

# FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE MÚSICA: REFLEXIVIDADE, COMPETÊNCIAS E SABERES

THE EDUCATION OF MUSIC TEACHERS: REFLEXIVITY, COMPETENCE AND KNOWLEDGE BASE

Rosane Cardoso de Araújo

**Resumo:** Este artigo traz como tema a formação de professores de música, discutida por meio do levantamento e reflexão sobre alguns referenciais contemporâneos que norteiam as pesquisas sobre formação docente, na Educação Musical. Neste escopo, este trabalho aborda conceitos e características dos estudos sobre o professor 'reflexivo', sobre competência e sobre os saberes docentes e apresenta algumas contribuições de pesquisas vinculadas a estes referenciais, já realizadas na área da Música.

**Palavras-chave:** Professor reflexivo; Saberes docentes; Competências.

---

**Abstract:** This paper brings forward the theme of music teacher education, which is discussed here in the light of contemporary theories that have served as a basis for recent music education research on the topic. In this sense, this work reviews different concepts and characteristics of studies on teachers' reflexivity, competence and knowledge base. It also presents some contributions of studies linked to these bases of reference, already accomplished in the field of music.

**Keywords:** Reflexive teacher; Knowledge base; Competences

---

## Introdução

Para abordar o tema sobre a formação de professores, torna-se significativo situar, inicialmente, as pesquisas sobre docência na área da Educação, por meio de uma abordagem histórica. De acordo com os autores Nóvoa (1995); Gimeno Sacristán (1995); Pérez Gomes (1997); Gauthier (et alli, 1998); Perrenoud (et alli, 2002); Tardif (2002); e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a origem contemporânea dos estudos sobre o professor e sua formação emerge, especialmente, a partir da década de 1980.

A partir de uma análise sobre a periodização das pesquisas educacionais no mundo anglo-saxão e na Europa, durante o séc. XX, observa-se que as pesquisas educacionais foram orientadas por quatro fases distintas: a primeira sobre a procura das características intrínsecas do "bom professor"; a segunda pela tentativa de encontrar os métodos eficazes de ensino; a terceira pela análise do ensino baseada no paradigma processo-produto; e por último, a fase dos estudos de valorização do professor. As três fases iniciais, de acordo com Nóvoa (1995) reduziam a profissão docente a "um

conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica” (p. 14-15).

Gauthier (et. al, 1998), referindo-se especificamente à situação do ensino nos Estados Unidos, observa que as pesquisas educacionais, desenvolvidas nas três primeiras fases descritas, não haviam favorecido o desenvolvimento do sistema de educação daquele país. Assim, ao final da década de 1970 e meados de 1980, esse sistema, enfraquecido, atravessava uma significativa crise. Tal situação, semelhante em muitos países europeus, trouxe à tona a reflexão sobre o papel do professor e a importância dessa profissão, fazendo com que os pesquisadores da área passassem a considerá-lo como foco das pesquisas educacionais.

A partir da década de 1980, portanto, a excelência na educação passa a ser buscada pela valorização da profissão docente e por meio das reformas nos programas de formação de professores. O foco das pesquisas, portanto, deixa de centralizar-se somente em pesquisas sobre a aprendizagem ou em reformas de programas escolares, e passa a se concentrar na valorização do ofício do professor.

Como resultado desse contexto, surgiram diferentes referenciais voltados para o professor e sua prática, entre os quais, os estudos sobre o professor reflexivo, sobre competência e sobre os saberes docentes. Todos estes estudos tiveram uma grande disseminação nos meios educacionais da Europa e América, incluindo o Brasil.

## 1. Saberes docentes

Em meio a esse contexto de valorização do professor, surgiu a necessidade de se especificar quais são os saberes para o ensino – *knowledge base* - numa tentativa de se encontrar uma identidade para a profissão docente que, até então, era considerada como “semiprofissão” (Gimeno Sacristán, 1995; Gauthier et alli, 1998). Assim, da mesma forma que os juristas, os médicos (entre outros) possuem um conjunto de saberes que orientam a sua formação profissional, também os professores deveriam explicitar os saberes necessários para a constituição de seu ofício.

Gauthier (1998) destacando a importância de se conhecer os elementos do saber profissional docente, questionou: “O que é preciso saber

para ensinar? (...) Quais os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizados na ação pedagógica? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?” (ibid., p. 17-18). Para obter respostas, alguns pesquisadores detiveram-se no estudo dos saberes docentes - como Gauthier (1998), Tardif (2002), e no Brasil, Pimenta (1999).

Para Tardif (2002), tratar do saber significa relacioná-lo com as condições de sua origem e com o contexto do trabalho: “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (ibid., p. 11). Nesses termos, o autor complementa:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (id)

Segundo o autor, os saberes são elementos constitutivos da prática do professor, na qual encontram-se, simultaneamente, articulados. São saberes sociais transformados em saberes escolares por meio dos saberes disciplinares, curriculares, saberes oriundos das ciências da educação e pedagógicos, e saberes experienciais.

Para esse autor, os *saberes de formação profissional* podem ser considerados como o conjunto de saberes transmitidos para a formação do professor, que incluem em sua prática os saberes das ciências da educação (psicologia, sociologia, filosofia, entre outros) e da ideologia pedagógica.

*Os saberes disciplinares* são os saberes sociais que correspondem aos diversos campos do conhecimento e apresentam-se sob a forma de disciplinas e integram a prática docente através da formação inicial e contínua. Tais saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

*Os saberes curriculares* são os saberes correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos validados pela instituição escolar na qual o docente encontra-se inserido. São saberes sociais, selecionados como modelo da cultura erudita e traduzidos sob a forma de programas escolares.

Por fim, *os saberes experienciais* são baseados no próprio exercício prático da profissão, isto é, no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Estes saberes brotam da experiência e são validados por ela.

Analisando a relação dos professores com os saberes que constituem sua profissão, Tardif identifica os saberes curriculares, da formação profissional, e disciplinares como “saberes de segunda mão” uma vez que são incorporados à prática sem serem produzidos ou legitimados pelos docentes. Neste caso os professores tornam-se “transmissores”, “portadores”, ou mesmo “objetos” desses saberes. Segundo o autor:

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através de categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. (ibid., p. 40)

Assim como os saberes disciplinares e curriculares são considerados numa posição de exterioridade à produção docente, também os saberes relativos à formação profissional – das ciências da educação e ideologias pedagógicas - não são produzidos por meio da ação direta dos professores. De acordo com Tardif, os saberes de formação profissional dependem da “universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução” (ibid., p. 41).

Por fim, os *saberes experienciais* são os saberes que, diversamente dos grupos anteriores, encontram suas raízes na prática cotidiana da atividade docente. Eles não provêm das instituições de formação nem dos currículos. São baseados no próprio exercício prático da profissão docente, no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Brotam da experiência e são validados por ela:

Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo de da carreira de cada docente? Não, pois essas certezas também são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares. (ibid., p. 52)

No Brasil, destaca-se, como um exemplo de estudo sobre os saberes docentes na área da Educação Musical, o trabalho de Requião (2002), que procurou identificar os saberes desenvolvidos pelos professores de

música das escolas alternativas do Rio de Janeiro, afirmando, nos resultados, que os docentes desenvolvem, em sua formação inicial e continuada, saberes específicos que vêm a atender às necessidades de profissionalização do professor de música popular. Bellochio (2003), por sua vez, buscou identificar no depoimento de professores de Educação Musical, atuantes em escolas de ensino básico, quais são os saberes docentes que alicerçam suas práticas educativas, trazendo, portanto, contribuições acerca do uso deste referencial, na formação de professores do ensino regular.

Já os saberes docentes de professores de instrumento, por sua vez, foi investigado por Araújo (2005), que propôs o reconhecimento dos saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano ao longo do desenvolvimento da carreira profissional. Tendo como elemento norteador da investigação a dimensão temporal, a discussão sobre os saberes docentes foi guiada pela seguinte tipologia, estabelecida especialmente para a pesquisa: *saberes disciplinares* – oriundos da formação inicial e emergente que contém os conhecimentos de harmonia, contraponto, história da música, etc; *saberes curriculares* vinculados aos conhecimentos dos programas e currículos; *saberes da função educativa* que abrangem o uso da didática e das metodologias de ensino; e os *saberes experienciais*, desenvolvidos ao longo da carreira docente. Em suas análises, a autora apontou para o papel fundamental que a temporalidade e os saberes experienciais desempenham no processo de consolidação do repertório de conhecimentos.

## 2. O professor reflexivo

Para Garcia (1997), o conceito de professor reflexivo é um dos mais utilizados por investigadores, formadores de professores e educadores diversos. Esse conceito tem suas bases nos estudos de John Dewey que defendeu a idéia da ação reflexiva na qual o professor formula questões sobre sua própria prática. Porém, foi Schön (2000) um dos autores que mais contribuiu para difundir o conceito de reflexão, trazendo para o campo da formação de professores, o conceito de “experiência compreendida”. Para este autor, a prática reflexiva deve ser considerada como um elemento-chave da educação profissional, pois favorece o encontro de respostas às situações novas do cotidiano docente. Segundo ele, deve-se integrar a

teoria com a prática, por meio da reflexão-na-ação e sobre-a-ação, ou seja, do aprender por meio do fazer.

Algumas pesquisas sobre o professor de música foram elaboradas à luz desse referencial. No Brasil, Beineke (1999) abordou os aspectos da formação docente do professor de música a partir da análise dos conhecimentos práticos que orientavam a atuação desses, em escolas de ensino fundamental. Seu enfoque foi a relação entre a teoria e a prática no trabalho docente, desenvolvido com base nas perspectivas teóricas de Schön, sobre prática profissional e prática reflexiva. Nos resultados da pesquisa, a autora desvelou algumas das lógicas que dão sustentação e guiam as ações pedagógicas dos professores, abrindo espaço para a discussão sobre a formação docente do educador musical.

No plano internacional, têm-se como exemplo as investigações de Raiber e Lennon. Raiber (2001) usou o conceito de prática reflexiva, na qual buscou relacionar o “sucesso” na atividade docente a partir da análise da atuação reflexiva do professor. Usando dois *surveys* (estudos de levantamento), ele analisou as atitudes reflexivas de professores de instrumento vivenciadas em suas práticas cotidianas. Como resultado, o autor verificou que a prática reflexiva e a experiência docente são componentes significativos para a eficácia do ensino.

Lennon (1997) também focou o conceito de Schön sobre prática reflexiva. Sua pesquisa teve, como objeto de estudo, as interpretações de professores de piano sobre suas próprias práticas e as convicções e teorias que tais professores, revelavam, de forma intrínseca, em suas funções pedagógicas. Em suas análises a autora pôde destacar a importância do conhecimento tácito do professor no processo de ensino.

### 3. Competência docente

O interesse pelas competências, por sua vez, surgiu, segundo Ghiotto & Tezza (2002), durante os anos 1980 em organizações corporativas, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, a partir da introdução desse conceito em gestões de recursos humanos. Para Pimenta (2002) as mudanças ocorridas nessa década, nos setores de produção, originaram uma distância entre o conjunto de qualificações que o trabalhador detinha e o

conjunto de disposições necessárias para manter um posto de trabalho, emergindo, por meio desse contexto, a noção de competência.

Alguns autores procuraram identificar as competências necessárias para a atuação docente. Rios (2002) definiu competência como um “conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade”, afirmando que “*a competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever*” (ibid., p. 166-167). Segundo esta autora, a competência se revela na ação, e deve conter quatro dimensões: “competência técnica”, “competência estética”, “competência política” e “competência ética”. Ela não trata, pois, de quatro diferentes competências, mas de quatro componentes de uma competência.

Para Perrenoud (2000), a noção de competência significa a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações diversas. Este autor descreve 10 grandes famílias de competências pelas quais procura apreender o movimento da profissão:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- Administrar a progressão das aprendizagens.
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- Trabalhar em equipe.
- Participar da administração da escola.
- Informar e envolver os pais.
- Utilizar novas tecnologias.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- Administrar sua própria formação contínua (ibid., p. 14).

No Brasil, algumas investigações recentes sobre o professor de música utilizaram a noção de competência. Requião (2002) procurou compreender as competências que são desenvolvidas na atividade docente do músico/professor nas escolas de música alternativas, e sua relação com a demanda profissional existente nas escolas cariocas. Machado (2003), por sua vez, teve como objetivo investigar, por meio de uma *survey* as competências docentes que, na visão dos professores de música são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical em escolas de ensino regular. Como resultado da investigação, a autora identificou sete competências consideradas pelos participantes da pesquisa como necessárias para o desenvolvimento de suas atividades:

- elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar;
- organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos;
- administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos;
- administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música;
- conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar;
- relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites e
- manter-se em continuado processo de formação profissional.

#### 4. Considerações sobre o uso dos diferentes referenciais

Os referenciais de reflexividade e competências, embora atualmente sejam amplamente utilizados e difundidos na educação, recebem, por parte de alguns estudiosos, uma análise crítica do uso indiscriminado dos mesmos. Pimenta (2002), discutindo o percurso do conceito de reflexividade no Brasil, argumenta para o risco da apropriação generalizada desta perspectiva nos governos neoliberais, a ponto de transformar o conceito de professor reflexivo em um termo de modismo, descontextualizado e sem uma preocupação com o potencial de dimensão político-epistemológico que tal referencial deve abarcar. A autora expressa a necessidade de se estabelecer a diferença entre “a reflexão como atributo dos professores (adjetivo) e o movimento que se denominou ‘professor reflexivo’ (conceito)” (ibid. p. 18-19), pois, muitas vezes, essa diferenciação não é claramente estabelecida.

Libâneo (2002) destaca que além de uma reflexividade cognitiva é preciso que ela seja comunitária, e compartilhada, implicando, portanto, no desenvolvimento de capacidades e competências reflexivas articuladas com a vida escolar em suas estruturas de gestão e organização.

Também, segundo Pimenta (2002), observa-se uma forte tendência de “tecnicização da reflexão”, por meio da operacionalização de inúmeras competências que se apresentam para serem desenvolvidas nos processos de formação inicial e continuada. Para ela, o discurso das competências,



corre o risco de abarcar, como resultado de sua utilização indiscriminada, um novo tecnicismo.

Pode-se, no entanto, associar os temas do professor reflexivo com os termos de habilidades e competências como elementos que buscam traçar um perfil de professor e que possam reter as novas dimensões do conhecimento, das relações interpessoais e do desenvolvimento humano. Porém não se deve ignorar o risco existente de se considerar a reflexão como um fim em si mesma, desconectada dos outros objetos do cenário educacional.

Assim, diante das observações feitas pelos diferentes autores a respeito dos estudos sobre reflexividade e competências, pode-se apontar para os estudos dos saberes docentes como um caminho significativo para as investigações sobre docência, pois, a medida em que investigam o conjunto de saberes mobilizados durante a prática, encontram-se como mediadores dos estudos da prática reflexiva e da ação desencadeadora do uso das competências, bem como de outras investigações fundamentadas em referenciais sobre o professor.

Neste sentido, a reflexividade pode ser reconhecida, no estudo dos saberes, particularmente por meio do enfoque dos saberes experienciais, uma vez que é por meio da experiência cotidiana que o docente passa a articular suas atitudes reflexivas com a prática educacional. Já o estudo sobre competência docente, possui um significativo grau de intercessão com o referencial dos saberes. Pode-se contemplar elementos de discussão das competências, por meio da abordagem das diferentes categorias de saberes, na prática educativa. Portanto, o referencial das competências revela a necessidade do domínio dos saberes disciplinares, curriculares, experiências e da ação do ensino, como componentes significativos para o exercício da função profissional.

## **Conclusão**

O escopo deste estudo foi apontar algumas contribuições que as pesquisas sobre o professor de música, realizadas à luz dos referenciais sobre saberes, competências e reflexividade, têm trazido para o reconhecimento de questões que se relacionam à formação docente. Para tanto, alguns exemplos de pesquisas já concluídas na área da Educação Musical

foram citadas para ilustrar esta reflexão. No entanto, tais exemplos não podem ser considerados como o universo de toda a produção já realizada. Sem dúvida existem muitas outras investigações significativas que neste texto não foram citadas.

Deste modo, tendo em vista as investigações abordadas e os referenciais utilizados pelos pesquisadores, pode-se afirmar que assim como são diversos os focos e os referenciais das pesquisas sobre o professor de música, diversos são também os resultados obtidos. Contudo, é possível observar nesses resultados alguns pontos comuns que servem de subsídios para a orientação de estudos sobre formação docente. Neste sentido, por meio de uma síntese, pode-se afirmar que as pesquisas revisadas apontaram para:

- A importância de se considerar os conhecimentos tácitos, as concepções e o contexto profissional dos professores para o reconhecimento dos processos envolvidos no ensino da música.
- A necessidade do reconhecimento das teorias e convicções encontradas no pensamento do professor, norteadoras de sua prática.
- A consideração das experiências reveladas na prática cotidiana, como elementos que favorecem a orientação das estratégias de formação docente.
- A valorização e reorganização dos saberes vinculados à formação docente, que proporcione o desenvolvimento profissional e privilegie, de forma equilibrada, tanto a formação teórica quanto a atuação prática do profissional.
- E, por fim, a relevância da experiência na prática de ensino e na formação docente, consubstanciada num exercício analítico e crítico, que proporcione o desenvolvimento de um trabalho reflexivo e comprometido com a qualidade do mesmo.

## Referências:

ARAÚJO, Rosane C. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. Tese de Doutorado. UFRGS, 2005.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 1999.

BELLOCHIO, Cláudia R. Saberes docentes do educador musical. In: Encontro Nacional da Abem. **Anais...** Associação Brasileira de Educação Musical: Florianópolis, 2003. Cd-rom.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Don Quixote, 1997, p. 51-76.

GAUTHIER, Clemond (et. alii). **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GHIOTTO, C.; TEZZA, E. **Competenze e contesti**. Turin: Centro Internazionale di Formazione dell'Organizzazione Mondiale dell' Lavoro, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b, p.63-92.

LENNON, Mary. Teacher Thinking: A qualitative Approach to the Study of piano teaching. **Bulletin of Council for Research in Music Education**. n. 131. University of Illinois at Urbana-Champaign, n.131, p.35-36, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Daniela Dotto. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio**: visão dos professores. Dissertação de mestrado, UFRGS, 2003.

NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PÉREZ GOMES, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Don Quixote, 1997, p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. et alli. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org) **Professor Reflexivo no Brasil - Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.17-52.

RAIBER, Michael A. **An investigation of the relationship between teacher's engagement in reflective practice and music teaching effectiveness**. Oklahoma, 2001. (PhD). University of Oklahoma.

RAMALHO, B.; NUÑES, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REQUIÃO, Luciana P. de S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. **Anais do XI Encontro Anual da Abem**. Natal: CD-Room, 2002.

RIOS, Terezinha A. Competência ou competências – O novo e o original na formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., Goiânia, 2002. **Anais...** Goiânia: Multipolo, 2002, p. 154-187.

SCHÖN, Donald A. ***Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem***. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

---

**Rosane Cardoso do Araujo** – Bacharel em piano, Mestre em Educação e Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Departamento de Artes, onde ministra disciplinas nos cursos de Educação Musical (licenciatura), Produção Sonora (Bacharelado) e no Mestrado em Música. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Música da UFPR desde 2006. Diretora Regional (regional Sul) da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) desde 2005.

---