

De professor para professor: reflexões sobre a formação continuada do professor de Música

From Teacher to Teacher: Reflections on the Continuing Education of Music Teachers

De profesor a profesor: Reflexiones sobre la formación continua del profesor de música

Thaynara Lima Lessing¹

 0009-0003-3353-2521

Ana Lúcia Louro²

 0000-0001-8588-050X

RESUMO: Este artigo propõe reflexões em torno da formação continuada do docente em Música, tendo a coletividade docente como núcleo potente para a partilha de saberes, fomentando a formação para além de uma dimensão instrumental. Como objetivo, buscamos refletir sobre uma formação continuada colaborativa no contexto da docência em Música e seus desdobramentos para a constituição da identidade docente. Metodologicamente, as discussões foram construídas a partir de uma revisão narrativa de literatura (Cordeiro et al., 2007), por seu caráter mais aberto e subjetivo, encontrando-se com a intenção desta pesquisa. Em se tratando da fundamentação teórica, as discussões foram conduzidas partindo da formação continuada do professor de Música (Bellochio, 2003; Fernandes, 2009; Brasil, 2006), além de um olhar para a formação continuada colaborativa (Nóvoa, 2022; 2009). Como resultados das reflexões, evidenciamos a importância destas discussões em torno desta temática, pois o caminho formativo não se restringe ao aprimoramento técnico, mas se expande para a construção de uma identidade docente com implicações para o desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada em Música; coletivo docente; docência em Música.

ABSTRACT: This article proposes reflections on the continuing education of music teachers, with the teaching collective as a powerful core for the sharing of knowledge, fostering education beyond an instrumental dimension. The aim is to reflect on collaborative continuing education in the context of music teaching and its implications for the formation of teacher identity. Methodologically, the discussions were built based on a narrative literature review (Cordeiro et al., 2007), due to its more open and subjective nature, aligning with the intention of this research. Regarding the theoretical foundation, the discussions were guided by the continuing education of music teachers (Bellochio, 2003; Fernandes, 2009; Brasil, 2006), as well as a focus on collaborative continuing education (Nóvoa, 2022; 2009). As a result of these reflections, we highlight the importance of discussing this theme, as the formative path is not limited to technical improvement, but expands to the construction of teacher identity with implications for professional development.

KEYWORDS: Continuing education in Music; teaching collective; teaching in Music.

¹ Mestra em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: thaynaralessing@gmail.com

² Doutora em Música. Universidade Federal de Santa Maria/Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: ana.louro@ufsm.br

RESUMEN: Este artículo propone reflexiones en torno a la formación continua del docente en Música, teniendo la colectividad docente como núcleo potente para el intercambio de saberes, fomentando la formación más allá de una dimensión instrumental. Como objetivo, buscamos reflexionar sobre una formación continua colaborativa en el contexto de la docencia en Música y sus repercusiones para la constitución de la identidad docente. Metodológicamente, las discusiones se construyeron a partir de una revisión narrativa de la literatura (Cordeiro et al., 2007), debido a su carácter más abierto y subjetivo, en consonancia con la intención de esta investigación. En cuanto a la fundamentación teórica, las discusiones se guiaron a partir de la formación continua del profesor de Música (Bellochio, 2003; Fernandes, 2009; Brasil, 2006), además de una mirada hacia la formación continua colaborativa (Nóvoa, 2022; 2009). Como resultados de las reflexiones, destacamos la importancia de estas discusiones en torno a esta temática, ya que el camino formativo no se restringe al perfeccionamiento técnico, sino que se expande hacia la construcción de una identidad docente con implicaciones para el desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE: Formación continua en Música; colectivo docente; docencia en Música.

De uma professora...

O presente artigo deriva de reflexões a partir de uma pesquisa desenvolvida nos últimos dois anos, vinculada ao grupo de pesquisa Narramus, constituindo a dissertação de Mestrado intitulada “A Pedagogia Afetiva no contexto da docência em Música: narrativas de professores”. A temática da dissertação é constituída por discussões consolidadas no que tange às interações afetivas (Lessing, 2024), sob a perspectiva de um olhar profissional, de quem vivencia a prática pedagógica imbricada a desafios que compõem o cotidiano docente.

Neste caminho, tecemos discussões em torno da humanização das práticas pedagógico-musicais, direcionando o olhar ao desenvolvimento integral discente, considerando os aspectos sensíveis e subjetivos das movimentações em sala de aula. Tais reflexões me provocaram a pensar sobre esta temática a partir de outra ótica, a do professor de Música. Por que não pensarmos, também, a formação continuada docente do professor de Música, sob este mesmo viés? Este questionamento circunda o fato de que, muitas vezes, o professor de Música pode encontrar-se em um contexto formativo isolado em relação aos demais membros do corpo docente, atrelado à falta de professores especialistas na mesma área de atuação.

Nesse sentido, entendemos que para além das questões individuais que permeiam a prática pedagógico-musical, é fundamental reconhecer a importância das relações colaborativas no contexto da docência. A formação continuada não deve ser vista como um processo solitário, mas como um espaço de trocas e diálogos que integre professores de diferentes áreas de atuação, oportunizando aprendizagens a partir destes movimentos. Nesse sentido, o fortalecimento de um grupo colaborativo e interdisciplinar torna-se essencial não apenas para a qualificação do professor de Música, mas para a docência como um todo, construindo um ambiente de aprendizado contínuo e compartilhado. Isto posto, penso ser a formação colaborativa a partir

de uma comunidade de prática (Nóvoa, 2009), um caminho profícuo para se pensar a partilha de saberes e a formação no contexto docente.

Com vistas nisso, como objetivo, buscamos refletir sobre uma formação continuada colaborativa no contexto da docência em Música e seus desdobramentos para a constituição da identidade docente. Metodologicamente, para construir as discussões utilizamos a revisão narrativa de literatura que “apresenta uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção” (Cordeiro et al, 2007, p. 428-429). Ainda, em relação à seleção de fontes, “a seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva” (Cordeiro et al, 2007, p. 428-429). Por constituir um caráter mais aberto e subjetivo deste tipo de metodologia, esta escolha veio ao encontro das intenções deste trabalho, possibilitando a construção das argumentações em torno da temática de estudo.

Em termos estruturais, o trabalho está organizado em três partes: Reflexões em torno da formação continuada do professor de Música (Bellochio, 2003; Fernandes, 2009; Brasil, 2006) e um olhar sobre a formação colaborativa (Nóvoa, 2022; 2009). Deste modo, evidenciamos a potência da formação continuada do professor de Música balizada por ações colaborativas, em que o aprendizado colaborativo e a troca de experiências entre os professores se tornam fundamentais para o desenvolvimento pedagógico.

De uma professora - eu - , de suas experiências e percepções emergiram inquietações que cotidianamente (trans)formam seu modo de ser. Com este mesmo intuito, este estudo pretende colaborar com as discussões em torno desta temática no campo da Educação como um todo, (trans)formando a docência e abrindo caminhos para pensar a dimensão colaborativa da docência de professor para professor.

Reflexões em torno da formação continuada do professor de Música

Pensar a formação continuada implica em ser/estar disponível à reflexão. No campo da Música, adquire um caráter ainda mais significativo, considerando a natureza dinâmica e sensível da arte, contudo sem esquecer da profundidade no que tange ao conceito de formação continuada. Fusari (2007), sistematiza a formação contínua considerando dois aspectos: (I) Formação contínua permanente: aquela que acontece no contexto social do sujeito, nas diversas relações estabelecidas com grupos e com o meio; (II) Formação contínua em serviço: aquela

que acontece no contexto escolar, mediada pelas relações estabelecidas com estudantes, equipe pedagógica, colegas professores e comunidade escolar. Assim, podemos deduzir que as discussões em torno da formação continuada não estão confinadas em aspectos instrumentais da profissão, mas também compreendem as relações estabelecidas ao longo da jornada docente, reafirmando a importância de discussões em torno desta temática. No entanto, este debate ainda é permeado por lacunas, especialmente no que se refere às políticas públicas que regulamentam e incentivam a formação dos docentes no contexto do ensino de Música.

Para contextualizar essa discussão, podemos partir da Resolução CNE/CP nº1 de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Esse documento visa definir os currículos mínimos das graduações em todo o país, garantindo um padrão uniforme entre as instituições de ensino superior. No curso de Graduação em Música, as diretrizes apresentam as especificações necessárias para orientar a formação dos estudantes, delineando o perfil desejado do formando, bem como as competências e habilidades esperadas.

Conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares, o curso de Graduação em Música tem como objetivo desenvolver no estudante a capacidade de reflexão, sensibilidade artística e manifestação individual nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas (p. 23). Além disso, busca proporcionar uma formação profissional que possibilite a aquisição das seguintes competências e habilidades:

1. Intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e excelência prática;
2. Viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura;
3. Atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;
4. Colaborar com diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais, especialmente em instituições de ensino musical;
5. Estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação artística (Brasil, 2006).

Essas competências visam formar profissionais qualificados para atuar no campo da Música, valorizando e desenvolvendo o ensino musical na Educação Básica. Contudo, embora bem estruturadas para a formação inicial, as Diretrizes deixam de contemplar os processos de formação continuada, fundamentais para a qualificação do professor ao longo de sua carreira.

Neste ponto, cabe uma reflexão: o que ocorre após a graduação? Até o momento, não há regulamentações que abordem diretamente a formação continuada do professor de Música.

Isso aponta para uma brecha no que tange às políticas públicas para a docência musical.

A formação contínua de educadores que trabalham com o ensino de Música demanda pesquisa e investimento para a sua realização e melhoria: projetos que ofereçam alternativas para a formação contínua do educador que trabalha com o ensino de música, apontando para avanços e superações (Fernandes, 2009, p. 28).

Com vistas à necessidade de investimento em projetos de formação contínua na área de conhecimento de Música-Educação Musical, apontamos para a importância de pesquisas que ofereçam alternativas para o aprimoramento dessa prática. A formação inicial, por si só, é insubstituível, mas não prepara o professor suficientemente para a atuação em um campo que passa por constantes transformações. Além disso, é importante que a formação continuada seja vista como parte de uma política educacional mais ampla, que valorize o papel do professor como agente transformador, promovendo não só o aprimoramento técnico e didático, mas também o fortalecimento de uma prática pedagógica mais reflexiva.

Pensando nisto, retomamos o título deste artigo – *de professor para professor* – estabelecendo paralelos com as concepções de formação contínua segundo Fusari (2007), ponderando que as reflexões apresentadas neste artigo são mobilizadas pela intenção de contribuir com o desenvolvimento de estratégias no que tange à formação continuada do professor de Música. Das relações que estabelecemos com nossos colegas de profissão podem despontar oportunidades profícuas de trocas de saberes, sugestões e aprofundamentos que levarão a (trans)formações em nosso modo de ser professor de Música.

É preciso entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais. O sentido da formação profissional estende-se, assumindo-se em constante construção e reconstrução. (Bellochio, 2003, p. 18-19)

Bellochio enfatiza que é importante que a formação do professor seja compreendida como um processo contínuo, que vai além da etapa inicial, influenciando suas práticas cotidianas e decisões profissionais. Isso implica reconhecer a necessidade de uma constante atualização e reflexão sobre as próprias competências, permitindo ao professor adaptações às novas demandas e desafios da práxis educativa, enquanto (re)constrói sua identidade profissional. As experiências formativas cotidianas permitem ao professor de Música agir como um agente de transformação, não apenas em sua própria sala de aula, mas também no contexto

mais amplo da escola e da comunidade. Deste modo, as relações do professor com seus pares, sejam estudantes, colegas docentes ou equipe escolar, constituem uma forma de fortalecer os saberes profissionais da escola para a própria escola, contribuindo para práticas pedagógicas potentes e significativas.

Entretanto, o professor de Música, muitas vezes, é o único especialista na escola ou ministra aulas que abrangem outras linguagens artísticas, distantes de sua área de formação. Nessa situação, a falta de pares profissionais para partilhar experiências e discutir metodologias específicas constitui um desafio e um fator limitador a ser discutido, principalmente para professores em início de carreira, etapa em que as relações com professores mais experientes são fundamentais para a constituição da identidade docente.

Considerando estas discussões, propomos olhar para a formação continuada a partir da coletividade, um olhar que reverbera não apenas no professor de Música, mas em toda a comunidade escolar. De modo específico, na aula de Música, as práticas a partir de um olhar coletivo motivam sentimentos que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de atividades, pois é por meio das emoções despertadas pela música que se estabelecem conexões cognitivas e interativas. Assim sendo, a formação a partir da coletividade mobilizará o professor a fluir atividades que afetem os alunos do mesmo modo como ele foi afetado pelas experiências de partilha e acolhimento que viveu em suas comunidades de prática.

Um olhar sobre a formação colaborativa

Formar-se continuamente faz do professor um indivíduo que está em um processo de constante aprendizado, com implicações para o preparo a fim de lidar com diferentes situações escolares que possa encontrar em sua jornada. Sabemos que o ensino não se apresenta a partir de um contexto fixo, mas é construído e alterado a todo instante, logo, é importante ao educador acompanhar as demandas e necessidades de alterações do ensino e seus efeitos. Neste sentido, a formação que acontece dentro da escola é permeada por movimentos reflexivos que nos levam a avaliar o trabalho docente, provocando (trans)formações na práxis educativa. Com o intuito de aprofundarmos os conhecimentos sobre formação continuada no contexto deste artigo, trazemos as perspectivas de um professor/pesquisador que entrelaça o processo formativo à vida cotidiana da escola e aos saberes derivados da experiência docente.

O professor e pesquisador Antônio Nóvoa compreende que, na lógica da profissionalidade docente, os saberes devem ter um elo com as disciplinas científicas e outro

elo com as práticas e com uma dimensão instrumental. Nesse sentido, há um dado processo de reconfiguração pedagógica dos conhecimentos provenientes dos vários campos do saber humano (Boto, 2018). Ou seja, os saberes procedentes da formação acadêmica se aliam aos saberes da atuação pedagógica, constituindo a práxis educativa.

Neste contexto, Nóvoa destaca que a formação continuada deve estar baseada em conhecimentos, habilidades e atitudes que são próprias da atividade docente, como o saber curricular para o professor de Música. Estes, constituem os saberes docentes abarcando o entendimento dos campos de conhecimentos que são partilhados, a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, o planejamento e condução de atividades, entre outros que a prática docente traz consigo.

Os saberes docentes não se reduzem aos saberes disciplinares, nem se esgotam nas técnicas de ensino ou nas metodologias pedagógicas. Os saberes docentes englobam um conjunto complexo de conhecimentos, competências e atitudes que se relacionam com uma profissão docente, com a relação com os alunos, com o contexto social e cultural em que se insere a escola. Por isso, a formação de professores deve estar centrada nos saberes docentes, reconhecendo sua especificidade e complexidade, e promovendo a sua reflexão e atualização contínua (Nóvoa, 1992, p. 27).

O autor destaca que a formação continuada deve ser pensada de forma a fortalecer, ampliar e contribuir com a mobilização dos saberes, fomentando o desenvolvimento profissional dos professores. A partir disto, a capacitação docente será concebida como uma atividade reflexiva e crítica, que leve o professor a questionar suas práticas e buscar estratégias que o auxiliem na atuação profissional.

O ser professor proporciona reflexões não só sobre as dimensões individuais, mas também as dimensões coletivas do professorado. É importante ressaltar que a profissão docente é também mobilizada a partir da presença, apoio e colaboração de outros professores. O reconhecimento da coletividade na docência implica na valorização das experiências e saberes compartilhados tanto por jovens professores quanto pelos mais experientes. Estes compartilhamentos são essenciais na promoção de uma docência colaborativa, mobilizando momentos de reflexões sobre a prática docente. Para Nóvoa (2007) a formação contínua do professor é integrada a processos que implicam uma dimensão coletiva, resultante da construção de redes de colaboração e de aprendizagem entre docentes. Assim, o conhecimento é construído e mobilizado de forma partilhada e contextualizada no meio escolar.

A construção coletiva da formação continuada implica uma mudança de perspectiva em

relação à formação, que deixa de ser vista como uma imposição externa ou como uma obrigação individual, para se tornar um processo de aprendizagem colaborativo, em que os professores são sujeitos ativos e protagonistas de sua formação (Nóvoa, 2022). Essa mudança de perspectiva pode contribuir para a construção de uma cultura cooperativa e solidária entre os professores, capaz de superar o isolamento profissional e de valorizar o conhecimento construído a partir das experiências práticas.

Fundamentando esta discussão, proponho o livro de António Nóvoa intitulado *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar* (2022) que aborda o papel dos professores e das escolas na proteção, transformação e valorização da educação. Para fins objetivos discorrerei acerca do capítulo seis que possui o título *Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores*, contudo, sugiro a leitura do livro tendo em vista as potentes reflexões suscitadas pelo autor.

Entre as pautas do capítulo em questão, Nóvoa propõe um diálogo acerca de sua longa trajetória de estudos sobre a profissão docente e a importância dos primeiros anos de exercício profissional na construção da identidade profissional do professor. Além disso, apresenta reflexões em torno do período entre a formação e a profissão, trazendo algumas contribuições sobre o modo como nos tornamos professores e a importância do acolhimento docente na escola.

O começo que inspira a introdução ao capítulo, apresenta compreensões que sobrepujam aspectos estruturais do texto. Esta palavra elementar – *começo* - é potencializada se pensada no contexto da formação docente. O início é caracterizado por seguranças e inseguranças provenientes de peripécias do cotidiano da prática pedagógica.

O começo da carreira docente é o momento crucial de construção do conhecimento profissional, marcado por uma grande intensidade de emoções, sensações e sentimentos. É aí que o professor descobre o que significa ser professor, experimenta as dificuldades e as alegrias da profissão e começa a desenvolver a sua identidade profissional (Nóvoa, 2007, p. 124).

Neste período, o professor desenvolve habilidades a fim de lidar com desafios, gerenciamento de sala de aula, planejamentos, comunicação com os estudantes e colegas, entre outros. Deste modo, os primeiros anos da docência são cruciais para o desenvolvimento da vida profissional, pois influenciam a forma de interação e percepção sobre a profissão. Esta etapa esboça a identidade profissional que começa a se encontrar com sua abordagem pedagógica, sua voz em sala de aula e definir expectativas para si e seus alunos.

Adquiri a consciência de que os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional (Nóvoa, 2022, p. 92).

A construção da identidade docente é atravessada por situações, pessoas e lugares que influenciam e até mesmo determinam o perfil do professor. No começo da docência procuramos referências de abordagens, metodologias e atividades que sejam seguras, favorecendo o desenvolvimento profissional em sala de aula. Tais aspectos compõem uma noção prática do professorado que podem ser obtidas com professores mais experientes a partir do acolhimento e relacionamento, reafirmando a potência dos saberes experienciais na prática docente. Estas reflexões estruturam um tempo entre-dois, compreendido entre o fim da formação e o começo da profissão (Nóvoa, 2022) que pode ser facilitado pelo acolhimento a partir da coletividade docente na escola, compartilhando experiências, compondo a formação continuada no contexto escolar.

Podemos pensar este tempo como a fase inicial da profissão, como o primeiro momento de experiência da profissão, do contacto com o conjunto das realidades da vida docente. Neste caso, devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas (Nóvoa, 2022, p. 94).

O contexto da citação nos situa na fase inicial do desenvolvimento profissional docente, contudo, tanto jovens professores quanto os mais experientes carecem pertencer a um grupo que acolha, apoie e discuta sobre as práticas pedagógicas, provocando reflexões coletivas. Além disso, os sentimentos despertados pelo pertencimento ou acolhimento poderão influenciar a prática pedagógica em sala de aula e as relações de afeto que o professor estabelecerá com a turma, fora o modo como estes serão construídos e mobilizados.

A formação continuada não pode ser entendida como um processo de formação individualizado, mas como um processo que se desenrola a partir das relações que o professor estabelece com outros professores e com outros espaços de formação. É a partir dessas interações que o professor desenvolve novos saberes e habilidades e aprimora sua prática pedagógica (Nóvoa, 1992, p. 38).

O autor destaca a importância das interações e relações entre os professores e outros espaços de formação para a construção de uma formação continuada sólida e efetiva. É uma afirmação que rompe com a ideia de que a formação continuada é um processo individualizado e que pode ser realizado de forma isolada, sem a participação e interação com outros profissionais da área. De fato, a formação continuada deve ser compreendida como um processo

que se desenvolve em um contexto coletivo, onde os professores interagem entre si e a partir dessas interações ampliam e desenvolvem habilidades e saberes.

É interessante salientar que Nóvoa (2009), compreende este movimento como uma comunidade de aprendizagem profissional, fundamentada na abordagem investigativa e ativa de todos os seus membros, onde a construção do conhecimento e o desenvolvimento profissional acontecem por um viés teórico-prático, em um processo reflexivo e dinâmico. Nesse contexto, a comunidade aprende a partir da reflexão compartilhada, com cada integrante consciente da importância tanto de oferecer quanto de receber ajuda. Esse investimento na compreensão mútua de problemas e soluções resulta em benefícios tanto para o desenvolvimento profissional dos participantes quanto para a prática pedagógica em sala de aula.

Desta maneira, pensando na formação continuada a partir do viés prático das relações e partilha de experiências entre professores compondo o coletivo docente, apresento-lhes pautas que relacionam uma cultura colaborativa aos impactos destas nas práticas pedagógicas. As considerações apresentadas são provindas de momentos de reflexão pessoal fundamentadas em saberes profissionais e experienciais presentes em minhas práticas como professora de música, contribuindo com ponderações acerca do tema.

Ampliação do repertório pedagógico - O diálogo e a troca de experiências entre os professores impulsionam a ampliação do repertório pedagógico, mobilizando o aprimoramento de novas estratégias de ensino e a criação de metodologias para atender às demandas discentes, visto que conhecimento docente é um saber prático que é construído na interação com os alunos e no diálogo com outros colegas. No caso dos professores de música isso pode envolver tanto o repertório musical, como atividades de ensino e abordagens de modos pessoais e dos estudantes no que se refere a interação com a música.

Valorização do trabalho em equipe - A cultura colaborativa na escola pode incentivar os professores a trabalharem em equipe, compartilhando ideias e recursos para a criação de projetos e atividades que envolvam os estudantes de forma participativa. O trabalho em equipe na docência promove um espaço de partilha, inclusive de dificuldades enfrentadas nas práticas, levando a reflexões que podem trazer soluções eficazes e sensíveis, contribuindo com os colegas. No entanto, a cultura colaborativa na escola nem sempre é fácil de se construir e manter. É importante que os gestores escolares incentivem e apoiem essa colaboração,

proporcionando espaços para encontros e diálogos no contexto escolar.

Foco na inclusão e diversidade - A interação entre os professores a partir da partilha de experiências contribui com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e que valorizem a diversidade dos estudantes, respeitando suas individualidades e particularidades. Este movimento contribui com o enriquecimento de repertório dos professores, levando ao conhecimento de novas estratégias que atendam a diferentes perfis de alunos presentes em suas salas de aula, incentivando a criação de vivências mais sensíveis e adequadas às particularidades de cada aluno.

Os professores, ao discutirem e partilharem as suas experiências, constroem um conjunto de saberes que não podem ser adquiridos isoladamente. É o trabalho em equipa, a cooperação e a partilha de conhecimentos que permite o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais enriquecedora, mais criativa e mais ajustada às características dos alunos (Nóvoa, 2009, p. 34).

Desenvolvimento de habilidades socioemocionais - A formação continuada que valoriza as relações entre os professores também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes, tais como a empatia, o respeito, a colaboração e a responsabilidade, a partir do espelhamento em seus próprios professores. Em tempos turbulentos, em que crianças e adolescentes se excedem facilmente por conta de fragilidades emocionais e diferentes ambiências, o desenvolvimento de habilidades ligadas à afetividade pode ajudar a reduzir a discriminação, o bullying e outras formas de violência na escola, promovendo um ambiente mais seguro e saudável para todos.

O trabalho em grupo e a partilha de experiências possibilitam, igualmente, o desenvolvimento de atitudes de abertura, de respeito pelas diferenças e de aprendizagem da empatia, tão importantes para a construção de uma escola inclusiva e democrática (Nóvoa, 2018, p. 135).

A motivação destas reflexões se concentra em levar-nos aos espaços formativos, fomentados por uma cultura de comuidade de prática que amenize as possíveis lacunas existentes da formação continuada do professor de Música. Sim, é possível que o professor tenha um reservatório de práticas estruturadas que possam gerar significados. Contudo, entendemos que o que torna as práticas significativas é o sentimento genuíno em relação ao outro, compreendendo não só aspectos estruturais e cognitivos, mas de relação e proximidade, levando a prática pedagógica para uma dimensão colaborativa.

Considerações

As discussões tecidas neste artigo objetivaram refletir sobre a formação continuada colaborativa no contexto da docência em Música e seus desdobramentos para a constituição da identidade docente. Ainda, ressaltamos a urgência destas discussões visto que este processo não se restringe ao aprimoramento técnico, mas se expande para a construção de uma identidade docente com implicações para o desenvolvimento profissional.

Desta maneira, entendemos a formação como um compromisso coletivo, não apenas individual, propondo um outro olhar sobre a docência, onde as trocas de saberes e as experiências compartilhadas se tornam ferramentas potentes para a (trans)formação docente, como uma base sob a qual se mobiliza a prática pedagógica.

O diálogo proposto por Nóvoa e a ênfase na construção colaborativa de saberes indicam que a formação não deve ser encarada como uma mera obrigação, mas como um processo dinâmico e envolvente, como uma abertura para repensar este espaço de construção, solidificando uma cultura colaborativa.

Isto posto, é importante que, além de reconhecer a potência da coletividade, sejam desenvolvidas estratégias para superar essa lacuna no que diz respeito à área de Música, um professor que, muitas vezes, encontra-se sozinho entre os pares da escola. Uma possibilidade é a criação de redes colaborativas fora do ambiente escolar, com professores de Música de outras escolas, mobilizando encontros de formação que oportunizem a troca de experiências e o compartilhamento de recursos, como uma comunidade de prática. Ainda que seja desafiador enfrentar a solidão da formação continuada, alternativas que promovam a interação e o aprendizado conjunto são essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas.

Por fim, projetamos que estas reflexões contribuam disparando discussões profícuas, contribuindo para o fortalecimento de diálogos e ações que promovam uma prática pedagógica colaborativa, não apenas para o professor de Música, mas para a comunidade docente como um todo, com partilhas e trocas *de professor para professor*.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia R. *A formação profissional do educador musical: algumas apostas*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BOTO, Carlota. *António Nóvoa: uma vida para a educação*. Entrevista. In Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e201844002003, 2018

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2006 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Diário Oficial da União. Brasília, 2006.

CORDEIRO, Alexander M.; OLIVEIRA, Glória M.; RENTERÍA, João Miguel; GUIMARÃES Carlos Alberto. *Revisão Sistemática: Uma revisão narrativa*. Comunicação Científica. Rev. Col. Bras. Cir. 34 (6), Dez 2007

FERNANDES, Iveta Maria B. A. *Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública*. Programa de Pós-Graduação da Faculdade Educação da Universidade Estadual de São Paulo – 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, SP, 2009.

FUSARI, José C.; FRANCO, Alexandre de P.. *Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária*. Perspectivas em formação de professores. Tradução. Manaus, MA: Valer, 2007. Acesso em: 29 set. 2024.

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. Colaboração de Yara Alvim.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

_____. *Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente*. Revista Educação em Questão, vol. 30, núm. 16, septiembre-diciembre, 2007, pp. 197-205

_____. *Formação de professores e profissão docentes*. In "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

LESSING, T. L. *A Pedagogia Afetiva no contexto da docência em Música: narrativas de professores*. Programa de Pós-Graduação em Educação – 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2024.

Recebido em: 02 out. 2024.

Aprovado em: 28 out. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras

Revisor(a) de língua inglesa: as autoras

Revisor(a) de língua espanhola: as autoras