



Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética

*Research on teachers' continuing education: possibilities
for aesthetics in education*

Luciane Maria Schlindwein

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP), professora pesquisadora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação (MEN/CED/UFSC), Florianópolis, SC - Brasil, e-mail: lucmas@uol.com.br

Resumo

Neste trabalho, discutimos uma modalidade de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Tal discussão vem sendo empreendida na perspectiva de uma formação estética para os professores em serviço. A discussão está pautada em resultados de uma pesquisa longitudinal realizada entre 2004 e 2006 com um grupo de 12 professoras da rede pública de ensino. O recorte aqui apresentado pretende contribuir para os estudos sobre as possibilidades de um desenvolvimento estético na formação continuada de professores. Os resultados e análises discutem o impacto do

ensino e da vivência da música na formação continuada de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Foram realizadas oficinas com uma professora musicista, registradas em videocassete, nos quais as professoras envolvidas puderam vivenciar a música em seus aspectos de melodia, ritmo e o manuseio de alguns instrumentos de percussão, provocando-as em suas diferentes sensibilidades. A análise do material foi empreendida a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia histórico-cultural, especialmente das contribuições de Vygotsky. As fitas de vídeo foram transcritas e analisadas na perspectiva de se apreender as diferentes significações atribuídas pelas professoras aos elementos musicais presentes nas vivências. Os resultados indicaram que, mais do que aprender música, o olhar sensível foi ampliado, com possibilidades de desdobramentos para o cotidiano pedagógico.

Palavras-chave: Formação de professores. Anos iniciais. Estética. Psicologia histórico-cultural.

Abstract

In this work, we discuss a modality of continuing education for teachers of the early years of elementary school. This discussion has been undertaken with a view to aesthetics in training for teachers at work. The discussion is based on results from a longitudinal study conducted between 2004 and 2006 with a group of 12 teachers from public schools. The outline presented here aims to contribute to studies on the possibilities of aesthetic development in the continuing education of teachers. The analyses and results are being discussed under the impact in education, starting an experience of music in the continuing education of teachers of the early years of elementary school. Workshops were held with a musician teacher, recorded on videocassette in which the teachers involved could experience the music in its aspects of melody, rhythm, and the handling of some percussion instruments, leading them to their different sensitivities. The analysis of the material was taken from the theoretical and methodological assumptions of historical-cultural Psychology, especially the contributions of Vygotsky. The videotapes were transcribed and analyzed with a view to grasp to the different meanings attributed by teachers to the elements present in musical experience. The results indicated that, more than learning music, the sensitive eye was extended with possible consequences for everyday teaching.

Keywords: Teacher education. Basic education. Aesthetics. Historical-cultural Psychology.

Introdução

Os desafios impostos por transformações econômicas e culturais cada vez mais diversificados e complexos veem exigindo profissionais docentes capazes de lidar com tais demandas. A formação de professores passou a ser, cada vez mais, alvo de debates e investigações. Surgem modelos de formação, ora preocupados com a técnica de ensinar, ora com o desenvolvimento de competências, ora com a necessidade da implementação da pesquisa no cotidiano pedagógico (GAUTHIER; NUÑES; RAMALHO, 2004). Neste início de século XXI vimos acompanhando a ampliação significativa dos estudos sobre o professor e suas atribuições específicas, o que reflete, por um lado, a tentativa de circunscrição da profissão e suas especificidades e, por outro, um estado de busca por novas alternativas de formação, novas posturas e concepções educativas (ANDRÉ, 2001, 2004; CONTRERAS, 2002; CUNHA, 1999; FREITAS, 2004; GARCÍA, 1999; LIBÂNEO, 2002; LÜDKE, 2001; NÓVOA, 1997; PIMENTA, 1999; SACRISTÁN, 1995; SANTOS, 2002; TARDIF, 2002; WEBER, 2000; ZABALZA, 1994).

Este trabalho apresenta uma reflexão em torno de uma experiência de formação continuada, cujo objetivo é investigar a constituição do processo criativo das professoras envolvidas, pesquisando os procedimentos educativos que favorecem o desenvolvimento do sentido estético nestas professoras. Neste trabalho analisamos o impacto que a educação musical pode refletir sobre a formação de professores.

O senso estético e a formação do professor

Consideramos que o desenvolvimento estético do professor implica em uma formação diferenciada, pautada em uma educação que invista em aspectos perceptivos, especialmente as artes visuais, a literatura, o teatro e a música. Vivemos uma espécie de banalização de valores éticos e morais (todo um apelo imagético, midiático e sonoro que, ao

invés de promover o uso sensível de nossas possibilidades, nos torna cada vez mais refratários aos apelos sensíveis que nos rodeiam). E, como não poderia ser diferente, as escolas e os professores, também sofrem esses impactos.

No campo da educação, a percepção (assim como a atenção e a memória) é imprescindível, uma vez que a construção de conhecimentos é um dos objetivos maiores da educação: a possibilidade de ler e sentir a realidade e de imaginar são fundamentais. Cabe ao professor pensar e desvendar o mundo junto aos alunos, construindo conhecimentos e valores. Trata-se de um grande desafio, uma vez que, na formação de professores, a preocupação com a educação do sensível, isto é, com a educação estética ainda é pouco explorada.

A palavra *estética* tem origem grega (*aisthetikós*) e se refere ao sensível. Em 1750, Baumgarte, um filósofo alemão, refere-se à estética como uma ciência que articula o conhecimento com os sentidos (BARILLI, 1994). A partir daí, a estética passou a ser considerada em sua qualidade híbrida (conhecimento sensorial), que articula emoção e conhecimento.

O conceito de *estética* vem sendo discutido e ampliado. Para Vázquez (1999), a estética volta sua atenção ao sensível, em um plano filosófico, destinada a estudar “[...] uma esmagadora carga especulativa” que ronda a realidade. Para o autor, o objeto da estética pode ser abordado sob três prismas: a estética como filosofia do belo; como filosofia da arte e, como ciência da arte. A estética como filosofia do belo se concentra nas artes como atividade autônoma (belas artes), a partir do Renascimento. Foi na era moderna que a arte adquiriu uma importância em relação à estética do homem com o mundo enquanto um fenômeno histórico, inclusive ampliando as fronteiras da arte e seus produtos, voltando-se também para a contemplação da natureza e do homem.

No que se refere a estético como filosofia da arte vimos que, a partir do século XVIII a determinação do belo desloca-se do objeto para o sujeito. Tal prisma de estudo da estética restringe o campo de estudos, uma vez que considera a arte como essência abstrata e imutável do homem (VÁZQUEZ, 1999, p. 42).

A estética como ciência da arte pretende produzir um conhecimento objetivo a partir da explicação de uma realidade e de um ser humano inseridos em contextos sociais e culturais e, como tais, sujeitos a movimentos e mudanças históricas e culturais. Embora a estética tenha de contar com a presença de componentes sensíveis, imaginários ou afetivos irredutíveis ao conceitual, isso não exclui a presença de um elemento intelectual tanto no objeto quanto no comportamento em relação a ele.

Apoiados na perspectiva histórico-cultural, especialmente nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1999), compreendemos que o ser humano constitui-se em contextos culturais e históricos definidos. Para o autor, o sentido estético é construído na interface entre o objeto estético, a realidade e a possibilidade do homem de atribuir significação. Nesta perspectiva, é possível considerar a hipótese de diferentes entendimentos para o belo, para o bonito, para o estético. A significação é compreendida como um fenômeno cultural de agrupamentos humanos inseridos em espaços e tempos definidos. E, como atividade coletiva, implica, necessariamente em acordos. O sentido estético ocupa, portanto, um lugar social estabelecido em um espaço simbólico, significado culturalmente. As concepções e valores subjacentes a essas concepções (BAKHTIN, 2003) são construídas em contextos de significação ao longo de suas histórias de vida. Ou seja, as interferências de ordem cultural podem desencadear novas formas de significações.

De acordo com Pino:

Um componente da tese de Vygotsky do “desenvolvimento cultural” (do homem) é a sua capacidade de simbolizar, ou seja, de criar símbolos e significar as coisas. [...] No campo da sensorialidade e da sensibilidade isso se traduz na capacidade de atribuir um sentido – o que equivale a dar significações sociais atribuídas às coisas – às produções do imaginário, às imagens formadas como resultado da sensorialidade e ao conjunto das produções imaginárias resultantes do remanejamento dessas imagens e da criação de outras novas sem vínculo direto com a percepção sensorial (PINO, 2006, p. 67-68).

O fazer artístico propicia à pessoa um trabalho completo, envolvendo o intelecto, os sentidos, a emoção e os conhecimentos adquiridos – os sedimentados e os mutáveis. Uma educação pautada nas artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. A pessoa desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, à medida em que aprende a apreciar diferentes manifestações artísticas, atribuindo-lhes significados diversos e podendo, inclusive, transformá-las (SCHLINDWEIN, 2006).

Metodologia

Para o fim deste estudo, denominamos *educação musical* a uma série de oficinas desenvolvidas junto a um grupo de 12 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (cerca de 40 horas de formação musical, de um total de mais de 600 horas). Utilizamos o termo *Atelier* para designar os encontros promovidos junto ao grupo de professoras, cujo objetivo era aproximar teoria e prática pedagógica a partir da instrumentalização artística (artes visuais, literatura e música), cultural e literária.

O projeto vem sendo desenvolvido desde março de 2004 (e ainda está em desenvolvimento – agora em uma escola pública municipal de Florianópolis). Trata-se, portanto, de uma pesquisa longitudinal. Os dados aqui apresentados e discutidos referem-se a um estudo feito durante três anos, com as mesmas professoras. As oficinas propiciaram o envolvimento das professoras com as diferentes possibilidades de manifestações artísticas (aqui discutimos o impacto da música). Todos os encontros foram registrados em videocassete e transcritos, para posterior análise. Apresentamos aqui uma reflexão acerca do impacto de três oficinas cujo tema era a música. Foi possível apreender a percepção das professoras no que se refere ao impacto que essa modalidade de formação provocou na constituição de suas profissionalidades docentes (e os desdobramentos para suas práticas pedagógicas).

A música, tão presente no espaço escolar, é muitas vezes negligenciada na formação de professoras, nos cursos de graduação. A Pedagogia oferece poucas disciplinas ligadas ao fazer artístico, e em alguns casos, nenhuma (FIGUEIREDO, 2004). Consideramos que questões simples tais como a percepção das melodias, dos ritmos e o manuseio de alguns instrumentos de percussão precisam ser trabalhados nas práticas dos alunos, encorajando-lhes a descoberta e utilização. Entretanto, para isso, faz-se necessário que os professores minimamente conheçam e circulem pela cultura musical. De acordo com Figueiredo, “[...] a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

A perspectiva dessa modalidade de intervenção é a de utilizar-se a música em diferentes momentos no cotidiano escolar. A música como um instrumento de organização do espaço de sala de aula, bem como, valer-se dela para sistematizar os conteúdos acadêmicos. Entretanto, é preciso pensar na própria estrutura da música ou, a música como fim no processo educativo. É nesse contexto que tal trabalho pretende promover uma reflexão sobre a importância e a utilização da música na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

É comum observar que a “... música na sala de aula passa a ser vista como tempo para deleite, para combater a exaustão de outras atividades mais duras”, (BELLOCHIO, 2003, p. 32) quando as outras áreas do conhecimento, em geral, são consideradas prioritárias, necessitando de maior tempo e dedicação, estabelecendo o critério de lazer para as atividades artísticas.

Procurando justificar a presença da música na escola, muitas professoras utilizam argumentos que não estão diretamente ligados ao processo musical. Utiliza-se a música para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da motricidade, da interdisciplinaridade, do raciocínio, o conhecimento de si próprio e a promoção das inter-relações. Consideramos que são todos aspectos importantes, entretanto não são de domínio específico da educação musical. Na maioria das vezes, a música

é vista pelas professoras como meio para atingir outros objetivos. As professoras não consideram a importância do aprendizado da música para o desenvolvimento cognitivo, por exemplo. “Assim, o ensino da música nas escolas é uma forma de propiciar aos alunos o entendimento e desenvolvimento deste domínio que, por ser especializado, poderá contribuir para o seu desenvolvimento global” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 182).

Segundo Ilari, apesar de pesquisas comprovarem “benefícios extramusicaís da música [...] estes mesmos estudos transformam a música em um meio e não em um fim em si” (ILARI, 2005, p. 60):

A música tem valor próprio e há muitas razões que justificam sua inserção na escola. Em primeiro lugar, a música constitui uma importante forma de comunicação e expressão humana. [...] Em segundo lugar, a música carrega traços da história, cultura e identidade social, que são transmitidos e desenvolvidos através da educação musical. Em terceiro lugar, o fazer musical da aula de música envolve diversas formas de aprendizagem contidas em atividades como audição, canto, representação, reprodução, criação, composição, improvisação, movimento, dança e execução instrumental, entre outras.

Afonso Galvão partilha dessa ideia quando afirma que “[...] a música é importante por si mesma. Trata-se de uma das mais importantes expressões humanas e parte fundamental da cultura humana.” E quanto à relação entre música e o desenvolvimento cognitivo: “não objetiva convencer que devemos estudar música para ficarmos mais inteligentes e sim, [...] de que a atividade musical tem importantes consequências para o desenvolvimento emocional e cognitivo da pessoa” (GALVÃO, 2005, p. 54).

Defendemos a necessidade de que a música esteja inserida como uma disciplina do currículo, tanto nos cursos de Pedagogia que prepararam as professoras, como nos currículos escolares, com características de área de conhecimento específica. Assim, o ensino da música incluiria o desenvolvimento de critérios de avaliação e possibilidades de expansão do conhecimento por meio da experimentação das sonoridades, como um dos elementos formadores do indivíduo. Assim, as professoras

estariam em contato com a possibilidade de inserção da música no currículo escolar. E é neste sentido que consideramos que a música deva fazer parte da formação docente, enquanto área específica do conhecimento, instrumentalizando-o.

Análise e discussão

Compreende-se a formação de professoras com um processo, no qual a pessoa se estrutura, constituindo-se como profissional. A formação é um fenômeno complexo e diverso que, inevitavelmente, está relacionada com o desenvolvimento pessoal e integral de cada indivíduo.

A constituição da profissionalidade docente articula, desde a formação inicial, o equilíbrio entre teoria e prática. No contexto da sociedade brasileira, a tarefa do professor é uma tarefa social e política extremamente complexa, exigindo-lhe ações e decisões imediatas, observações atentas aos fenômenos emergentes e implícitos no fazer docente.

E nesse particular, os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Constatamos que reflexão sobre as expressões artísticas no currículo da formação de professoras ainda é insipiente e, neste sentido, sentimos a necessidade de intervir, propiciando um contato musical nos ateliês. De acordo com Forquin (1993, p. 9):

Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. [...] É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência.

As oficinas de música tiveram como objetivo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas envolvendo o conhecimento musical que as alunas possuíam e as novas propostas apresentadas, possibilitando vivências artístico-musicais.

As oficinas foram planejadas, organizando o tempo em atividades de percepção, execução e criação ou composição. Primeiramente, investiu-se no trabalho de manuseio com instrumentos musicais de percussão. Tal atividade possibilitou uma primeira aproximação das professoras com diferentes ritmos e timbres específicos dos instrumentos. Na sequência, foram desenvolvidas atividades de percepção, utilizando a audição de peças de vários estilos e gêneros musicais. O canto é muito comum na escola e, por esta razão desenvolvemos exercícios que pudessem dinamizar tal prática, tais como: relaxamento, respiração e técnica vocal. As professoras se identificaram especialmente com essa atividade, passando a produzir paródias, que foram rapidamente incorporadas as suas práticas pedagógicas, de acordo com seus relatos de experiência.

Na terceira oficina envolvendo vivências musicais, passamos para a execução de várias composições em arranjos corais a duas e três vozes. Inicialmente, identificamos certa dificuldade no domínio da voz. Foi necessário investir em um treino mais sistemático no sentido de que se oportunizasse segurança e envolvimento na atividade.

Percebemos que as professoras se identificaram com as oficinas, inclusive com depoimentos, nos quais relatam o quanto elas estavam incorporando as atividades desenvolvidas em suas práticas pedagógicas. Esse retorno positivo permitiu investir na constância e progressão dos conteúdos musicais. Assim, os elementos de execução e criação de células rítmicas, utilizando o corpo como referência e posteriormente os instrumentos e a voz foram incorporados ao atelier.

Junto às atividades práticas também foram trabalhados aspectos teóricos do fazer musical a partir de uma abordagem da música enquanto área do conhecimento e sua importância no espaço escolar.

Motivadas pelas atividades, encerrou-se a última oficina com uma discussão sobre a utilização da música dentro dos espaços escolares,

não apenas como meio para atingir outras finalidades como as comemorações e datas cívicas, mas buscando estabelecer relações com um conhecimento novo que pode despertar nos alunos outras possibilidades criativas, estéticas e sensíveis. Consideramos que essa reflexão foi fundamental para a mudança de postura dessas professoras, no sentido de realmente incorporarem a música como conteúdo escolar.

Pudemos perceber que, ao longo destas oficinas, as professoras foram expressando suas percepções, destacadamente, a importância do ensino de música, articulando a música com o conteúdo escolar e, principalmente, considerando a própria música como um conteúdo que pode, efetivamente, contribuir para uma formação integral de seus alunos. O depoimento de uma aluna, participante dos ateliês, enfatiza tal percepção:

Nós trabalhamos na nossa licenciatura plena, para trabalhar desde a educação infantil até as séries iniciais. Na educação infantil a gente trabalha com um referencial curricular, com o eixo da música, então nada melhor que a gente entender pelo menos um pouquinho como é esse mundo, como eu vou estar estimulando essa música desde pequenos, porque eles ouvem desde o berçário... se trabalha alguma coisa com eles. Então, seria ótimo que existisse dentro do curso de pedagogia essa oficina (de música), como uma disciplina optativa, mas eu acho que seria interessante até como disciplina obrigatória (sic) (Oficina do dia 12/04/05 – 00:44:44).

Este depoimento demonstra como a música, a partir das oficinas, passa a ser motivo de preocupação da professora com sua formação artística. As oficinas procuraram relacionar as informações e conhecimentos de educação musical que as professoras já possuíam, e novos conteúdos musicais, em outra perspectiva, o que se constituiu em um elemento novo na formação docente das acadêmicas.

Observamos como os elementos que já eram de domínio das professoras passaram a ter outra conotação de significado, uma vez que o olhar delas sobre a música e suas possibilidades de utilização em sala de aula passa a ser outro. Para Vygotsky, os processos de apreensão de algo novo se ressignificam em cada ser humano, em contato com algo novo, de

forma que a pessoa, ao incorporar algo novo ao seu pensamento, reinventa-o, transformando-se (VYGOTSKY, 2003). Dessa forma, consideramos que tal pesquisa contribuiu para a formação estética e criativa dessas professoras. O estudo e a avaliação da interrelação que se estabelece entre as crianças, os sons, a diversidade cultural, as habilidades, os conhecimentos musicais e a formação de professores, foram desenvolvidos na perspectiva da motivação da imaginação e da criatividade nas professoras. Consideramos que os depoimentos a seguir reiteram tal proposta:

Essa parte de música enriqueceu bastante pelo menos no meu ponto de vista, porque tanto pra nós professoras, tanto no aquecer, achei super importante, e eu acredito que eu cheguei a esse ponto que eu cheguei, no meu problema de voz, porque não fui orientada, não tive esse conhecimento e depois de tantos anos vem alguém, esse alguém que no caso é você (apontando para a musicista) fala da importância de fazer todo o aquecimento, do cuidado. E isso pra mim foi fundamental, pena que foi muito pouco, que eu acho que se tivesse mais, eu ia recuperar mais, porque tudo o que tu passa (se referindo à musicista) eu tento fazer em casa, assim... eu... porque eu tô fazendo uma recuperação já (sic).

[...]

E quando o aluno resgata isso aí, já começa a embutir o que na cabeça dele... que é importante, ele tá vendo essa diferença de tom, som. E essa coisa a gente, eu pelo menos não conhecia, eu só conhecia o agudo e o grave. E também não conseguia entender, porque eu fiquei muito tempo longe da sala de aula, o porque da bandinha. E também o som, e aí quando tu situa (se referindo à musicista) achei muito interessante quando você fala de altura, não a altura do som (Oficina do dia 12/04/2005 – 00:40:57) (sic).

Muitos são os educadores que já perceberam as possibilidades de avançar pedagogicamente por caminhos mais cativantes, utilizando a música como parceira, investindo nas suas características mobilizadoras para atrair e fazer crescer seu grupo, compreendendo e experimentando seu valor no processo educativo.

Joly (2003) revela que a música tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização, existindo uma relação muito

estreita entre o desenvolvimento musical e o intelectual, sendo que o musical relaciona-se também com outros “processos de cognição: a memória, imaginação, comunicação verbal e corporal, além de estimular o autocohecimento e a autoexpressão” (JOLY, 2003, p. 113).

Pretendemos, com as oficinas, que as práticas musicais fossem realizadas, pelas professoras, de forma criativa. Consideramos que a criação ficou demonstrada principalmente nos momentos de composição, que tiveram na apreciação e execução subsídios para uma realização mais segura, corajosa e cativante.

A prática docente articulada às atividades musicais envolve conteúdos teóricos com atividades práticas, possibilitando que a relação que se estabelece entre professor, a criança e música, seja prazerosa e espontânea. A música apresenta elementos subjetivos, construídos pela acumulação de experiências individuais e coletivas, que dão sentido às expressões sonoras.

Para Loureiro (2003, p. 8) é necessário atribuir um caráter progressivo à educação musical, de forma que, ao acompanhar o aluno em toda sua trajetória escolar, possa-se introduzi-lo no domínio do conhecimento musical. Neste contexto, destaca-se o papel da escola no desenvolvimento da cultura musical das crianças, propiciando práticas musicais relevantes. Tais conhecimentos, uma vez apropriados e ligados aos mais diferentes movimentos sociais e culturais vão muito além dos muros da escola.

Tendo em vista a realidade da formação dos pedagogos que trabalham com arte nas escolas, foram estabelecidos critérios para que as professoras pudessem vivenciar a música, atingindo-as de forma cativante e responsável. Pretende-se que tais professoras pudessem se perceber enquanto indivíduos criativos e musicais, e a partir dessa experiência levassem seus resultados junto aos estabelecimentos escolares onde estagiaram.

Outra forma de manifestação trabalhada durante as oficinas foi a do aproveitamento da obra de arte enquanto símbolo de um trabalho realizado, mas passível de várias interpretações. Na educação musical, percebe-se como o processo de relacionamento com a obra musical pode ser dinâmico, negociado e partilhado de forma a ser apropriado pelo

ouvinte, instrumentista, regente, ou qualquer pessoa que se disponha a desenvolver competências musicais. Para que essa premissa possa se realizar, existem aspectos que não podem se ausentar das aulas de música devendo fazer parte da formação dos educadores: um currículo centrado na atividade musical de diversas vertentes, apontando para múltiplas finalidades como a performance, a improvisação, a composição, o arranjo, a produção, a recreação e a investigação.

O fazer artístico propicia ao professor um trabalho completo, envolvendo o intelecto, os sentidos, a emoção e os conhecimentos adquiridos – os sedimentados e os mutáveis – a partir do seu percurso como ser social que interage com a vida por meio do olhar. O artista transmite em sua obra uma ideologia, que está impregnada de ideias, crenças, valores e formas de relacionar essas informações; possui uma liberdade que lhe possibilita a autoconstrução; e, a ciência que se faz presente nas pesquisas que acabam por criar o “novo”, muitas vezes na releitura do “velho”. Gerada, a obra de arte precisa estabelecer um diálogo com as outras pessoas, pois é nesta troca que está sua função de transformação social e estética, cujos agentes são os artistas. E consideramos que a obra possa ser criada, também, pelo professor, com suas crianças, no espaço escolar.

Considerações finais

Consideramos que a fruição estética possa ser vivida em relação à música. Em uma experiência de fruição estética, objetos e acontecimentos que pertencem ao mundo real, físicos ou sociais, são transformados por meio do contexto humano, passando pela compreensão que cada um utiliza para se relacionar com a obra, entendimento este, “carregado da bagagem intelectual de cada ser humano, enquanto os indivíduos se modificam e se transformam a partir da sua relação com aquilo que lhes era previamente exterior, fazendo agora, parte da sua apreensão e compreensão de mundo” (URIARTE, 2004, p. 5).

A perspectiva que se apresenta é a de que a essência da arte reside nas experiências vividas muito mais do que nas grandes obras de arte. A questão da criatividade é ponto essencial para a problemática da formação, no entendimento de que tal processo implica “[...] não apenas uma nova forma de pensar, mas especialmente o cultivo de uma atitude diante da vida, marcada pela coragem de correr riscos, experimentar e criar” (ALENCAR, 1996, p. 2).

Ao relacionar a formação das professoras de Arte com os Parâmetros Curriculares Nacionais, observa-se que para esses documentos a arte desempenha função tão importante quanto as demais áreas do conhecimento. Uma área para a qual se vislumbra um horizonte de qualidade a ser alcançado pelo trabalho artístico, ponderando sobre as condições existentes para atingir as metas definidas pelo governo federal, entendendo que qualidade de ensino e formação de professoras são temas entrelaçados e vinculados:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Essa área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p. 19).

Tal experiência permitiu observar certa dificuldade no estabelecimento de critérios claros para o ensino da música na escola regular, evidenciada na elaboração de conceitos e na compreensão de sua importância como área do conhecimento humano. Isso ocorre, principalmente, porque o que se efetiva na escola é a música sendo utilizada normalmente como recurso didático de outras disciplinas ou como música incidental, principalmente para os anos iniciais do ensino fundamental, atendendo às necessidades de cumprimento do calendário de datas comemorativas das escolas.

Esse trabalho mobilizou as professoras envolvidas no sentido de incorporarem, ao currículo escolar, o domínio do conhecimento musical, a partir de suas próprias experiências com a música. Assim, o conhecimento que trouxeram, e os que ansiavam por aprender, foram incorporados aos seus planejamentos e práticas docentes, estabelecendo relações de confiança, respeito e afetividade, necessárias para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça de maneira criativa.

A criatividade, segundo Alencar (1996, p. 3),

[...] é um fenômeno complexo e multifacetado que envolve uma interação dinâmica entre elementos relativos à pessoa, como características de personalidade e habilidades de pensamento, e ao ambiente, como o clima psicológico, os valores e normas da cultura e as oportunidades para expressão de novas ideias.

Consideramos que a música (assim como as artes de maneira geral), pode favorecer a constituição de um olhar mais sensível, do professor, para a pessoa da criança que, muitas vezes, esconde-se atrás do aluno. Ou seja, uma educação mais sensível pode significar uma educação mais humanizante.

Referências

- ALENCAR, E. S. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 55-69.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Contrapontos**, v. 4, n. 2, p. 283-292, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: M. Fontes, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARILLI, R. **Curso de estética**. Lisboa: Estampa, 1994.

BELLOCHIO, C. R. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Revista Educação**, v. 28, n. 2, p. 37-46, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Arte, 1997. v. 6.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127-147.

FIGUEIREDO, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, v. 11, p. 55-61, 2004.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREITAS, M. T. M. A relação do ensino, da pesquisa e da extensão com a prática de ensino e a didática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. E. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 219-230.

GALVÃO, A. Expertise musical, cognição e emoção. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Deartes; UFPR, 2005. p. 54.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

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

HENTSCHKE, L. A.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.

ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Deartes; UFPR, 2005. p. 54-62.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. **Educação**, v. 28, n. 1, 2003.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1997.

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

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, p. 47-69, 2006.

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEE, L. S. B. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 89-102.

SCHLINDWEIN, L. M. Sobre estética e formação docente: algumas considerações. In: SCHLINDWEIN, L. M.; PINO, A. S. (Org.). **Estética e pesquisa na formação de professores**. Itajaí: UNIVALI; Maria do Cais, 2006, v. 2, p. 31-45.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

URIARTE, M. Z. Música e escola: um diálogo com a diversidade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 245-258, 2004.

VÁZQUEZ, A. S. **Um convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: M. Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A educação estética. In: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 225-248.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 129-155, 2000.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

Recebido: 28/05/2012

Received: 05/28/2012

Aprovado: 05/08/2012

Approved: 08/05/2012