

A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música

THE EMERGING PROFESSIONALITY: BUILDING EXPERTISE AND PROFESSIONAL ETHICS IN MUSIC TEACHER EDUCATION PIBID

NAIR PIRES

Departamento de Música, Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP (Ouro Preto/MG)

► nair.pires@yahoo.com.br

resumo

Este artigo tem como foco analisar os conhecimentos profissionais declarados pelos licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Música dos cursos de licenciatura no estado de Minas Gerais, identificando indícios de uma profissionalidade emergente. O referencial teórico está fundamentado no conceito de profissionalidade emergente de Jorro (2011) e na tipologia dos conhecimentos de base para o ensino de Shulman (1987). Para a coleta de dados, realizei 6 grupos focais, tendo como participantes 49 licenciandos do Pibid Música. A análise de conteúdo foi utilizada como técnica de análise dos dados e a análise de categorias como procedimento de descodificação do material coletado. Os resultados revelam conhecimentos da expertise e da ética profissional em construção no Pibid Música. O conjunto desses conhecimentos oferece pistas para fortalecer a profissionalidade do professor de música de escolas de educação básica, e nortear a reflexão sobre as propostas de formação dos cursos de licenciatura no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: profissionalidade emergente; conhecimento profissional; Pibid; formação docente.

abstract

This article focuses on analyzing the professional knowledge of undergraduate students that participate of the *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* - Pibid (Scholarship Program for New Teachers) in the field of Music Education in Minas Gerais state, by identifying signs of emerging professionalism. The theoretical framework is the concept of emerging professionalism coined by Jorro (2011) and the seven types of knowledge domains proposed by Shulman (1987). The primary method of data collection was focus groups, involving 49 undergraduates of Music Teacher Education Pibid. Data analysis involved content and categorical

analysis. Content analysis was applied as data analysis technique while categorical data analysis as a process to decode the collected material. The results revealed the construction of expertise and professional ethics knowledge in the Music Teacher Education Pibid. This group of knowledge offers clues that not only strength the professionalism of music teacher in elementary schools but also guide discussions around the undergraduate programs in Brazil.

KEYWORDS: emerging professionalism, professional knowledge, Pibid, teacher education.

introdução

No campo da formação de professores, a profissionalidade docente como foco de pesquisa tem sido muito difundida na literatura internacional e nacional. Diversos autores têm apontado o seu caráter polissêmico e aberto às dinâmicas sociais (Bourdoncle; Mathey-Pierre, 1995; Sacristán, 1995; Ludke; Boing, 2004, 2010; Roldão, 1998, 2005, 2007). Uma definição clássica é apresentada por Sacristán (1995). Ele entende a profissionalidade como “aquilo que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 64). Ao reunir componentes da formação e do trabalho docente, o conceito de profissionalidade acaba por se vincular aos conceitos de profissão, identidade, desenvolvimento profissional (Lüdke; Boing, 2004) e cultura profissional.

Os conceitos de profissionalização e profissionalismo são afins com o conceito de profissionalidade, porém possuem diferenças entre si. De acordo com Núñez e Ramalho (2008), a profissionalização tem dois aspectos que constituem uma unidade: um interno, denominado profissionalidade, e outro externo, o profissionalismo. Segundo esses autores, a profissionalidade constitui uma dimensão interna da profissionalização, um processo por meio do qual o professor adquire os conhecimentos próprios da docência e constrói as competências profissionais. A dimensão externa reserva-se à ideia do profissionalismo, que se relaciona com a obtenção de status profissional e de reconhecimento social da profissão.

Em trabalho recente, Jorro (2011) propõe o conceito de profissionalidade emergente. É a primeira construção do ser profissional, que se dá na formação inicial do aluno ao relacionar-se com o mundo do trabalho. Esse conceito introduz a ideia de que o processo de transformação da vida profissional se dá apoiado em saberes múltiplos (teóricos, da ação e sobre a reflexão ética), o que significa conceber a profissionalidade emergente como expertise e deontologia. A profissionalidade emergente introduz a necessidade de analisar gestos e atitudes ainda pouco estáveis, de interpretar processos intermediários e competências em fase de aquisição pelos futuros professores. Trata-se de uma abordagem que busca analisar os embriões da ação docente, durante o processo de formação inicial.

Com efeito, o conceito de profissionalidade emergente é um constructo teórico que se situa na fronteira entre o conceito de profissionalidade e desenvolvimento profissional. Apesar de surgir na literatura com diferentes significados, há um consenso sobre a ideia de que o desenvolvimento profissional é um percurso formativo continuado que se traduz em um *continuum* de aprendizagem ao longo da vida, como aponta Silva (2013). Apesar de próximos, os conceitos apresentados guardam especificidades fundamentais, ou seja,

a profissionalidade diz respeito ao *ser* professor e está ligada a uma temporalidade retrospectiva, e sua análise visa comparar e validar os dados. Ao contrário, a

profissionalidade emergente traz a ideia do *vir-a-ser* professor e está vinculada a uma temporalidade prospectiva, e sua análise se dá em função da compreensão indicial dos dados (Jorro, 2011). Por sua vez, o desenvolvimento profissional reúne as temporalidades num *continuum* para compreender a construção profissional ao longo da vida. (Pires, 2015, p. 42, grifos da autora)

Com base nos trabalhos de Sacristán (1995) e de Jorro (2011), assim defino profissionalidade emergente: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, gestos e atitudes que emergem na interação entre a universidade e os espaços de atuação profissional, ao longo da formação inicial, e que se (re)constróem mediante a reflexão ética sobre a ação docente. Equivale a uma primeira profissionalidade, que se constrói na relação do licenciando em formação com o campo do trabalho, por meio da mobilização de expertise e de conhecimentos éticos necessários ao exercício profissional.

Com base nessa perspectiva teórica, selecionei pesquisas da área de música que focalizam a profissionalidade emergente. Apesar da inexistência de pesquisas nessa direção, encontrei na literatura importantes trabalhos que discutem temas como: o conhecimento prático do professor de música de escolas de educação básica (Beineke, 2000); os saberes e competências desenvolvidos na atividade docente do músico-professor em escolas de música alternativa (Requião, 2002); o significado de ser professor para o educador musical da escola de educação básica e da escola específica de música (Bellochio, 2003); a adequação da formação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor (Cereser, 2003); a articulação entre as condições curriculares, organizativas e pessoais nos estágios supervisionados (Mateiro, 2003); os saberes que norteiam a prática pedagógica dos professores de piano ao longo da carreira (Araújo, 2006). Há, ainda, pesquisas que focalizam os saberes docentes na formação de professores, abordando características e tipologias desenvolvidas por alguns autores (Hentschke, Azevedo e Araújo, 2006); que buscam compreender como os estagiários de música desenvolvem sua ação pedagógica tendo em vista os saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio (Azevedo, 2007); e que investigam, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários ao trabalho acadêmico musical no ensino superior (Galizia; Azevedo; Hentschke, 2008).

O conjunto dessas pesquisas da área de música revela que o foco dos estudos está mais voltado para a análise da prática docente do professor em serviço do que para a construção da docência no âmbito da formação inicial, nos cursos de licenciatura. Apesar de as pesquisas de Cereser (2003), Mateiro (2003) e Azevedo (2007) centrarem-se na análise da prática de licenciandos, o volume de pesquisas, nessa direção, ainda é muito pequeno, carecendo de outras pesquisas que permitam aprofundar a temática em questão. Ciente dessa lacuna, na literatura da área de música, de pesquisas sobre a profissionalidade emergente, e da importância de conhecer o repertório de conhecimentos do futuro professor de música e de valorizar profissionalmente esses saberes que identificam a ação docente, propus, no âmbito do doutorado, responder às seguintes questões: Qual profissionalidade está em construção nos espaços de interação entre a universidade e as escolas de educação básica? Que relações são estabelecidas entre as propostas de formação docente e os conhecimentos profissionais subjacentes a elas? Desse modo, defini, como objetivo de minha tese, compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Música em IES de MG, procurando entender sua relação com as propostas de formação docente e os conhecimentos profissionais a elas subjacentes. Para tanto, defini três objetivos específicos: 1- caracterizar as propostas de formação docente; 2-

identificar os conhecimentos profissionais em construção nas propostas formativas; 3- analisar os traços que marcam o indício de uma profissionalidade emergente do professor de música.

E, como campo de estudo, elegi sete cursos de licenciatura em música do Estado que desenvolvem subprojetos do Pibid em cursos de música, com coordenadores e bolsistas de iniciação à docência desses mesmos cursos. Os sujeitos participantes da pesquisa foram: o coordenador-geral do Pibid, 6 coordenadores dos subprojetos do Pibid Música¹ e 49 bolsistas de iniciação à docência a eles vinculados. Para a coleta de dados, além da análise de documentos, realizei 7 entrevistas, 6 grupos focais e 49 questionários, envolvendo vários sujeitos, várias instituições de ensino superior, várias técnicas de pesquisa. Essa opção metodológica permitiu-me a reflexão de propostas de formação docente e a sistematização de conhecimentos profissionais do professor de música.

Como recorte desta pesquisa de doutorado, pretendo, neste artigo analisar os conhecimentos profissionais declarados pelos licenciandos participantes do Pibid Música dos cursos de licenciatura no Estado de Minas Gerais, identificando indícios de uma profissionalidade emergente.

referencial teórico

Na pós-modernidade, a ideia do conhecimento como simples reflexo do universo foi substituída pela ideia de que razão e universos são construções que se dão condicionadas por constrangimentos coletivos e individuais, culturais, econômicos, políticos, religiosos (Caetano, 2004, p. 28). Caetano alerta para o fato de que, atualmente, assistimos ao primado do conhecimento construído socialmente, não sendo mais possível considerá-lo como produto de um processo individual. Afinal, definir o conhecimento profissional não é tarefa fácil, uma vez que ele

tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa. (Nóvoa, 2002, p. 27)

As pesquisas são consensuais com relação à importância desse conhecimento, porém, a dificuldade na sua formalização e conceitualização ainda é enorme. A hipótese de Nóvoa (2002) é que o conhecimento profissional depende de “uma reflexão prática e deliberativa”, ou seja, ele é fruto do autoconhecimento que se (re)constrói por meio da reflexão sobre a prática.

Na literatura educacional, a tipologia dos conhecimentos profissionais de maior protagonismo tem sido a proposta pelas pesquisas desenvolvidas por Lee Shulman (1986, 1987). Inicialmente, Shulman (1986) distingue três categorias de conhecimentos para o ensino: 1- *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo disciplinar); 2- *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico do conteúdo); e *curricular knowledge* (conhecimento curricular).

1. Uma das instituições pesquisadas possui dois cursos de licenciatura e um subprojeto do Pibid Música.

No ano seguinte, Shulman (1987) alarga essas categorias e apresenta sete tipos de conhecimentos de base para o ensino, que se dão de maneira inter-relacionados na atividade de ensino. A primeira dessas categorias é o *conhecimento dos conteúdos disciplinares*, ou seja, o repertório de saberes de que o professor dispõe sobre determinada matéria. Como assinala Shulman (1986), o conhecimento do conteúdo inclui dois componentes: 1- o conhecimento substantivo, que diz respeito aos conceitos e princípios básicos da disciplina que determinam o que os professores vão ensinar segundo determinada perspectiva; 2- o conhecimento sintático, que tem a ver com a gramática da disciplina, com o conjunto de regras que determinam a validade, tendências e perspectivas no campo da especialidade e da investigação. Esse tipo de conhecimento tem que ser objeto de uma transformação didática que o torne em conhecimento para ensinar. O *conhecimento pedagógico do conteúdo disciplinar* é a segunda categoria e refere-se aos conhecimentos pedagógicos específicos sobre a aprendizagem dos alunos e inerentes ao ensino de conteúdos disciplinares específicos. Em outras palavras, são os conhecimentos necessários para tornar o conhecimento de que se dispõe, ensinável. A terceira categoria, o conhecimento do currículo, diz respeito aos conhecimentos que englobam as competências necessárias à organização curricular. O *conhecimento do currículo* engloba a concepção dos programas, implicando a seleção e articulação quer horizontal, quer vertical dos conteúdos, entre outros. Na quarta categoria, Shulman (1987) identifica os *conhecimentos pedagógicos gerais para o ensino*. Essa categoria se reporta aos conhecimentos genéricos de organização e de gestão de sala de aula. A quinta categoria refere-se ao conhecimento dos alunos e das suas características; a sexta categoria, ao *conhecimento dos contextos institucionais*, nomeadamente de organização, de gestão e de financiamento das escolas; e a sétima categoria, ao *conhecimento das finalidades, dos valores e da filosofia da educação*, que integra conhecimentos voltados para uma perspectiva histórica e social.

Na opinião de Shulman (1987), o conhecimento didático do conteúdo adquire particular interesse, por conter um corpo de conhecimentos próprios para o ensino. Esse conhecimento representa uma modelagem do conhecimento do conteúdo disciplinar e do conhecimento pedagógico para se chegar à compreensão da organização, representação e adaptação de temas e problemas aos diversos interesses e capacidades dos alunos.

metodologia

Para a elaboração deste artigo, utilizei dados coletados de 6 grupos focais, realizados com 49 bolsistas de iniciação à docência, participantes dos subprojetos do Pibid Música. A escolha do grupo focal para a coleta dos dados deveu-se à importância dessa técnica

para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (Gatti, 2012, p. 11)

Como metodologia do grupo focal, optei pela utilização de recursos pedagógicos, considerados mais adequados para mapear os conhecimentos em construção no Pibid Música e obter dados mais relevantes para o problema em questão. O caráter lúdico da proposta gerou um ambiente de descontração e interesse, o que contribuiu para promover a interação entre os participantes. Nessa perspectiva, para a realização do grupo focal, contei com duas atividades lúdicas, uma delas, a Mala Pedagógica. Desse modo, eu poderia identificar quais conhecimentos eram construídos na interação entre a universidade e as escolas de educação

básica, e nos processos de reflexão com a equipe do Pibid Música. Para a realização da Mala Pedagógica, utilizei os seguintes materiais didáticos: duas “malas” de cores diferentes, uma vermelha e outra verde, papel pardo, cartões coloridos, canetinhas coloridas, tesouras, tubos de cola, lápis de cera, gravador, máquina fotográfica e revistas pedagógicas escolhidas e adquiridas para esse fim². Todos os grupos focais foram gravados e transcritos para posterior análise dos dados.

Com base nos trabalhos de Bardin (2011) e Chizzotti (2006), defini a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados e a análise de categorias como procedimento de decodificação do material coletado. Como ponto de partida para organização dos dados, construí uma grade de análise, tomando, como referência, as sete categorias do conhecimento profissional propostas por Shulman (1987), que poderiam ser ampliadas caso necessitasse. Na análise de conteúdo dos grupos focais, adotei, para a codificação dos cursos, a letra C acompanhada de números de 1 a 6 para identificação de cada um deles. Para a apresentação dos diálogos, empreguei a palavra bolsista para referir aos licenciandos, e números, para definir o sujeito que falava (Bolsista 1, Bolsista 2, etc.). Tendo a categorização dos conhecimentos declarados por todos os licenciandos nessa grade, agrupei as falas segundo os temas, dentro de cada uma das categorias, para, em seguida, proceder à sua apresentação e discussão.

conhecimentos profissionais declarados pelos licenciados

Dos conhecimentos profissionais declarados pelos sujeitos pesquisados neste artigo, o conhecimento do conteúdo foi o que menos se sobressaiu nas discussões dos grupos focais. Para os licenciandos, o espaço da universidade era o responsável pela construção do conhecimento específico de música e pela formação musical do professor de música. No entanto, quanto ao tipo de conhecimento do conteúdo musical, há críticas à presença hegemônica da música erudita, nos currículos dos cursos de licenciatura, e à ausência da música popular como conteúdo disciplinar válido para a formação de professores e as consequências dessa prática pedagógica na escola. No desenvolvimento da prática pedagógica escolar, o conhecimento instrumental foi apontado como possibilidade para despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem da música. Nessa perspectiva, a formação do licenciando em vários instrumentos musicais é vista como potencializadora dos recursos pedagógicos do professor de música.

O conhecimento pedagógico geral surgiu, entre os licenciandos, nos diálogos sobre o planejamento da aula de música e no uso de estratégias de ensino. O planejamento da aula foi considerado por eles necessário e importante para a condução do processo de ensino e aprendizagem. Eles consideraram o planejamento uma importante etapa da prática pedagógica, admitindo, porém, seu caráter provisório, aberto, contextual e dinâmico. Em acordo com essa concepção, as “cartas na manga” surgiram como outras possibilidades de rotas a serem seguidas no decorrer da aula de música, como uma estratégia pedagógica ou um “plano B” a ser adotado quando o planejamento “não der certo”. Assim, a necessidade de se adaptar ao contexto da prática acaba por construir um gesto de ajustamento da ação, o que

2. Maiores explicações sobre a atividade Mala Pedagógica e a utilização de recursos pedagógicos no desenvolvimento de grupos focais, ver Pires (2015).

significa, segundo Jorro (2006), desenvolver a capacidade de intervir no curso da atividade e inventar uma nova estratégia para o ritmo da ação. O sotaque didático do professor em sala de aula, “o jeito de falar e de reagir” diante das situações didáticas foram valorizados pelos licenciandos como um conhecimento pedagógico geral.

E, no caso do conhecimento pedagógico do conteúdo, emergiu durante a reflexão dos licenciandos a necessidade de encontrar uma forma diferente de “apresentar” as informações musicais, de “pegar uma janela do aluno” para introduzir o conteúdo, visando à aprendizagem dele. E, assim, a busca por outras formas de exposição do conteúdo levou-os a perceber a necessidade de um “saber se comunicar” para adequar-se à situação didática. Nesse sentido, a linguagem em sala de aula constitui a maior entrada, nas palavras de Jorro (2006). No entanto, a autora ressalta que não basta ao professor saber comunicar, é preciso orientar os alunos, incentivando-os a aprofundar o pensamento para adquirir conhecimento. A mediação do corpo do professor parece fazer a diferença na situação didática, pois, como afirma essa autora, através da linguagem corporal, os alunos apreendem uma personalidade que pode favorecer ou dificultar a relação que se estabelece com o conhecimento.

Como parte importante do conhecimento profissional do professor, os licenciandos mencionaram o conhecimento sobre os alunos com relação às suas características e mecanismos de desenvolvimento e aprendizagem. A experiência da inserção nos espaços da escola de educação básica permitiu aos licenciandos perceberem que, na relação pedagógica, existem diferentes sujeitos, com diferentes saberes. Tudo isso precisa ser igualmente considerado no processo de ensino e aprendizagem. Assim, nesse processo, ressaltaram, como fundamental, “escutar o que o aluno está a fim de aprender, perguntar a ele”. E, então, ao responderem às perguntas, os alunos apresentam informações que ajudam “muito a elaborar a próxima aula”.

Às vezes eles não falam, mas você vê. A gente tentando fazer uma atividade, aí você vê a cara deles de desanimados e você fala: esse trem não está dando certo, eu vou ter que mudar. Aí, o planejamento que era um já vira outro, e você tem que se virar. (C3)

Vejo, nessa fala, uma postura ética do licenciando ao preocupar-se com os interesses e desejos do outro. Revela, ainda, um conhecimento pedagógico que pressupõe flexibilidade no planejamento e na execução da aula, reconhecimento das implicações situacionais do contexto da prática pela percepção da imprevisibilidade da ação pedagógica e da necessidade de improvisação imediata.

Com base na perspectiva de Schön (1992) e de Jorro (2011), então, posso falar em emergência do processo de reflexão na ação. No caso do licenciando acima citado, ao constatar o desânimo dos alunos no momento da ação, refletiu sobre a situação em curso, elegeu novas estratégias e modificou a ação pedagógica. O indício do processo de reflexão na ação acabou por: potencializar o repertório do conhecimento pedagógico do conteúdo com novas formas de apresentação de um mesmo conteúdo; reforçar o conhecimento pedagógico geral com diferentes maneiras de gestão da sala de aula; perceber o currículo com outra organização dos tópicos de ensino ou da promoção da interdisciplinaridade curricular; e apresentar o conteúdo disciplinar com novos conceitos, fatos, processos ou procedimentos ou com novas formas de ajudar os alunos na compreensão do conteúdo disciplinar. E, continuando sua reflexão, o mesmo licenciando afirmou que “depois de aplicar a aula” é preciso perguntar aos alunos “o que eles conseguiram absorver da nossa aula, o que entenderam, o que foi fundamental ali na aula” (C3). A meu ver, o interesse desse licenciando por avaliar o processo

de ensino e aprendizagem, além de conter um componente ético, indica outro processo de reflexão: a reflexão sobre a ação cujo processo avalia a ação pedagógica pela perspectiva da aprendizagem do aluno.

Com relação aos conhecimentos dos contextos educativos, no trânsito entre os contextos da universidade e da escola pública dentro do subprojeto do Pibid Música, emergiram conhecimentos que permitiram aos licenciandos (re)significar cada contexto escolar envolvido no processo formativo. Aliás, "uma das propostas do Pibid é essa: conhecer a escola. Conhecer o espaço, como funciona o transporte, a diretoria, o refeitório. Se eu ouvi falar sobre isso, foi na escola pública" (C5). Segundo eles, a prática musical nas escolas ainda não dispõe de espaço adequado a sua realização, o que, muitas vezes, acaba por interferir no bom andamento de outras atividades escolares. Nesse contexto, a prática de ensino de música, além de tornar-se um "incômodo" à rotina da escola de educação básica, muitas vezes tem seu objeto de ensino subtraído da sua função educativa e reduzido a entretenimento nas festividades escolares.

Com efeito, imersos na reflexão sobre o espaço escolar, os licenciandos conseguem perceber as restrições impostas pelas práticas institucionais e curriculares, pensamento esse que amplia a percepção dos eventos escolares para além da sala de aula. Melhor dizendo, a prática de ensino de música nas escolas de educação básica é afetada por fatores externos à sala de aula, tais como práticas e concepções naturalizadas.

Assim sendo, o discurso que generaliza "a escola pública" como uma instituição única e de conotação negativa é desconstruído pelos licenciandos ao vivenciarem realidades escolares contrastantes. A prática da imersão em diferentes escolas faz emergir um conhecimento desmistificado da realidade escolar, fruto da observação, reflexão e socialização das experiências, contribuindo para a construção de um conhecimento profissional mais realista e contextualizado. Nessa medida, a emergência do conhecimento prático sobre o contexto escolar torna-se um importante elemento de desconstrução de preconceitos e de resistências relativas à atuação profissional em escolas de educação básica.

Com referência ao conhecimento do currículo, a organização dos programas de ensino de música acena para a adoção do trabalho por projetos como alternativa didática possível à prática musical nas escolas de educação básica. No discurso dos licenciandos, os projetos de ensino são entendidos como o conjunto de totalidades (aulas com princípio, meio e fim) de curta duração e objetivos claros que culminam com a construção de um produto final. Por conseguinte, a ideia de pensar cada aula como uma totalidade parece surgir como alternativa à organização da prática musical em acordo com o ritmo interno das escolas, com seu calendário e atividades cotidianas já instituídas, condições situacionais que exigem adaptação a todo momento.

Quanto à estruturação dos projetos de ensino, nas palavras deste licenciando, "a gente faz um esqueleto e vai planejando atividades dentro daquilo que foi proposto naquele período, um tema, uma palavra-chave. A partir disso, a gente desenvolve essa palavra-chave em quatro aulas, cinco aulas". Esse modelo ajuda demais, ele "é muito bom para orientar sabe, [para] tomar [como] um norte" (C3).

Em outras palavras, os projetos de ensino são projetos temáticos, de curta duração, que orientam e dão coerência à organização da prática musical nas escolas de educação básica. Essa forma de organização do ensino de música é defendida por Del-Ben (2011) como uma alternativa às formas de organização por conteúdos, objetivos, atividades ou eixos norteadores.

O conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educacionais surgiu da discussão acerca da qualificação docente e da valorização do professor, de seu objeto de

ensino, carreira e profissão. Para os licenciandos, a qualificação do professor passa pelo investimento político na sua valorização e na melhoria da estruturação do plano de carreira e cargos dos docentes da educação básica. Na visão deles, a valorização da profissão passa por componentes individuais, que é a busca pela capacitação profissional em prol da melhoria da profissionalidade e do desenvolvimento profissional, mas requer, também, ações coletivas em favor da consolidação do profissionalismo docente. De acordo com os licenciandos, o objeto de ensino a ser ensinado pelo professor também requer valorização social. A desvalorização da música no ambiente escolar está “na maneira de ver a profissão do outro”, e sua valorização passa pela função que lhe é atribuída nos currículos escolares.

Na verdade, a música e também a educação física e as disciplinas de línguas não são “tratadas com tanta seriedade pela escola”. Desempenhando uma função ornamental no calendário das festividades escolares, a aula de música é reduzida à “preparação para as apresentações” ao longo do ano. E, refletindo eticamente sobre esse dilema, percebo que o problema não está na apresentação em si, mas no seu produto que não representa um processo educativo. Ainda sobre a valorização da profissão professor, conforme os licenciandos, é preciso refletir sobre o papel do professor na contemporaneidade. Eles veem o professor como um mediador do processo educativo, com a responsabilidade social de formar a pessoa por meio da reflexão; como um profissional cuja função é desconstruir o mito do talento adotando práticas musicais inclusivas e contextualizadas e partilhar conhecimentos com o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Afinal, o processo de análise dos dados revelou a emergência dos sete tipos de conhecimentos básicos para o ensino, conforme descritos por Shulman (1987). Todavia, adverte o autor: “os conhecimentos de base para o ensino não têm caráter fixo e definitivo, portanto novas pesquisas poderão reconhecer novas categorias que caracterizem o desempenho do bom professor (Shulman, 1987, p. 12). Ao categorizar os dados, percebi a presença de um importante corpo de conhecimentos profissionais, que pode ser denominado *conhecimento ético da realidade em que se vive*. Esse tipo de conhecimento inclui

reflexões críticas em torno de práticas de exclusão e inclusão, da diferença e da diversidade (racial, sexual, cultural, socioeconômica), da desigualdade e dos preconceitos sociais, de atitudes de tolerância, respeito, aceitação, colaboração e participação. São conhecimentos que tocam na relação ética com as pessoas, na forma de se relacionar com o conhecimento em si e com sua produção social. (Pires, 2015, p. 205)

Apesar de a categoria de Shulman (1987) do conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos conter uma dimensão ética, considero que o *conhecimento ético da realidade em que se vive* ultrapassa essa categoria, constituindo um corpo de conhecimento necessário à construção de disposições favoráveis para lidar com os aspectos socioculturais. Esse tipo de conhecimento é também identificado por Marcelo (1995) como um componente formativo necessário aos professores em formação para compreenderem as complexas situações de ensino³.

O tema da inclusão social, surgiu, no debate dos licenciandos, em várias perspectivas. Como conteúdo do conhecimento profissional do professor de música, relativo a pessoas com necessidades específicas, a inclusão revela-se incipiente e deficitária, pois não conta com subsídios para o desenvolvimento de ações pedagógicas, nas escolas de educação básica, seja pelo pouco domínio da dimensão teórica da Libras ou do Braille, seja pela ausência da construção de uma expertise necessária à prática musical inclusiva. E, assim, como destacaram os licenciandos, faltam-lhes instrumentos didáticos para estabelecer uma relação comunicativa

efetiva que ultrapasse a simples adoção de medida paliativa para se comunicar com os alunos. De acordo com os depoimentos dos licenciandos, a inclusão é um conteúdo do conhecimento profissional docente que possui uma dimensão teórica que se constrói na universidade; e uma dimensão prática que se aprende no fazer docente, nos múltiplos espaços de atuação profissional.

Assim, numa perspectiva multicultural, os alunos reconhecem a diversidade de práticas musicais e a necessidade de incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem musical, nas escolas de educação básica. Por conseguinte, veem a necessidade de romper com práticas instituídas e cristalizadas, e adotar novos repertórios musicais e outras referências sociais. Afinal, como afirma o licenciando, “o mundo da música mudou, se você estava acostumado a ele, prepare-se, pois terá que se acostumar com outro mundo” (C4). E a expressão “outro mundo” usada por um licenciando, parece referir-se ao mundo intercultural defendido por Ribeiro (2008) e Almeida (2010) em que se rompe com a hegemonia da monocultura erudita para dialogar com outras culturas, a cultura dos alunos. Ao contrário disso, adverte Pires (2015): “tomá-la como meio para introduzir a música erudita é mantê-la aprisionada numa relação hierárquica e desigual, na qual se atribui maior valor à cultura europeia, transformando-a em referência cultural musical” (p. 212).

O tema diversidade também foi discutido do ponto de vista étnico e da orientação sexual. Percebi, nas colocações dos licenciandos, que o preconceito racial é veiculado nos próprios materiais didáticos elaborados para as escolas de educação básica. Mas, além dos materiais didáticos, a mídia também é responsável por veicular conteúdos racistas e preconceituosos que precisam ser analisados do ponto de vista de sua dinâmica de construção e manutenção social. O preconceito relativo à orientação sexual tem gerado comportamentos de exclusão e humilhação em diversos contextos sociais como nas universidades, nas escolas de educação básica, nos ambientes familiares, locais de trabalho, entre outros. Ações repetitivas e propositais de discriminação e violência em nome de preconceitos contra determinadas características do indivíduo – étnica, racial, sexual, de geração, etc. – têm sido denominadas, na literatura, de *bullying*. O fenômeno do *bullying*, considerado atualmente como uma das formas mais recorrentes de violência nas escolas, caracteriza-se, principalmente, pela intimidação do outro, “pela disparidade de poder entre os pares, de modo que uma pessoa é dominada por outra” (Calbo et al, 2009, p. 74).

Em última análise, eu diria que a experiência da iniciação à docência nas escolas de educação básica parece construir uma relação com o mundo que reconhece a existência do outro e desenvolve o sentido de alteridade. Segundo os licenciandos, na universidade, aprende-se “que nem sempre se está certo, que você tem que respeitar isso. Respeitar a opinião do outro, tentar olhar para a opinião dele, tentar ver que não está errado, e que nem sempre se está certo” (C5). Desse modo, nesse contexto, a convivência motiva todos a “tentar se colocar na posição do outro também”. No Pibid, por exemplo, os licenciandos relatam que o mais “complicado são as relações, a convivência com o outro, todos têm opiniões diferentes”. Então, “ser mais aberto para entender a opinião do outro é muito difícil” (C5).

Da mesma forma, penso que a relação com grupos diferentes e diversos constituem experiências primordiais para a vida. Assim sendo, os aspectos éticos como respeito, reconhecimento, envolvimento, seriedade e participação interferem positivamente na relação pedagógica, possibilitando uma relação de confiança e de valorização da ação educativa. A postura do professor, a forma como ele se relaciona com o conhecimento e com os alunos refletem em todo o processo pedagógico. Numa palavra, a relação ética com o conhecimento gera interesse, disposição para aprender, participação e envolvimento.

conclusão

Na interação entre instituições, sujeitos e saberes emerge um conjunto de comportamentos, conhecimentos, gestos e atitudes que configura o início de uma primeira profissionalidade do professor de música. Da convivência com o outro, surgem maneiras de ser e de agir como professor que valorizam o planejamento flexível das ações didáticas, entendendo-o como instrumento passível de ajustamentos requeridos pela instabilidade da prática. Por ser aberto, contextual e dinâmico, o planejamento dá margem ao improviso, a adaptações que permitem “rever estratégias”. Na ação docente, as adaptações mobilizam conhecimentos, atitudes, comportamentos e gestos, e mediante o amálgama desses elementos é que se ascende ao conhecimento profissional, próprio da atividade docente.

Nessa medida, a busca por outras formas de organização do ensino de música leva à construção de um conhecimento curricular que privilegia a pedagogia de projetos como alternativa possível à aprendizagem da linguagem musical nas escolas. Além disso, a experiência didática revela a importância de saber comunicar com os alunos, de usar um sotaque didático adequado à relação pedagógica e de adotar atitudes de respeito, compreensão e tolerância nas relações interpessoais. Assim, o conhecimento mais realista e contextualizado do espaço das escolas de educação básica leva os licenciandos a perceberem a influência das dimensões social, política, cultural e ética na prática pedagógica, no objeto de ensino, na carreira e na profissão do professor de música. A inserção no contexto escolar possibilita, ainda, a desconstrução de preconceitos e resistências que afetam a escolha e atuação profissional do professor de música. O *conhecimento ético da realidade em que se vive* traz à tona questões fundamentais tais como inclusão, exclusão, diferença, diversidade e a relação ética com o outro e com o conhecimento. Esta nova categoria reúne conteúdos emergentes do conhecimento profissional que tocam nas dimensões pessoais e profissionais do professor de música; que valorizam o compromisso social e a ética profissional por meio da autorreflexão e da autoanálise.

Em suma, os conhecimentos da expertise e da ética profissional que emergem do Pibid Música oferecem pistas para fortalecer a profissionalidade do professor de música de escolas de educação básica, e nortear a reflexão sobre os conhecimentos profissionais do professor de música nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura em Música no Brasil.

referências

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, v. 24, p. 45-53, 2010.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Saberes docentes de professores de piano. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 4, 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2006, p. 197-203.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 17-24, 2003.

CAETANO, Ana Paula. *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2004.

CALBO, Adriano Severo et. al. Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos*, vol. 2, n. 2, p. 73-80, 2009.

BOURDONCLE, Raymond; MATHEY-PIERRE, Catherine. Autour du mot "professionnalité". *Recherche et Formation*, n. 19, p. 137-148, 1995.

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEL BEN, Luciana Marta. Música nas escolas. Salto para o futuro. *Série Educação Musical Escolar*, ANO XXI, Boletim 08, p. 24-33, 2011.

FREITAS, Genival Ferreira de; OGUISSO, Taka; FERNANDES, Maria de Fátima Prado. Fundamentos éticos e morais na prática de enfermagem. *Enfermagem em Foco*, v.1, n.3, 104-108, 2010

GALIZIA, Fernando Stanzione; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 27-35, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa, 10. 2012.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, 49-58, 2006.

JORRO, Anne. L'agir professionnel de l'enseignant. *Seminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM*, Feb., Paris, France, 2006. Disponível em: <halshs-00195900>. Acesso em: 07/12/2014.

_____. Reconnaître la professionnalité émergente. In: JORRO, Anne; DE KETELE, Jean-Marie. (Ed.). *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelas: De Boeck, p.7-16, 2011.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

_____. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MARCELO, Carlos. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1995.

MATEIRO, Teresa. El debate sobre el practicum y su relacion en la formacion del profesorado de musica. *Em Pauta*, v. 14, n. 22, p. 5-34, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: NÓVOA, António. (Ed.). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión *Revista de Educación*, v. 350, n. Septiembre-Diciembre, p. 203-218, 2009.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46/9, p. 1-13, 2008. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/deloslectores/2504Beltran.pdf> > Acesso em: 12 ago. 2014.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 59-67, 2002.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Siva. O rap e a aula: tocando nas diferenças... *Revista da ABEM*, v. 19, p. 129-135, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Que é ser professor hoje? - a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, n.9, Nova Série, p. 79-87, 1998.

_____. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 94-103, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Ed.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995, p.61-92.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Portugal: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

SHULMAN, Lee. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987.

SILVA, Rita Margarida Neves da. *A prática em contexto profissional na formação inicial - perspectivas de estudantes*. Contributos para a configuração profissional do educador da infância. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

Recebido em
09/08/2015

Aprovado em
01/09/2015

Nair Pires é professora do Departamento de Música do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto, atuando no curso de Licenciatura em Música. É doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Foi coordenadora do Pibid Música da UFOP (2010-2012). Atualmente é membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD).