preparar o aluno para o mercado de trabalho, como também para fazer uso da tecnologia no ensino.

Verifiquei através dos relatos docentes que, independentemente de realizarem ou não formação continuada, 91,66% acreditam que “manter-se em contínuo processo de formação profissional” é uma competência necessária ao professor de música atuante no ensino fundamental e médio:

[...] eu vejo sempre importante fazer uma comparação. Uma casa sem alicerce, ela não dura muito tempo de pé. Um profissional sem reforçar os seus alicerces, ele também não consegue se manter, mas também não só isso. Quando eu digo não só isso, é que ele tem que buscar essa formação [continuada], ele não pode ficar somente no tradicional.

Esse resultado aponta para o que tem sido ressaltado na literatura da área da educação musical nos últimos tempos. Do mesmo modo que os docentes, Hentschke (2000) entende que os professores de música não devem se contentar com a formação recebida em cursos superiores de licenciatura em música. Conforme essa pesquisadora, os professores em serviço necessitam recorrer continuamente às atividades de formação continuada existentes, para que possam ter maior contato com a literatura da área da educação musical e trocar informações com outros professores de música sobre suas práticas educativas.

Conclusão

Ao tomar o referencial de competências de Philippe Perrenoud como auxiliar para a discussão dos dados, percebi que ele não contempla todas as competências docentes necessárias aos professores de música identificadas na visão dos entrevistados. Talvez isso ocorra pelas particularidades do ensino musical no contexto educacional onde os docentes entrevistados atuam. Nesse sentido, os dados dessa pesquisa reforçam o que Perrenoud (2000, p. 14) tem salientado com relação ao fato de que um referencial de competência não é e não pode ser visto como algo definitivo, exaustivo.

Considero que as sete competências verificadas por esse estudo são frutos de um primeiro mapeamento sobre esse assunto. Sugiro que outras investigações semelhantes a essa sejam realizadas em diferentes contextos de ensino, uma vez que competências docentes, iguais ou não às apontadas pelos professores de música entrevistados nessa pesquisa, podem ser identificadas. A partir desses dados talvez se possa oferecer uma formação continuada aos professores, direcionada para auxiliá-los a desenvolver as competências docentes necessárias, de acordo com a realidade que enfrentam.

Referências

- ARROYO, M. A formação do educador no Brasil: contemporaneidade e pluralidade cultural. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 64-69, 1991.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- BARILLI, E. C. V. Formação continuada de professores: por quê? como? e para quê? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: ENSP, v. 26, n. 143, p. 43-46, out./nov./dez. 1998.
- BEINEKE, V. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 87-96, 2001.
- COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.
- DEL BEN, L. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- FIGUEIREDO, S. L. F de. Educação musical e realidade social: uma experiência na comunidade cafuzza de José Boiteux – Santa Catarina. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6.; ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 1., 1997, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1997. p. 85-95.
- GATTAZ, A. C. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 135-140.
- GUTIERREZ, C. A. *Formação continuada de professores na escola cidadã*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.
- HENTSCHKE, L. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000. p. 79-89.
- _____. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 67-74.
- HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Org.) *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 47-64.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

- MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os docentes e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- _____. *A formação de docentes: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999.
- NÓVOA, A. Nota de apresentação. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 9-10.
- OLIVEIRA, A. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 19-40.
- PERRENOUD, P. *Construindo as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- _____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2001a.
- _____. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomadas de consciência. In: PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: ARTMED, 2001b. p. 161-184.
- PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- RAMOS, M. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução de Patrícia Ramos. Campinas: Papirus, 1997.
- SCHÖN, D. Formar docentes como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.
- _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SOUZA, J. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. *Seminário...* Salvador, 1997. p.13-20.
- _____. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In: SOUZA, J. (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 33-43.
- _____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., Uberlândia, 2001. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 85-92.
- TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução de Patrícia Ramos. Campinas: Papirus, 1997. p. 167-200.
- TOURINHO, C. Cultura, repertório e aula de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4., 1995, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 1995. p. 45-54.
- ZÚÑIGA, F. V. De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, Porto Alegre, n. 149, p. 9-23, mayo/agosto 2000.

Recebido em 14/06/2004

Aprovado em 21/07/2004