Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede

NARRATIVES OF TEACHING PROFESSIONALIZATION IN MUSIC:
A POLITICAL EPISTEMOLOGY IN THE PERSPECTIVE OF THE ACTOR-NETWORK THEORY

DELMARY VASCONCELOS DE ABREU Instituto de Artes, Universidade de Brasília - UnB ▶ demaryabreu@gmail.com

resumo

Este trabalho traz uma reflexão teórica, à luz da Teoria Ator-Rede de Bruno Latour, (2010) sobre os movimentos persuasivos em direção à profissionalização em música que os professores, informantes de uma pesquisa concluída sob forma de tese de doutorado, fazem no espaço escolar. Por se tratar de uma pesquisa sobre profissionalização docente adotei, dentro da pesquisa biográfica (Delory-Momberger, 2008), a expressão "narrativas de profissionalização". Essa perspectiva da profissionalização torna visíveis aspectos da profissão docente que, muitas vezes, aparecem como desassociados ou despercebidos pelos sujeitos ou instituições de ensino. A Teoria Ator-Rede, compreendida como uma epistemologia política, contribui para ampliar o nosso olhar para além das complexidades epistemológicas, pragmáticas e axiológicas, que estão dentro da ciência da educação musical. As narrativas mostram que não basta ensinar música para o aluno, mas também criar movimentos persuasivos em direção à aceitação daquilo que é ensinado para, assim, estabilizar projetos musicais de seus interesses dentro do espaço escolar. Entender o quanto a música é importante para a escola só é possível pelos efeitos produzidos no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: profissionalização docente em música; epistemologia política; narrativas de profissionalização.

abstract

Based on the Actor-Network Theory by Bruno Latour (2010), this work brings a theoretical reflection about the persuasive movements towards the professionalization in music that teachers experience in school contexts. Those teachers were participants of a PhD research that dealt with teaching professionalization. Within the framework of biographical research (Delory-Momberger, 2008), I adopted the

expression professionalization narratives. This professionalization perspective makes teaching professional aspects visible, including those that, many times, appear dissociated or unnoticed by subjects or teaching institutions. The Actor-Network Theory, being understood as a political epistemology, contributes to increase our point-of-view beyond the epistemological, pragmatic and axiological complexities that are in the music education science. The narratives show that it is not enough to teach music to students. It is also necessary to make persuasive movements towards the acceptance of what is being taught in order to preserve musical projects in the school environment. Understanding the importance of music in schools is only possible through the effects that music produces in the school context.

KEYWORDS: teaching professionalization in music; political epistemology; professionalization narratives.

introdução

Seguir atores em seus contextos, com o intuito de compreender como se constroem coisas ou acontecimentos, é a proposta do sociólogo Bruno Latour (2000). Para entender como alguém ou alguma coisa chega a ser reconhecida como tal, Latour (2000) nos convida a reabrir “histórias controvertidas”, para ver o que interessou contar, e, também, o que não interessou contar, mas que deixaram rastros no momento em que os episódios estavam sendo construídos.

Esse é o objetivo deste trabalho: reabrir resultados de uma pesquisa concluída no ano de 2011, apresentada sob forma de tese de doutorado, cujo foco esteve centrado nas narrativas de profissionalização de professores que atuam com o ensino de música na disciplina Arte em escolas de educação básica em uma rede de ensino municipal. Trata-se de uma reflexão teórica, à luz da Teoria Ator-Rede, sobre os movimentos persuasivos em direção à profissionalização em música que os professores informantes da pesquisa fazem para serem reconhecidos como professores de música na escola, dentro da disciplina Arte.

Após sete anos de aprovação da Lei nº 11.769/2008 que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica vivemos, ainda, situações que têm gerado inúmeros “questionamentos, dúvidas e também preocupações referentes às discussões sobre a implementação da referida Lei” (Del-Ben, 2009, p. 111). Uma dessas preocupações continua sendo as dúvidas interpretações sobre a normativa que estabelece, no art. 26, § 6º, da Lei nº 9.394/96 (LDB), a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte.

Assim, diferentes são os motivos que levam alguns professores licenciados em música a atuar na disciplina Arte atendendo também outras modalidades artísticas. Uma dessas razões pode estar ligada ao disposto no Artigo 62, da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN). O artigo explicita que o profissional docente deve ter uma formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, mas não faz menção à especificidade da área dos cursos de licenciatura. De certa forma, a Lei favorece para que os arranjos profissionais sejam negociados no interior das escolas de educação básica. Isso mostra que a vulnerabilidade não ocorre somente com o ensino de música, mas que é uma característica do sistema educacional de ensino do país.

Pelo fato da pesquisa abordar assuntos que envolvem a profissionalização de professores de música, adotei, dentro da pesquisa biográfica (Delory-Momberger, 2008, 2012), a expressão “narrativas de profissionalização”, por entender que a singularidade dessas narrativas está na busca contínua da profissionalização. Parti do pensamento desta autora, que entende que é por meio das narrativas que produzimos uma história. Tomei, como técnica de pesquisa, a entrevista narrativa (Schutze, 2013), que tem como premissa estimular o informante da pesquisa a contar acontecimentos em forma de episódios. Essa técnica, que parte de uma pergunta geradora com poucas intervenções do pesquisador, leva o informante a construir narrativas que fazem da pesquisa um momento de ressignificação de si.

No século 21, as abordagens autobiográficas mostram que os professores conquistaram maior visibilidade no cenário educacional (Nóvoa, 2009). Trata-se, como afirma o autor, de “construir um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional” (Nóvoa, 2009, p. 26). O processo de construção de si na profissão implica em reconhecer a história dos docentes nos seus contextos, marcadas por diferenças substanciais de realidades. O movimento contínuo desse processo ocorre pela mediação de uma rede de elementos variáveis que influenciam, modificam, determinam os acontecimentos situados no contexto educacional. Nesse aspecto, procurei acompanhar, nas narrativas de profissionalização, o movimento que os docentes fazem em seus contextos educacionais para se profissionalizarem. Concluí, por intermédio da pesquisa, que a profissionalização docente é algo vivo; ela não acontece na ação, ela é a própria ação, ela só atinge o vivido se for narrada.

O estudo foi construído a partir das articulações de diferentes ideias da literatura da área de educação musical, educação e sociologia com o tema da pesquisa - a profissionalização docente em música. Os enfoques das pesquisas realizadas na área de educação musical são diversos, e cada um, sob diferentes perspectivas, tem contribuído para uma melhor compreensão do ensino de música nas escolas de educação básica. Porém, na época da construção da pesquisa ainda eram escassos os estudos sobre o trabalho docente em música (Azevedo, 2007; Beineke, 2000; Del-Ben, 2001; Veber, 2009; Wolffenbuttel, 2009).

No campo das profissões, Raymond Bourdoncle (1991), que contribui para uma compreensão do movimento histórico de reflexão sobre as profissões, propõe uma tripla distinção entre termos dos quais deriva a profissionalização. A profissionalidade, termo de origem italiana, está associada às qualificações, ou competências. O professionismo está ligado às estratégias coletivas que tentam transformar um trabalho especializado em efetivo exercício da profissão. Nesse sentido, o profissional vai entendendo as exigências profissionais coletivas. São situações que emergem do contexto e que vão sendo construídas por aqueles que estão em processo de profissionalização. O terceiro conceito explicitado por Bourdoncle (1991), o profissionalismo, é marcado pelo compromisso individual de cada profissional, ou seja, o que distingue essa dimensão das anteriores é a escolha pessoal do profissional, daquilo que se quer fazer pela profissão.

Na literatura da área de educação, a dimensão da profissionalização abrange os aspectos da profissionalidade, do professionismo e do profissionalismo (Ramalho; Núñez; Gauthier, 2003). Pela perspectiva de Ramalho; Núñez; Gauthier (2003), a profissionalização docente é vista sob duas dimensões: profissionalidade e professionismo. O termo profissionalidade expressa a dimensão relativa ao conhecimento, saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional docente. O professionismo refere-se à maneira como se estabelecem

as relações no grupo profissional, as formas de desenvolvimento da atividade profissional, as associações estabelecidas dentro e fora do contexto de trabalho. Isso implica em criar estratégias e negociações, com vistas a fazer com que determinados contextos, neste caso, a escola, reconheça qualidades específicas de forma que proporcione ao profissional o reconhecimento daquilo que sabe e pode fazer.

Ao apoiar-me nos conceitos de profissionalização de Ramalho; Núñez; Gauthier (2003) e Nóvoa (1995, 2009), pude investigar a profissionalização de professores de música não a partir de um modelo pré-estabelecido, mas como um processo de construção de si nos projetos coletivos.

O conceito de profissionalização na área educacional está ligado aos modos de ser e estar na profissão. Os professores, como grupo profissional, têm uma história específica em seus contextos, conforme sinaliza Nóvoa (1995). O autor entende que o “conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma tem de ser contextualizado” (Nóvoa, 1995, p. 65). Para entender as dimensões da profissionalização da docência, a profissionalidade e o profissionalismo, complementei esses conceitos com uma teoria desenvolvida por Bruno Latour, denominada Teoria Ator-Rede, cuja sigla em inglês é ANT (Actor-Network Theory), que será utilizada, doravante, neste trabalho.

dimensões da profissionalização docente em música na perspectiva da Teoria Ator-Rede

A sigla ANT foi discutida exaustivamente pelos pesquisadores e sociólogos Bruno Latour, Michel Callon e John Law. Latour (1997) queria que a teoria fosse chamada de sociologia da tradução, por entender que a sociologia da tradução está atenta aos processos de constituição do saber, em detrimento da ciência pronta, mas os demais pesquisadores preferiram manter a sigla ANT. Latour (2004) só se convenceu da sigla após compará-la à palavra ANT, que em inglês significa formiga. Metaforicamente, a ANT explica como transportar coisas, sem que se modifiquem, até o destino delas, isto é, ao centro, como chama Latour (2004).

Nessa perspectiva, e parafraseando Latour (2004), é possível dizer que o professor de música que atua na disciplina Arte traz consigo a sua especificidade sem se modificar nesse caminho que é o de ensinar música. Para tanto, há um duplo movimento que consiste em, primeiramente, o de construir uma situação de ensino e aprendizagem da música, e, posteriormente, identificar os atores envolvidos. Esse pode ser considerado o resultado de um trabalho coletivo, tanto de associações como de atribuições. Isso significa pensar que, embora tenhamos nossas singularidades, como professores de música estamos todos juntos, e somos um coletivo dentro do espaço escolar.

Para que a profissionalização docente seja contextualizada, faz-se necessário descrever os movimentos estratégicos realizados pelos profissionais em seus contextos educacionais. Na perspectiva da ANT, esses profissionais podem ser entendidos como “construtores de fatos em seus laboratórios” (Latour, 2000). Desloquei dessa teoria a ideia de que os construtores de fatos em seus laboratórios são professores de música que atuam em escolas de educação básica como construtores de feitos no espaço escolar.

Embora “fatos” possam ser estabelecidos como certezas, isso só faria sentido para uma realidade final, o que não é o caso do espaço escolar, uma rede de atores que se interagem,

entrelaçam e confrontam, misturando-se continuamente. Como o próprio termo “fato” sugere etimologicamente, trata-se de “feito”, porque fato demanda a perspectiva da observação para se estabelecer (Demo, 2012).

Descentrar o professor de música, no sentido ontológico da ANT, é dizer que não existe separação entre a pessoa e o contexto. A escola e a sala de aula aqui são vistas como um laboratório em ação. Logo, a ideia é seguir, nas narrativas dos professores, “os seus rastros para circunstanciar o que fazem em seus laboratórios” quando constroem feitos e igualmente são construídos pelos seus feitos, compreendendo, assim, o professor e o contexto no qual está inserido como uma “rede de associações” (Latour, 2000).

As ações coletivas de uma rede são para Latour; Woolgar (1997) “definidas permanentemente e localmente, a partir de um jogo de associações e composições marcadas pela reciprocidade, as quais envolvem todos os elementos da rede” (Latour; Woolgar, 1997, p. 105-113).

O que interessa nessa perspectiva dos autores não é a “ideia genial”, mas, antes, ver como, por exemplo no caso de um professor de música que possui suas competências técnicas e alguns anos de trabalho na escola, adquire um máximo de efeito do que produz dentro e fora do contexto escolar. Os autores se voltam para as práticas da construção de “feitos” (Demo, 2012) como uma atividade capaz de mobilizar pessoas e situações cujos efeitos produzidos na rede são capazes de fundir conteúdo e contexto. Latour (2004, p. 104) entende que “é impossível compreender qualquer rede sem conhecer as instituições, os veículos materiais, e os atores que intermediam essa relação.”

Tomando um exemplo aludido por Latour (2012), um quebra-molas não anuncia apenas que motoristas precisam refrear a velocidade de seus carros, mas que ele também condensa ali, na rua, a sua materialidade (concreto, pintura, placa de aviso, etc...), dinâmicas dos engenheiros, funcionários de tráfico urbano, legisladores, além da população que o usa. Esse exemplo é, segundo Demo (2012, p. 71), “uma associação bem complexa de atores que não paramos, em geral, para analisar ou vemos apenas como arte de atrapalhar o motorista.”

À luz desse exemplo, processos educacionais implicam em dinâmicas complexas das quais fazem parte igualmente pessoas, legislações, sistemas organizacionais de ensino, dentre outros, como atores decisivos para que, neste caso, o ensino de música aconteça ou não no espaço escolar. Na análise de Demo (2012, p. 73), “a ANT insiste nesse tipo de complexidade, evitando isolar fatores como é comum culpar o diretor, o professor, o aluno, ou a família pelos problemas da escola.” Sendo rede de atores sempre ambíguas, o autor pontua que “os processos educacionais não podem ser vistos como lineares, esperando que todos os atores vão na mesma direção” (ibid., 2012, p. 73). Por exemplo, a música como conteúdo obrigatório no componente Arte, embora prescrito, é recebida de maneiras diversas e ambíguas por atores como: gestores educacionais, diretores, professores, alunos e familiares.

Com relação ao conceito de ator, é preciso diferenciá-lo do sentido tradicional de ator social da sociologia e do termo em inglês que se limita a pessoas, pois, para Latour (2000), ator é tudo que age, deixa traço, produz efeito no mundo, podendo se referir a pessoas, instituições, coisas, máquinas, objetos, o que nos leva a incluir também legislações, diretrizes, currículo e o objeto música. De acordo com o autor, somente podem ser considerados atores aqueles elementos que produzem efeito na rede, que a modificam e são modificados por ela. Porém, não há como anteciparmos que atores produzirão efeitos na rede, que eles farão diferença, senão acompanhando seus movimentos persuasivos.

A noção de rede, que remete à noção de alianças nas quais os atores envolvidos interferem e das quais sofrem interferências constantes, permite tratar num mesmo quadro teórico a produção e a circulação dos feitos praticados. Tratando-se especificamente da profissão, Latour (2000) diz que o cientista, ou outro profissional, se torna um profissional quando souber pontuar associações, deslocar interesses em direção a pontos de passagens obrigatórios, os quais poderão torná-lo indispensável sobre toda a rede.

Ponto de passagem obrigatório é definido por Latour (2004) como “ponto de estabilização” àquilo que foi anunciado. Para exemplificar, tomo um dos pontos de passagem obrigatório anunciados neste trabalho qual seja, a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, na disciplina Arte, que nesta perspectiva livra-se dos determinantes de tempo e lugar e passa a produzir efeitos no processo de sua produção dentro da escola. Esses efeitos, gerados na rede, são causados pelo seu poder de mobilização de recursos e aliados que materializam a prática musical como um “feito” na rede, permitindo que novas translações e articulações sejam feitas ao mesmo tempo em que se mantêm como “ponto de passagem obrigatória”. A partir desse exemplo, podemos dizer também que só avançaremos nas discussões sobre o trabalho docente em música nas escolas de educação básica se partimos dos efeitos gerados pela profissionalização na área, capturando em “pontos estabilizados na rede” os interesses de diferentes grupos e indivíduos em suas experiências com a música na escola.

Trata-se também de uma política praticada pelos professores de música em seus contextos de atuação. Isso, nos termos de Latour (2000, p. 237), significa “a atuação como porta-voz de forças que se molda uma sociedade”, forças das quais o professor de música é uma “autoridade legítima”. Como bem define Latour (1997), trata-se de uma política praticada capaz de transformar o profissional como legítimo representante de inúmeras forças que podem causar, neste caso, sujeitos que não se assujeitam aos diferentes discursos praticados sobre a música como conteúdo obrigatório no componente Arte.

O professor não é somente um divulgador de um discurso preexistente, mas um agente dentro do processo discursivo, capaz de interferir, aprimorar ou até modificar o discurso social escapando, assim, dos inúmeros discursos excessivos, redundantes e repetitivos que se traduzem numa pobreza de práticas (Nóvoa, 2009). Este é um aspecto da profissão docente que envolve as dimensões institucionais e as ultrapassa, sendo parte expressiva de um conjunto de relações das atividades praticadas por um coletivo.

Ao longo de todo o processo de construção das redes, cujos atores vão se definindo entre si, ocorre uma mobilização que permite que os “aliados se tornem porta-vozes ou mediadores, e que reunidos em um ponto, criem um elo de forças”, designado por Latour (2000) como “laços, nós ou ligante”. O resultado desse processo é fruto de um trabalho coletivo. Essa etapa se consuma na medida em que a ação de atrair o interesse do outro, que se traduz na ANT como “translação de interesses”, se estabiliza entre os diferentes atores envolvidos.

Translação de interesses é a expressão usada por Latour (2000) para descrever os movimentos estratégicos realizados pelos profissionais, cuja finalidade consiste em envolver pessoas. Mediante a interpretação e a tradução de seus interesses, o ator conquista pessoas para que elas participem da trajetória que uma ideia percorre até ser transformada em realidade. Esses movimentos reduzem as dificuldades que o ator encontra para manter as pessoas envolvidas partilhando do mesmo interesse. Transladar interesses significa oferecer novas interpretações desses interesses, bem como canalizar as pessoas envolvidas para diferentes

caminhos, com vistas a alcançar um determinado objetivo, num movimento lento, constante e conjunto (Latour, 2000, p. 194). Portanto, é entendendo como se constituem essas translações de interesses constituídas nos coletivos das escolas, que entenderemos o profissionalismo como uma das dimensões do processo de profissionalização em música.

Nas redes, ocorrem processos de objetivação e subjetivação que são mobilizados pelo conhecimento profissional que vai se acumulando ao longo da profissionalização e criando uma identidade profissional. Nóvoa (2009) aponta que a identidade profissional só é adquirida em lugares em que há práticas concretas de intervenção. Ou seja, é construindo-se dentro da profissão, nas comunidades das práticas, que reforça-se o sentimento de pertença. A identidade profissional contém, em sua gênese, uma forma variável que se comuta e se transforma com o desenvolver das articulações e relações que são estabelecidas com os outros elementos de sua rede.

Tomando como base os conceitos apresentados, é possível dizer que o professor de música se define como profissional tanto pela sua mobilização no contexto em que está inserido, quanto pela produção de suas narrativas de profissionalização na área. As narrativas de profissionalização não são produzidas porque temos uma história profissional; temos uma história profissional porque fazemos a narrativa dela (Delory-Momberger, 2008, p. 37).

narrativas de profissionalização docente em música

Os movimentos persuasivos em direção à profissionalização em música que os professores informantes da pesquisa fazem para serem reconhecidos como professores de música na escola, dentro da disciplina Arte, começam pelos significados que a profissão professor de música tem para eles.

O que é comum nas narrativas dos informantes é a clareza que parecem ter sobre o que são - professores - e qual o seu papel no contexto escolar. A paixão pela profissão professor foi um ponto comum entre os informantes, sintetizado em alguns dos relatos: “Eu sempre quis ser professor. Gosto do ambiente escolar, do dia a dia da escola. Lembro dos professores que foram referência para eu querer seguir nessa profissão [...] São referências por causa do jeito que eles faziam para ensinar.” Embora na área de música sejam diversas as possibilidades de atuação profissional, o que chamou a atenção nos relatos dos informantes é a maneira como fazem as suas escolhas profissionais. Os professores parecem ver na educação básica não só uma estabilidade profissional, mas uma identificação com o exercício da docência.

Para o exercício da profissão docente em escolas de educação básica faz-se necessária a legitimação profissional através de um curso de licenciatura, mas o que garante ao professor a profissionalização na área específica de sua formação é, nas palavras de alguns dos informantes,

Querer ficar na escola é gostar de ensinar música naquele lugar. [...] Na escola só o lado artístico não funciona, tem de entender de didática, de educação, de aluno e de música [...] Eu sempre me imaginei um bom instrumentista para ver meus alunos tocando. [...] Não adianta a gente só arrasar no teclado. O que a escola quer ver é a minha habilidade em fazer o menino se encantar pela aula de música, pelo que ele poderá fazer com aquilo que aprende. [...] A música só funciona se o professor entender de música e de escola [...] A gente acaba se formando dentro da escola. Tenho que saber o que a escola quer de mim, e no que posso ajudar com aquilo que sei fazer.

Os informantes trazem em suas narrativas a concepção de que, para atuar em escolas de educação básica, o professor de música precisa gostar da profissão e do contexto escolar. Como afirma Freire (1997), para ser professor é preciso gostar do que se faz na escola. E isso parece não ser uma tarefa tão simples, pois os desafios que a escola impõe aos docentes necessitam ser superados com profissionalismo. São os aspectos relacionados ao profissionalismo, como os de criar estratégias e negociações, que contribuem para o exercício da docência. Nesse sentido, a profissionalização também é resultado do reconhecimento e da valorização do trabalho desenvolvido no espaço escolar. Parte desse reconhecimento vem das ações colaborativas firmadas conjuntamente em projetos educacionais que acontecem em cada unidade escolar.

Os projetos educativos desenvolvidos no interior das escolas foram evidenciados pelos informantes na medida em que narravam sobre o apoio que recebem do coletivo para o ensino de música acontecer na escola. Um dos informantes contou que “você não pode tatear no escuro, tem que ir lendo as possibilidades para ver até onde pode chegar, conquistando seus alunos para te apoiarem. Se a escola reconhece aquilo que você está fazendo como bom, você vai montando projetos que tem a sua cara.”

O apoio que os informantes buscam da escola para continuarem se profissionalizando na área de música é um processo que requer tempo e dedicação. Ao narrar as suas impressões a esse respeito, um dos informantes disse o seguinte: “eu me dedico ao meu trabalho e a escola gosta do que eu faço. A gente conquista isso com o tempo. A escola valoriza o seu trabalho pelos laços que você tem com seu aluno, com os pais, com o diretor... com toda a escola.” Ter a comunidade escolar como seu aliado é fazer dessa ligação um elo de forças capaz de fortalecer, tanto o ensino de música na disciplina Arte, como também contar com o apoio do sistema educacional local em favor de uma política mais consistente para o ensino de música nas escolas de educação básica.

A força que sustenta o ensino de música no espaço escolar é definida, em grande parte, pela maneira como o professor se impõe diante do coletivo. Nesse caso, os efeitos gerados pela aprendizagem musical produzida em sala de aula e em projetos educativo-musicais realizados com os seus alunos na escola, conforme relatos: “A gente busca mostrar dentro e fora da escola os resultados daquilo que os alunos aprendem [...] O valor da aula para escola e para os pais é isso... Mostrar. [...] O aluno é a nossa referência, por isso a gente tem que fazer acontecer.” Isso mostra que o interesse comum entre professor e aluno é retroalimentado pela relevância que pais e diretores dão ao fazer musical no espaço escolar.

A figura do diretor aparece como primordial uma vez que ocupa uma posição política dentro do contexto educacional. Isso sugere que ainda é incipiente o reconhecimento do ensino de música como uma área de conhecimento, mas que ainda requer ações políticas atreladas à “translação de interesses comuns” entre pessoas (Latour, 2000).

O ponto comum entre as narrativas dos informantes é o de ter o aluno como porta-voz do seu trabalho. Os relatos mostram que não basta ensinar música para o aluno, mas também, “criar movimentos persuasivos” (Latour, 2000) em direção à aceitação daquilo que é ensinado para, assim, estabilizar projetos musicais de seus interesses dentro do espaço escolar.

Embora haja uma intenção, por parte dos informantes, para que o ensino de música seja construído no espaço escolar como uma área de conhecimento importante, o movimento

depende, também, de outras pessoas e dos interesses que têm em comum. Entender o quanto a música é importante para a escola só é possível pelos efeitos produzidos no contexto escolar.

São os vínculos criados com os alunos nos processos e produtos musicais desenvolvidos no contexto escolar que dão visibilidade ao trabalho desses professores, pois como narrou um dos informantes: “a primeira coisa é fazer um elo com seu aluno, que vai chamar a atenção dos pais, e, aí, a direção vai te dar créditos e ajudar a buscar recursos para projetos de música.” Nesse sentido, um ponto importante a destacar é que o centro de forças do coletivo das escolas está na aprendizagem dos alunos. Assim como a força do aluno está na sua aprendizagem, a força que mobiliza pais, diretores e professores para que o ensino de música aconteça na escola está no aluno.

Ao olhar transversalmente as narrativas dos informantes, percebi elementos comuns aos seus interesses por manter o ensino de música na escola para além do conteúdo obrigatório na disciplina Arte. Os acontecimentos narrados mostram que há empenho entre professores, alunos, pais, colegas, gestores das escolas e política local, pois, conforme relatou um dos informantes: “se não tivesse o interesse de toda escola, a música não iria acontecer, porque só na sala de aula e uma vez por semana não acontece. Então, tem de ter projetos para eles acreditarem que a música é importante para estar ali também.” Embora os projetos musicais sejam importantes para a escola, o que parece retroalimentá-los é o ensino e aprendizagem da música que tem início na sala de aula, na disciplina Arte.

A crença de que o ensino de música é importante para a escola passa também por interesses políticos. Um dos informantes contou que “a música é uma aliada da escola, funciona como um marketing, inclusive para a direção que usa isso para dar visibilidade aos projetos da escola junto à Secretaria de Educação.” O interesse político dos dirigentes ao dar visibilidade para o ensino de música mostra o modo como esses interesses são articulados nesse contexto educacional. E, o retorno que a direção escolar traz para a escola, muitas vezes, aparece em forma de recursos materiais, como contou um dos informantes: “a escola tem autonomia e viu a necessidade de comprar instrumentos musicais e adquiriu aparelhagem de som, microfones, teclados, flautas, pandeiros e por aí vai.”

Os relatos indicam também a necessidade dos professores de música se fazerem representados pelo coletivo escolar diante dos “políticos da educação” local. Aquilo que os informantes chamam de autonomia da escola parece se constituir como um olhar para as potencialidades e particularidades que emergem do próprio contexto. Dessa forma, as ações desses professores são representadas por um projeto educativo construído coletivamente, como deve ser nas instituições escolares. A construção de projetos coletivos da educação escolar traduz, segundo Pimenta (2006), as finalidades da escola e o que ela faz, “a partir das necessidades que lhes são colocadas com o pessoal - professores/alunos/equipe pedagógica, e com os recursos que dispõem” (Pimenta, 2006, p. 79).

Para que o ensino de música se torne consistente nas escolas em que os informantes atuam, os relatos mostram que a Secretaria Municipal de Educação, a qual estão vinculados, sugere aos professores de música que negociem diretamente com as suas respectivas escolas, deixando claro que é na escola que as negociações devem ser discutidas e implementadas como relatou um dos informantes: “A gente vai aprendendo que tem de começar lá na sala de aula, mostrando junto com os alunos o que podemos fazer para que a música se destaque, mas a gente tenta garantir isso no PPP da escola.”

O projeto político pedagógico da escola depende, sobretudo, da “ousadia de cada escola em assumir-se com a cara que tem” (Gadotti, 1994, p. 3). Discutir, planejar e inserir coletivamente o ensino de música nos projetos políticos pedagógicos das escolas pode resultar num trabalho escolar mais articulado, e, assim, oportunizar efetivas aprendizagens (Wolffenbuttel, 2009, p. 54). Talvez, por isso, os informantes pareçam dispostos a buscar parcerias do coletivo para que determinadas propostas de ensino de música sejam implementadas na rede municipal a qual estão inseridos. Conforme indica o Artigo 15 da LDBEN, as unidades escolares têm autonomia pedagógica. Porém, como afirma Del-Ben (2009) as propostas de ensino necessitam ser refletidas também com base nas diretrizes e princípios que norteiam o ensino de música nas escolas de educação básica (Del-Ben, 2009, p. 118-119).

Para que os professores não fiquem à mercê dessas situações instáveis, ou seja, do entendimento da escola e da Secretaria de Educação de que o ensino de música é apenas um entre as várias modalidades artísticas que o professor deve ensinar na disciplina Arte, os professores procuram reunir aliados e criar um elo de forças para que, nesse caso, atraiam o interesse de pessoas, cujas ações poderão ser consolidadas em um projeto coletivo. Assim, e para sustentarem o ensino de música na escola, os informantes trabalham simultaneamente com duas dimensões da profissionalização docente: de um lado, as negociações com o coletivo para que continuem na disciplina Arte somente com a modalidade música; do outro, as práticas musicais realizadas com os alunos em forma de projetos e apresentações musicais dentro e fora do espaço escolar. O que parece é que esses professores informantes da pesquisa entendem que o movimento começa de dentro para fora, ou seja, do conteúdo música na disciplina Arte, para o projeto coletivo de grupo.

A profissionalização docente em música no contexto escolar emerge não só das oportunidades abertas pelas escolas de educação básica, mas também do potencial do professor em atuar e desenvolver projetos na área. A garantia de atuação na disciplina Arte como professor de música se dá pela sua formação, mas, principalmente, pela qualidade daquilo que o profissional demonstra na área. É praticando a profissão que o professor vai se tornando um profissional da docência em música. O trabalho desses professores, na área de música, é validado não só pela formação em música, mas pelo coletivo que compõe o espaço escolar, sobretudo pelas respostas do aluno em sala de aula e nos projetos escolares.

O aluno é o foco, o norte e a base do trabalho docente. Por isso, os informantes iniciam o seu processo de profissionalização “conquistando o aluno”. A intenção dos professores é criar laços com os alunos para que eles se deixem aprender e, assim, a música amplie formas de se fazer presente na escola não somente como pontos de passagens obrigatórios no componente curricular Arte, mas como “feitos” que contribuam para a construção de uma escola que translade interesses comuns em manter-se no seu principal objetivo - “escola como centro de aprendizagem” (Nóvoa, 2009a, p. 11).

algumas compreensões...

Para entender aspectos do profissionalismo, uma das dimensões da profissionalização docente em música, reabri algumas narrativas de profissionalização de uma pesquisa concluída para ver o que interessou aos informantes da pesquisa contarem, no momento em que os episódios estavam sendo construídos, e que deram vestígios, rastros para serem investigados com mais profundidade em pesquisas futuras. Essa perspectiva da profissionalização torna visíveis aspectos da profissão docente que, muitas vezes, aparecem como desassociados ou despercebidos pelos sujeitos ou instituições de ensino.

Seguir atores implica em seguir objetos como, por exemplo, o objeto de estudo da área de educação musical que trata dos problemas da relação das pessoas com música no que se refere ao modo como se apropriam e transmitem música. A Teoria Ator-Rede contribui para ampliar o olhar para além das complexidades epistemológicas, pragmáticas e axiológicas, que estão dentro da ciência da educação musical, isto é, para uma epistemologia política.

Olhar para a dimensão do profissionalismo na perspectiva da ANT é abrir para uma investigação do coletivo, das associações e desdobramentos que se faz da profissionalização docente no espaço escolar. Esses desdobramentos implicam em estratégias de negociações e movimentos persuasivos em direção à estabilização e composição de novos elementos que emergem do contexto escolar. Assim, reunidos, são capazes de provocar novos entendimentos sobre a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, no componente curricular Arte, e em toda a educação básica, bem como nos modos de ser e estar na profissão. Como afirma Latour (2012), “só quando as forças são constituídas de vínculos menores, você tem a chance de modificar um estado de coisas e fazer uma política possível” (Latour, 2012, p. 356).

Trazer a epistemologia política para o centro do objeto de estudo da educação musical é permitir que novas associações, novos agregados sejam reunidos e estabilizados em um ponto de passagem obrigatório para pensarmos, por exemplo, a formação de professores licenciados em música com vistas a atuar nas escolas de educação básica. Esses profissionais, especialistas em música, “não se distinguem pelas esferas onde trabalham, e sim pelas diferentes *habilidades* que aplicam ao mesmo domínio” (Latour, 2012, p. 361). Essa provocação de Latour remete-nos a um de seus questionamentos sobre epistemologia política: Quem está decidindo por nós? Para assim, ele mesmo responder: Nós dependemos, doravante, de coisas que dependem de nós (Latour, 2010).

Para pensar a profissionalização docente em música, amplio o questionamento de Bruno Latour (2012) ao pensamento de Lyotard (2006). Se “nós dependemos, doravante, de coisas que dependem de nós”, que nós estamos atando? “O que é preciso representar sobre a realidade para poder se constituir? O que é preciso dizer para ser entendido? O que é preciso escutar para poder ter algo a dizer? Quem está nos ouvindo? Falamos, narramos para quem e para quê?” (Lyotard, 2006, p. 39). Talvez, uma possível resposta seja pensar na inversão de fluxo de forças gerados nos nós que dependem de nós.

Algumas possíveis compreensões geradas neste trabalho são para abrir mais indagações que, talvez, nos convidem a reabrir outras “histórias controvertidas”. Estamos trazendo todas as dimensões da profissão professor de música para dentro da formação docente? Além das complexidades epistemológicas, pragmáticas, axiológicas, históricas e políticas que estão dentro da ciência da educação musical, o que os cursos de licenciatura em música ainda precisam trazer para o centro da formação, de modo que ambas, formação e profissionalização, estejam imbricadas e associadas para que a identidade profissional possa ser construída pelos “feitos” gerados ainda no processo formativo? Sob o ponto de vista epistemológico e parafraseando Kraemer (2000), é possível dizer que a profissionalização em música deve passar pela relação do professor com a música sob os aspectos de apropriação e de transmissão de feitos que se constroem dentro da profissão, produzindo a identidade profissional docente desde o início da formação profissional.

referências

- AZEVEDO, Maria Cristina C. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Porto Alegre: 2007. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre: 2000. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 94, p.73-92, 1991. Disponível em: < http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF094_8.pdf> Acesso em: 31 mar. 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm> Acesso em: 15 abr. 2011.
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP0122002.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2007.
- DEL BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. *Música em perspectiva*, v.2. Curitiba: PPGMus, p.110-134, 2009.
- _____. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51. Rio de Janeiro, p.523-740, 2012.
- _____. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN. São Paulo: Paulus, 2008.
- DEMO, Pedro. *Ciência Rebelde: para continuar aprendendo, cumpre desestruturar-se*. São Paulo: Atlas, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. Texto proferido em um debate durante a *Conferência Nacional de Educação para Todos*. (setembro de 1994). Disponível em: <http://8541069592998557813-a-1802744773732722657-s-sites.googlegroups.com/site/oficinadotiao/projeto-politico-pedagogico/arquivos/Projeto_Politico_Ped_Gadotti.pdf> Acesso em: 06 mar. 2011.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução Jusamara Souza. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17. Porto Alegre: PPGMus, p.50-73, 2000.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução Ricardo C. Barbosa. 9. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LATOURE, Bruno. *Reagregando o social*. Salvador: Edufba, 2012; São Paulo: Edusc, 2012.

_____. Teoria Ator-Rede e Psicologia. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

_____. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: PARENTE, Andre (Org.). *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 101-138.

_____. *A Dialogo on Actor Network Theory*. Disponível em: <<http://www.ensmp.fr/~latour/articles/article/090.html>, 2002> Acesso em: 23 jan. 2008.

_____. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Unesp, 2000.

LATOURE, Bruno. WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

NÓVOA, António. *Professores: Imagens do futuro presente*. Instituto de Educação EDUCA: Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://educacaooliveparapensar.blogspot.com/2010/06/antonio-novoa-professores-imagens-do.html>> Acesso em: 04 mar. 2011.

_____. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. 2009a. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 08 mar. 2011.

_____. (Org.) *Profissão Professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma. G. *Questões sobre a organização do trabalho na escola*, 2006. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=017> Acesso em: 01 abr. 2011.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Béltran; GAUTHIER Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina. 2003.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa Biográfica e Entrevista narrativa. *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Wivian Weller, Nicolle Pfaff (Org.). 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VEBER, Andréia. *Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada - EPI, em Santa Catarina*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Recebido em
07/02/2015

Aprovado em
26/03/2015

Delmary Vasconcelos de Abreu é professora do Departamento de Música, da Universidade de Brasília - UnB, atuando no Programa de Pós-Graduação em Música - Música em Contexto (Mestrado) e nos cursos de Licenciatura em Música, presencial e a distância, da UnB. É Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2011). Atualmente é representante da Abem - Região Centro-Oeste. É líder do grupo de estudos e pesquisas Educação Musical e Autobiografia (CNPq).