



Comunidades de práticas: questões sobre a coletividade docente na educação musical

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Cristiane Nogueira
UFMG - cristianemagdan@gmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta um recorte de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, cujo tema compreendeu a prática docente em música, no contexto da escola de educação básica. Dentre os resultados da investigação observou-se a necessidade dos professores se organizarem em comunidades de práticas, reforçando as dimensões colaborativas da profissão em prol do pleno desenvolvimento musical dos alunos. O objetivo desta comunicação é destacar a relevância de um trabalho em rede no campo da educação musical, oferecendo subsídios para se repensar algumas ações dos professores de música dentro da escola de educação básica.

Palavras-chave: Ensino de música. Prática docente. Comunidades de prática.

Communities of Practice: Questions About the Teaching Collectivity in Music Education

Abstract: This paper presents part of research developed at Masters level, whose theme includes teaching practice in music, in the context of the primary education system. Among the results of the investigation there was the need for teachers to organize themselves into communities of practice, reinforcing the collaborative dimensions of the profession for full musical development of students. The purpose of this communication is to highlight the importance of networking in the field of music education by offering subsidies to rethink the music teachers actions within the primary education system.

Keywords: Music Education. Teaching Practice. Communities of Practice.

1. Introdução

Nos últimos anos, observa-se, ainda que timidamente, a crescente ocupação da música nas escolas de educação básica, fortemente influenciada por políticas públicas, como a Lei 11.769/08 e a atuação de diversas entidades e profissionais de interesse na área. Desde então, esse contexto tem atraído a atenção de alguns pesquisadores interessados em conhecer sua dinâmica, sobretudo por considerá-lo como ambiente gerador de conhecimento, capaz de redimensionar ações políticas e formativas, especialmente a partir da voz do professor.

Ora, dar voz ao professor de música compreende um movimento intimamente ligado à necessidade de se conhecer sobre sua prática, procurando compreender como suas vivências, crenças, experiências formativas e contexto são estruturados na realidade da sala de aula. Logo, o professor, a sala de aula e o ambiente escolar, propriamente, são compreendidos

em sua essência como espaço e momento de produção de conhecimento, e a prática docente como singular, variável e desenvolvimental, exigindo uma “actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte” (ALARCÃO, 1996: 13 apud BEINEKE, 2000: 28).

Nessa perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa em nível de mestrado, no programa de Pós Graduação em Música da UFMG, cujo objetivo geral foi investigar como se consolida a prática docente do professor de música na escola de educação básica. A metodologia adotada incluiu entrevistas e observações das práticas dos professores de música da cidade de Itabirito, Minas Gerais, numa perspectiva de estudo multicaso e com base nos dados pesquisados, emergiram três variantes consideradas determinantes no processo educativo musical no que tange à prática docente. São elas: a variante da formação, da coletividade e da interferência.

No presente trabalho apresento um recorte da pesquisa, considerando a variante da coletividade e suas implicações na prática docente, à luz das comunidades de práticas. O objetivo desta comunicação é oferecer subsídios para se repensar algumas ações dos professores de música dentro da escola de educação básica, bem como as políticas de formação profissional da área e as que envolvem a efetiva implantação do ensino musical neste contexto.

2. O estudo multicaso como possibilidade metodológica

Para o desenvolvimento da pesquisa citada, adotou-se metodologia de abordagem qualitativa, cujo contexto envolveu três escolas de educação básica do município de Itabirito (MG), com seus respectivos professores. Considerando as múltiplas realidades de cada contexto, representadas pelos docentes, pelo público de alunos atendidos e pelas escolas, propriamente, a estratégia de investigação adotada compreendeu um estudo multicaso.

Basicamente, a diferença entre o estudo de caso e o estudo multicaso envolve uma questão de número de objetos investigados. BRESLER & STAKE (1992) bem como BOGDAN & BIKLEN (1994) adotam o termo estudo de casos múltiplos para delinear a escolha do pesquisador por estudar duas ou mais unidades, em contraste com a opção do caso único. Além disso, esse tipo de estudo não é um estudo de uma coletividade, mas um “estudo tipo instrumental estendido a vários casos” (STAKE, 1994: 237). O autor reconhece que a atividade humana envolve tanto a realidade pessoal quanto a coletiva e que essas duas condições “se conectam, se sobrepõem, se unem, mas são visivelmente diferentes” (STAKE, 2010: 18, tradução minha). Neste trabalho, portanto, mesmo considerando o tema geral da

prática docente e o contexto específico, a ênfase está nas particularidades de cada caso escolhido, entendendo que “o que acontece no campo pessoal é muito mais significativo do que a separação das relações coletivas” (idem).

Com o intuito de tornar o processo investigativo mais satisfatório na aquisição dos dados, ao mesmo tempo em que natural no relacionamento entre as partes da pesquisa, as ferramentas de coleta de dados compreenderam entrevistas e observações. No que se refere à análise de dados, ela ocorreu em dois momentos, como tradicionalmente ocorre em um estudo multicaso. No primeiro, cada caso investigado foi tratado como um caso completo em si, discutindo questões quanto à formação inicial dos docentes participantes, a formação acadêmica e a prática docente. No segundo estágio foi realizada uma análise transversal, cruzando os dados “numa explanação geral em que cada caso possa ser encaixado individualmente, embora esses variem em seus detalhes” (YIN, 1994: 112 apud MERRIAN, 1998: 195, tradução minha). Da análise transversal emergiram as três principais categorias de análise da pesquisa, citadas na introdução deste trabalho: a variante da formação, da coletividade e da interferência.

O termo “variante” alude à condição flexível e às constantes adaptações que permeiam o tema da prática docente em música. Além disso, na apropriação do termo, se reconhece as contribuições de outras pesquisas e autores empenhados em desvelar detalhes sobre esse assunto. Sendo assim, é necessário compreender as categorias resultantes da investigação como outras possibilidades de pensamento dessa temática, na perspectiva das descobertas da pesquisa que, em si, já carregam variáveis contextuais, de indivíduos e de ideias.

Compreendendo os limites dessa comunicação, o próximo capítulo apresenta uma das categorias da pesquisa. Os professores citados participaram da investigação e são nomeados de modo fictício.

3. A prática docente em música e a variante da coletividade

Há uma considerável dose de solidão no exercício da profissão docente musical na escola de educação básica. Enquanto cantores e instrumentistas, em geral, dividem o palco com colegas, os quais compartilham as responsabilidades na escolha do repertório, na logística de ensaios e turnês, dentre outras, os professores de música tendem a trabalhar isoladamente, concentrando-se na rotina de suas salas de aula. Esse constitui, na realidade, um aspecto recorrente na profissão docente como um todo, como expõe Garcia (2010):

Os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes. Poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento. Como acertadamente afirmava Bullough, a sala de aula é o santuário dos professores... “O santuário da classe é um elemento central da cultura do ensino, que se preserva e se protege por meio do isolamento, e que pais, diretores e outros professores hesitam em violar” (BULLOUGH, 1998). Eis aqui um grande paradoxo: enquanto as correntes atuais expõem a necessidade de que os professores colaborem e trabalhem conjuntamente, nos encontramos com a pertinaz realidade de docentes que se refugiam na solidão de suas salas de aula. (GARCIA, 2010: 15-16).

Logo, a variante da coletividade discute esse paradoxo, à luz dos dados recolhidos, considerando os discursos e as práticas dos professores investigados. Numa análise preliminar, observa-se que o isolamento tem sido uma questão de escolha docente, uma vez que, no contexto do programa de música das escolas investigadas, existe um esforço por parte da coordenação por um trabalho em equipe. A coordenadora, vinculada à Secretaria de Educação do município, por exemplo, visita os professores nas escolas periodicamente, acompanhando suas aulas e dirige reuniões quinzenais com os docentes. Por outro lado, a escola apresenta-se ainda como um território restrito à disciplinas tradicionais, como Português, Matemática, Ciências, dentre outras, não oferecendo suporte para a educação musical, o que contribui para o trabalho solitário do professor de música.

Antônio, um dos professores investigados, observa que essa situação não lhe gera frustração, uma vez que o mais importante para ele é o caráter humano do ensino, muito mais que o didático, e sendo assim, "as questões acabam sendo comuns" (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013) a todos os professores. Entretanto, ele reconhece que existe um entrosamento maior entre os demais professores da escola, pois

[...] Geralmente você é o único professor de música [...] mesmo que tenham outros, vai ser mais um ou dois no máximo, é diferente dos outros professores de outras áreas [pois] eles quase todos estão integrados ali, falam a mesma língua, estão interagindo um com outro, você fica meio à parte disso. (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2013, grifo meu).

Para o professor Heitor, outro participante da pesquisa, entretanto, os demais professores da escola, mesmo gostando de música, não valorizam a área nem as aulas, o que impede um entrosamento, uma colaboração:

Às vezes eu estou trabalhando uma musiquinha com os meninos, peço a professora pra ajudar eles a ensaiar, pelo menos cantar uma vez por dia, no finalzinho da aula... Aí chega no outro dia da semana que é minha aula e elas falam: ah, não deu tempo porque a gente ficou agarrada com isso, ficou agarrada com aquilo... Mas a gente vê que os meninos saem da aula, da sala, 5 minutos mais cedo pra pegar o ônibus... [...]

Então, assim, é um trabalho sozinho mesmo... (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Apesar disso, o professor reconhece o empenho da direção de sua escola em contribuir para as aulas de música, suprimindo suas necessidades e dando-lhe suporte sempre que possível.

Situação contrária vive a professora Liddy, a terceira professora participante da pesquisa, que declara ter um bom relacionamento com as professoras regentes das turmas, participando de suas reuniões sempre que possível, e procurando trabalhar os conteúdos de modo integrado, como especificado na análise individual desse caso. Mas no que se refere à supervisão da escola, a professora relata uma dinâmica diferente, de imposição, não de diálogo, criando contradições que prejudicam a prática pedagógica de Liddy:

[...] Uma **[das]** supervisoras não faz isso, ela não intromete na minha aula assim. Ela entra, fica no cantinho dela, quando ela tem um espaço ela conversa comigo, não fala na frente dos meninos, e fala o que ela quer. Mas o outro supervisor não. Ele entra no meio, e fala: dá licença, e o hino? (Entrevista professora Liddy, cedida em 12.09.2013, grifo meu).

Logo, é interessante notar como a escola, munida de suas hierarquias e tradições, parece contribuir para o isolamento dos professores de música, contrariando seu potencial formador, uma vez que "ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os colegas mais experientes que se aprende a profissão" (NÓVOA, 2009: 3).

Nesse sentido, a coordenação da área musical da Secretaria de Educação do Município desempenha um importante papel, pois nutre a equipe de professores do projeto dessa porção colaborativa, mediando ideias, sugerindo caminhos, propiciando uma troca de experiências, e, portanto, oportunidades de aperfeiçoamento da prática docente propriamente. Como salienta Mizukami (2006), "para que os professores aprendam novas formas de ensinar precisam trabalhar com os pares - dentro e fora da escola -, de forma a aprender com os sucessos, os fracassos, os erros e as falhas e a partilhar ideias e conhecimentos" (MIZUKAMI, 2006: 72).

Na visão dos professores participantes, essa troca de experiências entre pares propicia um crescimento profissional, pois "é isso que movimenta a educação" (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013), ocorrendo desde as relações na formação acadêmico-profissional até as conversas informais com outros profissionais da área. Nóvoa (2009)

pondera sobre a importância dos professores se organizarem em "comunidades de prática", unidos por um propósito comum:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de "comunidades de práticas", no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009: 3).

O termo comunidade de prática é atribuído a LAVE & WENGER (1991), e tem sido utilizado para referendar os diferentes grupos sociais que se unem com a intenção de compartilhar experiências e produzir conhecimento.

Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo, sobretudo em uma relação tangencial e de envolvimento com outras comunidades de prática. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, no mínimo porque esta fornece o suporte de interpretação necessário para dar sentido a sua tradição (LAVE; WENGER, 1991: 98 apud OLIVEIRA; SANTOS, 2011: 44).

Observo que no contexto dessa pesquisa, as reuniões quinzenais promovidas pela coordenação do projeto de música nas escolas da cidade investigada, assumem, em certo nível, o caráter de uma comunidade de prática, uma vez que reúne todos os educadores musicais do projeto. Esses momentos, além de serem aproveitados para relatar informes e dar orientações, propiciam um entrosamento entre os professores, oportunizando o sentido de unidade do grupo, o relato e a troca de experiências.

Para o professor Heitor, no entanto, esses momentos não propiciam uma troca de experiência satisfatória, pois priorizam os resultados das aulas de música ao invés de promover uma reflexão sobre o programa. Logo, em seu ponto de vista, essa troca de experiência é falha, como relata: "eu ainda não achei alguma coisa positiva nessa troca. No meu modo de ver a gente só tá preocupado com o que está saindo de resultado até agora, a gente não tá preocupado com o processo desse resultado sair..." (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Mas, se de um lado, as reuniões entre os membros da equipe não suprem as expectativas de Heitor, por outro, o professor encontra aporte em outros grupos para pensar, repensar e se integrar profissionalmente, reconhecendo que este movimento pode colaborar para o aprimoramento de sua própria prática docente, como expõe:

[...] Trocar ideias com pessoas que tem situação pior do que a nossa pode fazer a gente ajudar essa pessoa... E quem tem uma situação melhor do que a nossa vai nos ajudar. Eu acho muito importante trocar essa experiência, trocar situações, falar sobre os problemas que a gente acha que existe no sistema [...] e da melhor maneira possível achar uma solução... (Entrevista professor Heitor, cedida em 28.10.2013).

Esta parece ser também a opinião do professor Antônio, que reconhece essa dinâmica colaborativa nas relações que mantém, como deixa transparecer ao declarar: "eu preciso, eu peço pra alguém, alguém precisa, manifesta aí... A gente reúne, tenta ver o que é aproveitável pra cada um..." (Entrevista professor Antônio, cedida em 22.08.2014).

A variante da coletividade, portanto, indica que a prática docente em música é construída em duas vias, não excludentes, por vezes combinadas, por vezes isoladas. As atividades desenvolvidas em sala, os modos de organizar cada turma, as escolhas metodológicas e de repertório carregam princípios singulares, cunhados no modo como cada professor concebe a educação musical e nos modos como cada um desenvolve sua relação com a música propriamente, compactuando com a ideia de que "toda prática em sala de aula está permeada de concepções e crenças particulares, determinantes sociais, históricos e cognitivos que tendem a direcionar a atuação profissional do professor" (BEINEKE, 2000: 144).

Por outro lado, as comunidades de prática em que os professores de música se envolvem, também colaboram para delinear percursos na condução de suas aulas. Logo, a prática docente musical é um processo experienciado também na coletividade, construída a partir de referências sociais, tanto intencionais, como as reuniões periódicas da equipe do programa, como não intencionais, como os encontros informais com outros profissionais da área. Essa ideia corrobora a afirmativa de que "o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem" (GIMENO SACRISTÁN, 1988: 66).

Em suma, considera-se que é esse movimento, entre a dimensão pessoal e coletiva, que provê dinamismo, segurança e autenticidade à prática docente musical.

4. Considerações finais

A presente comunicação apresentou os achados parciais de uma pesquisa concluída em nível de mestrado que investigou sobre a prática docente em música. Ao focalizar o trabalho na variante da coletividade, objetivou-se refletir as dimensões pessoais e



coletivas que envolvem a profissão, desvelando singularidades e possibilidades diretamente vinculadas aos seus contextos e personagens.

Considera-se urgente que o campo da educação musical nas escolas de educação básica seja pensado numa dimensão integrada, a fim de se desenvolver como uma grande comunidade de prática, minimizando interferências que afetam a prática docente e, conseqüentemente, o ensino e aprendizagem musical.

Referências

- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre, 2000, 190f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2000.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRESLER, L; STAKE, R. E. Qualitative research methodology in music education. In: COLWELL, R. (Ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*. Reston, VA: MENC The National Association for Music Educators, 1992. pp. 75-90.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de professores, vol. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- GIMENO SACRISTAN, J.. *O que são os conteúdos do ensino?* In: GIMENO SACRISTAN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998b.
- LAVE, J; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1991.
- MERRIAN, Sharan B. *Qualitative research and case study in education*. São Francisco: Jossey Bass Publishers, 1998.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicolletti (org). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2006.
- NOGUEIRA, Cristiane. *Educação musical: variantes de práticas docentes no ensino básico*. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, UFMG, Belo Horizonte, 2014.
- NÓVOA, António. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista de educación, Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 14.06.2014 às 21.43.
- OLIVEIRA, Raquel Gomes de; SANTOS, Vinícios de Macedo. *Inserção inicial do futuro professor na profissão docente: contribuições do estágio curricular supervisionado na condição de contexto de aprendizagem situada*. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.13, n.1, pp.35-49, 2011, disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/download/5361/4020>, acessado em 19.06.2014, as 07:04
- STAKE, Robert. *Qualitative research: studying how things work*. New York: The Guilford Press, 2010.