

COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Gilberto André Borges¹

Resumo: Neste trabalho apresentamos a ideia de desenvolvimento de competências na Educação Musical, focando na formação docente. Inicialmente, realizamos uma apresentação do conceito de educação para o desenvolvimento de competências, fundamentando a discussão, principalmente, nos trabalhos de Perrenoud (2002, 2005), Morin (2000, 2005) e Mészáros (2005). Após realizarmos esta exposição, discutimos aspectos ligados com a formação docente em Música com base na literatura da área, na literatura sobre desenvolvimento de competências e em aspectos observados na nossa experiência docente e discente.

Palavras-chave: formação docente, competências, Educação Musical.

Competências e Formação Docente

Morin (2000, 2005) aponta a fragmentação dos conteúdos advinda da hiperespecialização resultante da compartimentação existente entre as disciplinas enquanto inadequada e oposta aos problemas complexos vivenciados no mundo atual, os quais são multidimensionais, transnacionais, polidisciplinares, planetários.

Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (...) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. (MORIN, 2000: 14)

Também aponta a implicância da escola com esta fragmentação, pois forma mentes incapazes de colocar os problemas complexos em contexto, acostumadas a decompor os problemas em partículas ao invés de recompor, por meio das contribuições de cada área do conhecimento, a complexidade dos mesmos. O crescimento descontrolado do conhecimento também contribui para dificultar a organização do saber em um todo coerente.

Diante destes problemas, Morin apresenta quatro desafios. O primeiro deles, o desafio cultural, advém da separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica. Mesnard (1992), analisando a prática pedagógica das escolas jesuíticas, aponta o momento em que tal dicotomia se torna evidente enquanto resultante das transformações impostas pela modernidade, a

¹ Mestre em Música (PPGMUS/UDESC 2010). Licenciado Pleno em Educação Artística com Habilitação em Música (UDESC 2003).

qual forja a ruptura com o modelo educacional orientado à tradição das humanidades. Para este autor, tal rompimento ocorre no século XVIII, tendo seu ápice no legado de Descartes.

É muito justo considerar o *Discurso do método* como a manifestação mais exata da mudança de perspectiva. E aqui, irrompe o drama. O autor destas preposições é um bom católico, aluno dos jesuítas, consciente do que se deve e disposto a respeitar a ordem barroca, da qual sua filosofia é, em certos aspectos, a mais esplêndida expressão. (MESNARD, 1992: 105)

O desafio sociológico, por sua vez, é resultante das transformações sociais recentes provenientes do surgimento da chamada sociedade da informação. Silveira (2004) situa esta mudança no cerne do interesse capitalista.

Ao atingir uma fase em que a informação ocupa posição cada vez mais central como força produtiva, o capitalismo atinge o estágio em que o compartilhamento e a distribuição do conhecimento tecnológico podem gerar mais riqueza do que o seu tradicional modelo baseado na propriedade privada dos meios de produção. (SILVEIRA, 2004: 7)

A implicação educacional de tais transformações refere-se ao fato de que os processos educacionais e os processos sociais mais amplos encontram-se intimamente interligados. Mészáros (2005) sintetiza a dificuldade que isto impõe para a efetivação de mudanças significativas na educação e na sociedade, pois aponta que as mudanças educacionais, tal qual acontecem atualmente, não são de ordem estrutural e apenas executam pequenas correções nos sistemas escolares, contribuindo somente para ajustá-los na ordem social vigente.

Essa lógica exclui, com uma irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre as *forças hegemônicas fundamentais rivais*, em uma dada ordem social, como *alternativas viáveis* entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional. Portanto, seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, (...) , que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem-estabelecida classe dominante. (MÉSZÁROS, 2005: 26)

O terceiro desafio apontado por Morin (2000) é o desafio cívico. Este resulta da compreensão parcial que as pessoas possuem, atualmente, da realidade circundante, fato que contribui para o individualismo e a alienação.

O enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade – cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada –, bem como ao enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos. (MORIN, 2000: 187)

Por fim, chega ao desafio dos desafios, o qual denomina “reforma do pensamento”. Este consistiria em uma mudança de paradigma, reaproximando as culturas apartadas das humanidades e das ciências. Morin propõe sete saberes, os quais deveriam ser incorporados pelos educadores comprometidos com as transformações educacionais e sociais atuais e transmitidos aos estudantes

“em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (MORIN, 2005: 13). Perrenoud apresenta estes saberes de forma resumida:

1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão.
2. Os princípios de um conhecimento pertinente.
3. A condição humana.
4. A identidade terrestre.
5. O confronto com as incertezas.
6. A compreensão.
7. A ética do gênero humano. (PERRENOUD, 2002: 13)

Perrenoud (2002) situa os saberes propostos por Morin enquanto inspiradores, mas distantes da realidade educacional, pois aponta a ligação entre a educação e a macro-conjuntura social, colocando a concepção de uma escola ideal enquanto alimentadora do debate, porém ressalta que é no cenário da prática existente nos sistemas de ensino que se deve buscar elementos para a formação de professores.

Infelizmente, há um abismo entre o idealismo de Morin (...) e o estado de nosso planeta e as relações de força, tanto em escala mundial quanto no âmbito de cada país. (...) O que será colocado em prática depende da luta política e dos recursos econômicos. (PERRENOUD, 2002: 13)

Este mesmo autor aponta que a formação de professores está assentada em uma visão prescritiva da profissão sem, no entanto, considerar de forma consistente a realidade onde o profissional deverá atuar.

Nesse nível de especialização, vemos que a formação de professores é sem dúvida, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas e sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambientes naturais (PERRENOUD, 2007: 17)

Parte do princípio de que não é possível ensinar efetivamente uma prática educativa, bem como tampouco é possível realizar, a priori, uma lista de todas as competências e saberes necessários à prática docente, pois estas deverão ser mobilizadas, de acordo com as necessidades, no ato educativo. Para Perrenoud, competência é “(...) a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma coerente, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (PERRENOUD, 2002:19). Machado (2002) diferencia competências de habilidades, sendo a habilidade a forma de realização pragmática da competência.

Perrenoud sugere a organização de um plano de formação situado em torno do desenvolvimento de competências, refutando a idéia de que a função da escola seja a de ensinar

conteúdos disciplinares. Machado (2002) aponta que, historicamente, a educação esteve organizada no sentido de preparar o indivíduo para atuar na sociedade. A idéia de que fazer ciência poderia constituir-se em um fim em si mesmo, e a conseqüente ruptura com este objetivo educacional histórico, surge a partir do Século XIX, caminhando para a valorização dos conteúdos disciplinares surgidos com a subdivisão da ciência em diversas disciplinas. Este mesmo autor sinaliza a diametralidade oposta entre estudar disciplinas e desenvolver competências, porém enfatiza que as disciplinas são úteis no desenvolvimento das habilidades.

Trata-se da idéia de que disciplinas e competências disputam os mesmos espaços e tempos escolares, contrapondo-se de modo radical: uma organização visando sobretudo às competências pessoais significaria um abandono da idéia de disciplina e, simetricamente, uma valorização do conhecimento científico disciplinar teria como contrapartida o menosprezo da noção de competência. (MACHADO, 2002: 189)

Enfatizamos que a atual tendência de polarização em torno do desenvolvimento de competências não significa o abandono da organização disciplinar da escola. Esta refere-se, de forma mais contundente, com a reorientação dos espaços e tempos escolares, com a ressignificação dos currículos, com a formação docente e com o papel exercido pelos professores.

Perrenoud (2002) propõe a aprendizagem por problemas, dentro do que denomina “procedimento clínico”. Um dos aspectos deste procedimento busca integrar a prática e a teoria desde a formação inicial, no sentido de que o estudante possa se confrontar com as situações e problemas que irá encontrar no campo real de trabalho. Para tanto, enfatiza a necessidade de equilibrar o aporte teórico de maneira que sua estruturação seja para antecipar problemas de campo e também de responder necessidades imediatas suscitadas pela experiência.

Perrenoud ainda aponta a dicotomia existente no atual modelo, dentro do que denomina formação prática, ou seja, “o conjunto dos estágios e, eventualmente, trabalhos práticos, análises das práticas ou ensinamentos clínicos de campo” (PERRENOUD, 2002: 22). Para este autor é preciso instituir uma parceria sólida entre a instituição formadora e as atividades de campo, considerando três níveis: “o sistema educacional que acolhe os estagiários; os estabelecimentos escolares; os professores, individualmente ou em grupo” (PERRENOUD, 2002: 27).

No atual modelo existente nos cursos de licenciaturas, identifica dois tipos de professores: aqueles que se preocupam com a formação teórica voltada de forma específica para a sua área de conhecimento, com pouca ou nenhuma referência a profissão de professor, e os professores responsáveis por orientar e encaminhar os alunos estagiários. Para este autor é preciso “combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade” (PERRENOUD, 2002: 23). Para tanto, o compromisso com a formação do futuro professor deve pertencer a todos os docentes destes cursos.

Este mesmo autor alerta para os riscos da organização curricular em módulos ou créditos. Reconhecendo o avanço que este tipo de organização representa para a formação de adultos, atenta

para a necessidade de coerência na articulação destas unidades modulares, sem a qual o efeito alcançado é a fragmentação da formação, considerando que cada módulo, bem como os estágios e a prática de campo, devem contribuir com competências interligadas a outros módulos.

Apresenta dois significados para a noção de integração:

- Por um lado, ela designa o relacionamento entre diversos componentes da formação; pode ocorrer por meio de um trabalho “meta-teórico” e epistemológico, assim como por meio dos projetos que apelam a diversos tipos de conhecimentos e capacidades e obrigam a juntá-los.
- Por outro, ela evoca o processo de incorporação dos saberes e o treinamento em sua transferência e mobilização. (PERRENOUD, 2002: 26)

Neste sentido, o plano de formação deve considerar a articulação e integração destas unidades “como um percurso construído, e não como uma acumulação de unidades de formação sem coluna dorsal” (PERRENOUD, 2002: 25). Quanto a avaliação, esta deve ser formativa e “passar por uma co-análise do trabalho dos estudantes e pela regulação de seus investimentos mais do que pelas notas ou avaliações” (PERRENOUD, 2002: 25).

Apontando especificamente para a questão da formação docente, Thurler identifica em relação aos professores, no atual cenário de transformações pelo qual passa a educação, “dois desafios de envergadura; reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão” (THURLER, 2002: 89).

Mészáros (2005) descreve o compromisso particular de cada professor com a sua formação continuada relacionando com a ideia de autogestão, na busca de um ideal educacional e, extensivamente, de sociedade, que extrapole a lógica do capital.

Paquay & Wagner (2001) identificam seis modelos relacionados com a natureza do ensino, sendo que cada um deles designa um tipo de profissional:

1. Um *professor culto*, aquele que domina os saberes.
2. Um *técnico*, que adquiriu sistematicamente os saber-fazer técnicos.
3. Um *prático artesão*, que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados.
4. Um *prático reflexivo*, que construiu para si um “saber da experiência” sistemático e comunicável mais ou menos teorizado.
5. Um *ator social*, engajado em projetos coletivos e consciente dos desafios antropossociais das práticas cotidianas.
6. Uma *pessoa* em relação a si mesmo e em autodesenvolvimento. (PAQUAY & WAGNER, 2001: 136)

Alessandrini, referindo-se a educação no Brasil, aponta para a necessidade de formação de um profissional reflexivo. Indo mais além, apresenta a necessidade de coadunar os conhecimentos da pedagogia com os conhecimentos da psicologia, sendo este profissional reflexivo apto a exercer a profissão desde um enfoque psicopedagógico e “possibilitando o rompimento com o antigo modelo educacional tradicional, segundo o qual o processo de aprendizagem ocorria de maneira

fragmentada e reducionista” (ALESSANDRINI, 2002: 160).

Na Educação Musical

Diversos aspectos formulados pelos autores citados neste trabalho podem ser focados na problemática atual da formação de professores na área de Educação Musical. É conhecida a dicotomia existente no currículo das entidades formadoras da área de música no tocante ao *fazer* música e ao *pensar* sobre música. Nos cursos de licenciatura, este quadro ainda é mais complexo, pois além do pensar sobre música, se exige do futuro professor que compreenda questões pedagógicas relacionadas ao ensinar música nos mais variados contextos.

O quadro descrito por Perrenoud (2002) não poderia ser mais exato, no sentido de que há professores nos cursos de Licenciatura em Música que preocupam-se apenas em formar o músico e por outro lado, professores imbuídos de iniciar o futuro professor na docência, através dos estágios e disciplinas específicas. Encontramos em Mateiro & Souza (2008) um retrato de como estes estágios se organizam em diversos cursos de Licenciatura em Música no Brasil. Mateiro, efetuando uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e demais legislação relacionada, detecta esta discussão desde o âmbito legal.

O debate sobre a articulação entre a teoria e prática está muito presente em todos os documentos oficiais. Sabe-se que o modelo de formação docente apresenta uma concepção predominante caracterizada por dois polos: a visão aplicacionista das teorias e a visão ativista da prática. A primeira valoriza os conhecimentos acadêmicos enquanto a segunda valoriza o fazer pedagógico, distanciando a dimensão teórica de conhecimentos. (MATEIRO, 2008: 21).

Este descolamento entre dois aspectos complementares que deveriam ser intrínsecos é um grande nó existente nestes cursos e é fruto, entre outros aspectos, da abrangência na formação exigida para o professor de Música. Esta é uma questão de difícil encaminhamento, pois esta abrangência é necessária e desejável.

Alie-se a este fato diversos fatores mais, como o despreparo do estudante que ingressa nos cursos superiores, advinda de uma formação musical precária na Educação Básica, os limites da própria legislação educacional, a qual impõe, tanto para a Educação Básica quanto o Ensino Superior, tarefas hercúleas sem o devido suporte material para sua efetivação e a própria problemática social contemporânea que dificulta o acesso ao conhecimento e ao reconhecimento social daqueles que se empenham em labutar pela Educação Musical, bem como por qualquer outra área do conhecimento.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao sistema de organização curricular por créditos. Não dispomos de dados coletados de forma sistemática, e aqui fica uma boa questão para uma investigação específica, mas a observação empírica do comportamento nosso e de outros colegas na época da graduação nos deixa a vontade para descrever um quadro relacionado aos cursos de

Licenciatura em Música. Pudemos perceber, durante a nossa passagem pela graduação, que muitos colegas preferiam empenhar-se nas disciplinas de ordem prática, relegando uma importância secundária para as teóricas, ou então, orientavam-se a cursar os créditos de maneira a uma realização mais rápida ou mais cômoda do curso.

O que pretendemos apontar é que se o sistema de créditos adotado pela unidade de formação inicial for muito aberto às escolhas individuais dos estudantes, estes poderão escolher as disciplinas que desejam cursar sem assentar a base destas escolhas naquilo que gostariam ou precisariam de fato aprender no momento, mas sim apoiados em critérios subjetivos e pouco refletidos do ponto de vista de sua autoformação. Se, por outro lado, a grade curricular fecha-se muito às escolhas dos estudantes, instituindo pré-requisitos ou diminuindo o número de créditos optativos, esbarra-se em uma série de outros problemas, como um possível desinteresse dos graduandos pelas disciplinas oferecidas e a diminuição da autonomia individual dos alunos, tão presente na legislação regulamentadora das licenciaturas e tão desejada no perfil profissional do egresso destes cursos.

Como postula Perrenoud (2002), é preciso uma coerência na organização destes módulos de modo a garantir uma formação integrada, coadunando teoria e prática. Também é necessário um comprometimento dos graduandos com a sua formação, tal qual aponta Mészáros (2005), ou seja, o compromisso de autoformação é também um compromisso que deve caminhar para a autogestão. Embora este autor referira-se a formação continuada durante o exercício profissional, a consciência da responsabilidade implicada na autonomia deve percorrer todo o trajeto profissional, o que inclui a formação inicial.

Outro ponto que gostaríamos de destacar refere-se a parceria entre a unidade formadora e as atividades de campo. Entendemos que estas parcerias, para atingirem a solidez desejada por Perrenoud (2002), deveriam acontecer no nível institucional, com um protocolo de intenções claro firmado entre a unidade formadora e a(s) rede(s) de ensino que irá(ão) receber os estagiários. Este mesmo autor descreve a importância da valorização do profissional que recebe estagiários, pois este é peça fundamental na formação do futuro professor. A valorização profissional por parte da rede de ensino poderia incluir uma formação específica em parceria com a entidade formadora e até mesmo um incentivo de ordem financeira, o que poderia contribuir para a profissionalização desta atribuição.

Finalizando

Levantamos alguns pontos para reflexão sem a pretensão de esgotar o assunto em questão e sim introduzir o debate. Finalizamos lembrando que em um período de transição de valores como este em que vivemos, as mudanças na educação precisam ser levadas adiante através do aperfeiçoamento contínuo, da pesquisa constante, o que constitui profissional de perfil pesquisador.

Assim como relatou Mesnard (1992), Descartes postulou uma mudança de pensamento em direção a modernidade mesmo tendo obtido uma formação nos moldes do paradigma anterior. Morin descreve uma escola idealizada e prescreve uma mudança de paradigma. Observando-se a história da educação no Brasil, encontramos nas Reformas Pombalinas um exemplo de ruptura paradigmática efetuada *a fortiori*, por força de decreto. Tal experiência fracassou pelo fato de que estas reformas pretendiam implantar um modelo educacional nos moldes do Iluminismo com professores formados na tradição jesuítica.

Considerada a distância histórica e as diferenças abismais em relação a contemporaneidade, podemos extrair deste exemplo que a “reforma do pensamento” pretendida por Morin, a “educação para além do capital”, de Mészáros, ou qualquer outra mudança de vulto na educação, somente poderá ser levada a cabo com um plano de formação continuada em serviço articulado com a formação inicial e orientado para a autonomia e a busca de um profissional reflexivo e pesquisador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe et all. **As competências para ensinar no Século XXI**. São Paulo: Artmed, 2002.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe et all. **As competências para ensinar no Século XXI**. São Paulo: Artmed, 2002.

MATEIRO, Teresa. **A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira**. In: MATEIRO, Teresa & SOUZA, Jusamara (org.) **Práticas de Ensinar Música**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MATEIRO, Teresa & SOUZA, Jusamara (org.) **Práticas de Ensinar Música**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MESNARD, Pierre. La Pedagogia de los Jesuítas. In: CHÂTEAU, Jean (org.) **Los grandes pedagogos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita. Repensar a reforma. Reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

_____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, Philippe et all (org). **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. A Formação dos Professores no Século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et all. **As competências para ensinar no Século XXI**. São Paulo: Artmed, 2002.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Software livre. A luta pela liberdade do conhecimento**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

THURLER, Monica Gather. O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In: PERRENOUD, Philippe et all. **As competências para ensinar no Século XXI**. São Paulo: Artmed, 2002.