

A formação inicial do professor de música: a profissionalidade em questão

Nair Pires

Universidade Federal de Ouro Preto
nair.pires@yahoo.com.br

Resumo: A profissionalidade docente como foco de pesquisa tem sido muito difundida no campo da formação de professores. Contudo, a área de Música ainda se ressentida de pesquisas que busquem iluminar as propostas de formação de professor de música. Diante disso, propus uma pesquisa que teve como objetivo compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Música em cursos de licenciatura no estado de Minas Gerais, procurando entender sua relação com as propostas de formação docente e com os conhecimentos a elas subjacentes. A comunicação aqui apresentada é um recorte desta pesquisa e busca analisar a distribuição dos conhecimentos curriculares das propostas de formação do professor de música, relacionando-a com os perfis delineados e com os espaços previstos para atuação profissional. A metodologia adotada foi a análise documental e a construção de um modelo de análise das áreas de conhecimento curricular. A análise dos resultados revela uma contradição no campo da formação de professor de música. Ao adotar a multiplicidade de espaços de atuação profissional, as licenciaturas delineiam um perfil multidimensional para o profissional em formação inicial. Nesse sentido, as propostas curriculares denotam certa resistência em assumir o perfil “professor de música” para os egressos dos cursos. Por outro lado, na distribuição dos conhecimentos curriculares, as propostas de formação enfatizam os conhecimentos da *performance*, comprometendo a construção da profissionalidade necessária ao professor para atuar nos diferentes espaços profissionais previstos pelos cursos.

Palavras-chave: profissionalidade, conhecimento curricular, perfil profissional

Introdução

Nas últimas décadas, a profissionalidade docente como foco de pesquisa tem sido muito difundida no campo da formação de professores. No âmbito internacional e nacional, uma vasta literatura discute esse conceito, apontando o seu caráter polissêmico e aberto às dinâmicas sociais (BOURDONCLE; MATHEY-PIERRE, 1995; SACRISTÁN, 1995; LUDKE; BOING, 2004, 2010; ROLDÃO, 1998, 2005, 2007). Para Sacristán (1995), profissionalidade é “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). Nessa perspectiva, profissionalidade reúne componentes da formação e do trabalho

docente, vinculando-se aos conceitos de profissão, identidade e desenvolvimento profissional, como explicam Lüdke e Boing (2004).

Em trabalho recente, Jorro (2011) propõe o conceito de profissionalidade emergente, que supõe uma primeira construção do ser profissional pelos alunos em formação inicial, a partir da relação 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.

Diante da importância deste tema e da inexistência de pesquisas na área de Música nesta direção, propus uma pesquisa com o objetivo de compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Música em cursos de licenciatura no estado de Minas Gerais, procurando entender sua relação com as propostas de formação docente e com os conhecimentos a elas subjacentes. Para tal, defini três objetivos específicos: 1- caracterizar as propostas de formação docente dos cursos de licenciatura em música e do Pibid, analisando-as do ponto de vista da sua relação com a profissionalidade docente; 2- identificar os conhecimentos profissionais construídos no trânsito entre a universidade e as escolas de educação básica; 3- analisar os traços que marcam o início de profissionalidade emergente do professor de música. Assim, selecionei 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, seis coordenadores dos subprojetos do Pibid Música e 49 bolsistas de iniciação à docência a eles vinculados. Para a coleta de dados, recorri à análise de documentos, realização de entrevistas, grupos focais e questionários, envolvendo vários sujeitos, várias instituições de ensino superior, várias técnicas de pesquisa. Essa opção metodológica permitiu-me perceber as nuances entre o que se propõe à formação do professor, o que se atribui a ele, o que ele declara fazer como professor e o que ele, de fato, faz como professor. Esse percurso permitiu-me a reflexão de propostas de formação docente e a sistematização de conhecimentos profissionais do professor de música.

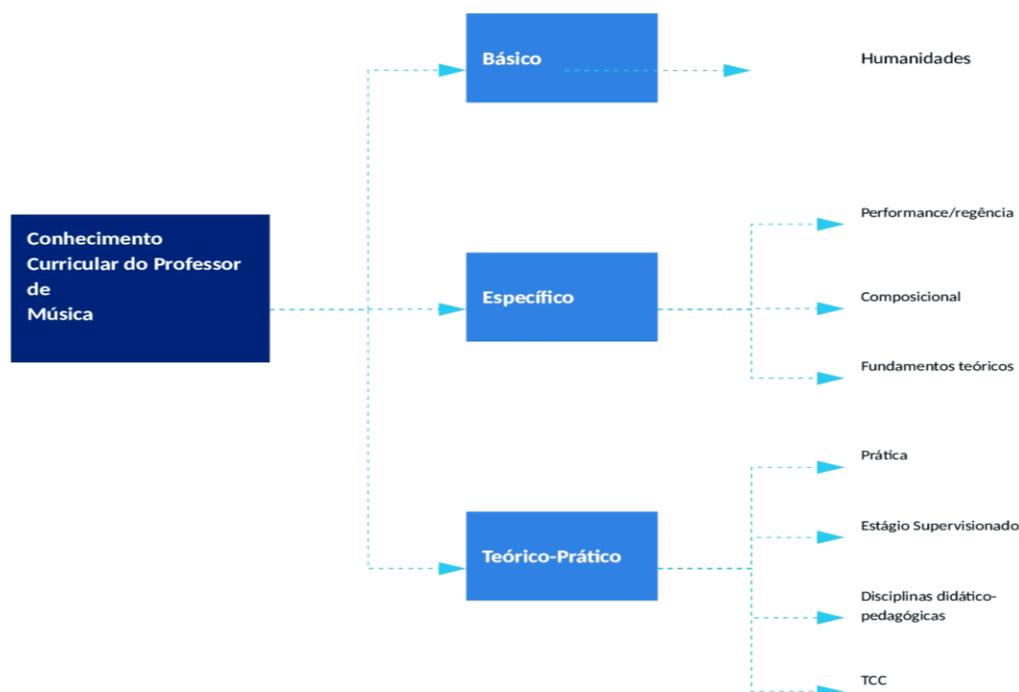
A comunicação aqui apresentada é um recorte desta pesquisa de doutorado cujo objetivo foi analisar a distribuição dos conhecimentos curriculares das propostas de

formação do professor de música, relacionando-a aos perfis delineados e aos espaços previstos para atuação profissional.

Metodologia

O contato com as propostas de formação de professor de música dos cursos de licenciatura fez-me perceber diferentes formas de oferta do conhecimento curricular e de delineamento do perfil do egresso. Portanto, pareceu-me necessário elaborar uma metodologia de análise que permitisse comparar as propostas de formação dos cursos pesquisados do Estado de Minas Gerais. Assim, apoiando-me nas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música (2004), defini três áreas de conhecimentos curriculares do professor de música, para proceder a análise, conforme ilustra a figura a seguir:

FIGURA 1 - Eixos de análise dos conhecimentos curriculares do professor de música nos cursos de licenciatura



Fonte: PIRES, 2015

Para a análise dos conhecimentos curriculares considerei a carga horária de todos os componentes curriculares ao longo dos períodos letivos (disciplinas obrigatórias, TCC, estágio e práticas), não incluindo a carga horária das disciplinas eletivas e as Atividades

Acadêmicas Científicas e Culturais. Apesar de entender a importância desses componentes curriculares, tive por objetivo identificar o que era proposto como conhecimento “não-negociável” (ZEICHNER, 1983) para a formação de professor de música.

Resultados

A análise das propostas curriculares dos cursos de licenciatura em Música revelou-me a existência de diferentes estratégias de formação desse professor, envolvendo organização, funcionamento e formas próprias de distribuição do conhecimento curricular. Esses aspectos criam, de maneira peculiar, diferentes identidades e profissionalidades docentes. Portanto, a síntese dessas propostas exigiu-me selecionar os aspectos mais importantes de cada uma delas, ressaltando as semelhanças e diferenças entre os cursos, em um movimento de desvelamento das aproximações e distanciamentos.

Assim sendo, o contato com as propostas de formação docente dos cursos de música permitiu-me apreender não só o *design* dos diferentes perfis profissionais e suas relações com o espaço de atuação profissional e com a distribuição do conhecimento curricular, mas também diferentes profissionalidades docentes. Analisando, pois, os perfis delineados sob a ótica dos espaços de atuação profissional, percebi semelhança nas propostas de formação de dois cursos, quanto à atuação profissional: o “professor de educação musical” e o “educador musical”. Ambos os cursos formam profissionais para atuar unicamente nas escolas de educação básica, logo, a identidade profissional construída é de um professor de música de escolas de educação básica. No entanto, a formação desses profissionais difere-se quanto à distribuição dos conhecimentos curriculares. No caso da formação do “professor de educação musical”, são enfatizados conhecimentos específicos da linguagem musical centrados na *performance*, enquanto na formação do “educador musical”, enfatizam-se os conhecimentos teórico-práticos e ressaltam os fundamentos teóricos da linguagem musical. São duas profissionalidades distintas para um mesmo espaço de atuação profissional – o da escola de educação básica – porém uma mesma identidade profissional, a do educador musical. Essas formas de formação são voltadas à atividade docente em escolas de educação básica, e, dentro desse foco, o “educador musical” estará mais apto a atender às demandas profissionais desse espaço escolar. Assim, as características desta proposta de formação

parecem potencializar a construção do conhecimento didático do conteúdo, considerado por Shulman (1987) o mais importante ao desenvolvimento da prática profissional.

Nos demais cursos pesquisados, percebi um movimento de ampliação dos espaços de atuação profissional do professor de música, culminando com a construção de identidades profissionais multidimensionais. O “músico-educador” é o professor de instrumento de escolas especializadas e instrumentista, cuja formação enfatiza os conhecimentos específicos da linguagem musical centrados nos fundamentos teóricos. O “professor de educação musical e de instrumento ou canto” é o professor de escolas de educação básica, de escolas especializadas e instrumentista, e a formação é focada nos conhecimentos específicos da linguagem musical, centrada na *performance*. O “músico-educador-pesquisador” é o professor de escolas de educação básica, de escolas especializadas, de espaços não-escolares e pesquisador, cuja formação é focada nos conhecimentos específicos da linguagem musical voltada para os fundamentos teóricos. Já o “músico-professor-pesquisador” é o professor de escolas de educação básica, de escolas especializadas, de espaços não-escolares, instrumentista e pesquisador, com ênfase na formação nos conhecimentos específicos centrados na *performance*. E o “professor de música-pesquisador” é o professor de escolas de educação básica, de escolas especializadas, pesquisador, instrumentista, podendo atuar, também, como assessor e animador, musicólogo, crítico de arte e regente de coro, com ênfase na formação dos conhecimentos teórico-práticos centrados na *performance*. Eis os dados no quadro abaixo:

Quadro 1: Síntese das propostas de formação do professor de música

Perfil profissional	Ênfase do conhecimento curricular	Espaços de atuação profissional
Educador musical	teórico-prático e fundamentos teóricos	escolas de educação básica
Professor de educação musical	específico e <i>performance</i>	escolas de educação básica
Músico educador	específico e fundamentos teóricos	escolas especializadas + instrumentista
Professor de educação musical e de instrumento ou canto	específico e <i>performance</i>	escolas de educação básica + escolas especializadas + instrumentista
Músico-educador-pesquisador	específico e fundamentos teóricos	escolas de educação básica + escolas especializadas + espaços não-escolares + pesquisador

Músico-professor-pesquisador	específico e <i>performance</i>	escolas de educação básica + escolas especializadas + espaços não-escolares + pesquisador + instrumentista
Professor de música-pesquisador	teórico-prático e <i>performance</i>	escolas de educação básica + escolas especializadas + espaços não-escolares + pesquisador + instrumentista + animador + musicólogo + crítico de arte + regente de coro

Fonte: PIRES, 2015

A necessidade de ampliação dos espaços de atuação do licenciando em Música, para além das escolas de educação básica, é apontada na literatura há mais de uma década. (BELLOCHIO, 2003; DEL-BEN, 2003; PIRES, 2003). Como afirma Del-Ben, “múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: esses parecem ser pilares fundamentais a sustentarem nossas concepções acerca da formação inicial de professores de música”. (DEL-BEN, 2003, p. 32). Assim, concluo que os cursos de licenciatura na área de Música incorporaram a multidimensionalidade no perfil profissional e a multiplicidade dos espaços de atuação profissional. Então, pergunto: que processos de ensino e aprendizagem são desenvolvidos pelos cursos de formação de professores para a construção de conhecimentos profissionais mediante a conexão com o mundo do trabalho que se tornou tão diversificado? Acredito que é na dimensão dos conhecimentos teórico-práticos em que se constroem e desenvolvem os conhecimentos profissionais do professor de música na sua totalidade, e isto se dá no trânsito entre a universidade e os diversos espaços de atuação profissional. Como, então, propiciar, ao longo do processo de formação inicial do professor, experiências teórico-práticas para além de um “verniz pedagógico”, em escolas de educação básica, escolas específicas de música, em bandas, corais, projetos sociais e em tantos outros espaços, por meio da imersão nesses espaços sociais? Como transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais? O que defendo não é a contração dos espaços de atuação profissional nem tampouco um tipo de formação para “cada situação nova pontual ou para cada alteração surgida no sistema ou na escola” (ROLDÃO, 1998, p. 85), mas a sua expansão conectada ao mundo do trabalho. (DEL-BEN, 2003; PIRES, 2003, 2015).

Em suma, o problema das propostas de formação não está na multiplicidade de espaços de formação oferecidos pelos cursos, mas na demanda atual do mundo do trabalho. A questão, a meu ver, parece residir na possibilidade de operacionalização dessa oferta no currículo em ação, na construção de formas de articulação da universidade com os diversos espaços profissionais e de saberes e práticas que se traduzam em conhecimentos profissionais docentes para a atuação profissional efetiva. Dado o caráter dinâmico dos currículos dos cursos, para a adoção de estratégias de formação docente deve-se levar em conta aquelas que, de fato, concretizam a formação do professor de música na sua relação com os espaços de atuação. Essa reflexão coletiva pode culminar, inclusive, na revisão da oferta de determinados espaços profissionais, em detrimento das possibilidades reais e das características locais de cada curso de licenciatura.

Desse modo, para resolver o problema da multiplicidade e multidimensionalidade, a área de música distribui os conhecimentos profissionais conforme os espaços de atuação profissional, o que, por si só, não soluciona a questão. Talvez a busca por formas de integrar esses conhecimentos disciplinares transformando-os em conhecimentos profissionais do professor de música voltados para “uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 216), seja mais útil ao exercício profissional. O que defendo para as propostas de formação de professores de música é a busca do equilíbrio na oferta dos conhecimentos básicos, específicos e teórico-práticos, libertando-se da polarização ora nos conhecimentos musicais, ora nos conhecimentos educacionais, dissolvendo-se a tensão entre músico e o professor de música na definição do perfil profissional do professor de música.

A dicotomia entre o músico e o professor, entre a música e a educação e suas implicações na definição do perfil e dos conhecimentos curriculares do professor de música é apontada na literatura por algumas pesquisas (PIRES, 2003; JARDIM, 2008; MATEIRO, 2009; PEREIRA, 2013). E, nessa relação dicotômica parece surgir uma nova dimensão – a dimensão da pesquisa, do pesquisador. Dos sete cursos analisados, três deles incorporam ao perfil delineado essa dimensão, criando o “músico-professor-pesquisador”, o “músico-educador-pesquisador” e o “professor-pesquisador”. Apesar de a dimensão da pesquisa não aparecer na denominação do perfil profissional, ela está presente, de maneira efetiva, em todos os cursos pesquisados. Ela se manifesta nas propostas curriculares por meio da

obrigatoriedade do TCC ou Monografia, e por meio de disciplinas obrigatórias de Metodologia da Pesquisa em Música ou em Educação Musical, Pesquisa em Música, Práticas em Pesquisa, Pesquisa em Cultura, e em disciplinas de caráter mais geral, como Metodologia Científica ou da Pesquisa Científica.

A valorização da pesquisa como elemento imprescindível à formação do professor de música surgiu na proposta curricular do curso C5, quando da reforma curricular realizada no início da década de 1990. A propósito, após uma década, segundo Pires (2003), é que essa dimensão começou a ser incorporada em outros cursos do Estado, porém, não em todos eles. Na verdade, a dimensão da pesquisa passou a integrar as propostas curriculares por meio da inclusão de disciplinas optativas, ou de maneira efetiva, com a adoção de disciplinas obrigatórias de Pesquisa em Música, Metodologia Científica ou Iniciação à Pesquisa Científica, ou ainda, por meio da obrigatoriedade de trabalho monográfico ao final do curso. O que há uma década aparecia de maneira pontual nos cursos, hoje tornou-se consensual nas propostas curriculares. Por conseguinte, atualmente, a dimensão da pesquisa está presente em todos os cursos de formação de professores de música pesquisados por meio de disciplinas obrigatórias e da adoção do TCC ou Monografia como componente curricular obrigatório, apesar de as DCN (2004) não o considerarem como tal.

Analisando, pois, a distribuição dos conhecimentos curriculares, das propostas de formação, percebo oscilação de oferta ora enfatizando os conhecimentos específicos, na maioria dos cursos (71%), ora os conhecimentos teórico-práticos (29%). E os conhecimentos básicos são os mais desvalorizados na formação do professor de música em todos os sete cursos pesquisados. A ênfase nos conhecimentos específicos da linguagem musical revela a dissociação teoria e prática na formação do professor de música, característica que se aproxima do modelo de profissionalidade do professor como técnico, como descreve Morgado (2005).

Quanto ao campo dos conhecimentos específicos da linguagem musical, a ênfase oscila entre o conhecimento da *performance*, adotada pela maioria dos cursos (57%); o conhecimento dos fundamentos teóricos (43%); enquanto o conhecimento composicional é considerado menos importante à prática profissional do professor de música.

Em suma, na distribuição do conhecimento curricular, a maioria das propostas de formação do professor de música enfatiza os conhecimentos específicos da linguagem

musical, centrada no conhecimento da *performance*. Diante disso, posso afirmar que a concepção dominante é a de que, para ser professor de música, tem que ser músico instrumentista.

Conclusão

A tensão entre conhecimentos específicos musicais e conhecimentos teórico-práticos revela a própria dicotomia apontada anteriormente entre músico/ professor e entre música/ educação. A grande maioria dos cursos privilegia os conhecimentos específicos musicais, enfatizando ora o conhecimento da *performance*, ora o conhecimento dos fundamentos teóricos. A ênfase nos conhecimentos específicos musicais é também encontrada em outros cursos de licenciatura em música no Brasil, como revelam as pesquisas realizadas por Mateiro (2009) e Pereira (2013). Segundo Mateiro, “o alto status do conhecimento científico no currículo é evidente fomentando assim a identidade do músico em detrimento da identidade do professor”. (MATEIRO, 2009, p. 64).

Nessa medida, considero, como questão de fundo para pensar as propostas de formação de professores de música, a discussão das relações dicotômicas entre licenciatura e bacharelado, músico e professor, música e educação, teoria e prática. O sociólogo Boaventura de Souza Santos, ao proceder à crítica à forma de racionalidade ocidental, acrescenta que a relação dicotômica combina, de forma elegante, a simetria com a hierarquia. Isto é, “a simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical”. (SANTOS, 2006, p. 101). Afinal, nessa relação, o todo “é menos e não mais do que o conjunto das partes”; ele é uma das partes que se transforma em termo de referência para as demais. E é exatamente isso o que confere às dicotomias o caráter hierárquico. Prendendo-se a essa racionalidade, não se consegue compreender nenhuma das partes “fora das articulações e relações de poder que as unem”, não permitindo perceber “outras relações alternativas que têm estado ofuscado pelas dicotomias hegemônicas”. (id., p. 105).

Transportando esses ensinamentos para o campo da música, a figura do professor de música é concebida dentro da relação com o músico e, conseqüentemente, a sua formação e os conhecimentos atribuídos a ele no processo formativo. Desse modo, a totalidade é o bacharelado em instrumento, a dicotomia que se cria é entre o bacharel-instrumentista e o

professor de música, e a hierarquia recai sobre a atividade da *performance*. Portanto, a identidade hegemônica é a do músico instrumentista, e o conhecimento profissional dominante é o conhecimento específico da linguagem musical, sobretudo o instrumental. Parece ser essa racionalidade que age como pano de fundo das propostas curriculares do professor de música as quais valorizam a identidade do músico em detrimento da identidade do professor, fragilizando-se, dessa maneira, a profissionalidade do professor de música. Isso me faz perceber que falta às licenciaturas a afirmação da identidade “professor de música”.

Por fim concluo que há uma contradição no campo da formação de professor de música. Ao adotar a multiplicidade de espaços de atuação profissional, as licenciaturas delineiam um perfil multidimensional para o profissional em formação inicial. Nesse sentido, as propostas curriculares denotam certa resistência em assumir o perfil “professor de música” para os egressos dos cursos. Por outro lado, na distribuição dos conhecimentos curriculares, as propostas de formação enfatizam os conhecimentos da *performance*, comprometendo a construção da profissionalidade necessária ao professor para atuar nos diferentes espaços profissionais previstos pelos cursos.

Referências bibliográficas

- BELLOCHIO, Cláudia. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 17-24, 2003.
- BOURDONCLE, Raymond.; MATHEY-PIERRE, Catherine. Autour du mot “professionnalité”. *Recherche et Formation*, n. 19, p. 137-148, 1995.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. *Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Música*. Conselho Nacional de Educação, 2004.
- DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 29-32, mar. 2003.
- JARDIM, Vera. L. G. *Da arte à educação. A música nas escolas públicas - 1838 – 1971*. 2008. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- JORRO, Anne. 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, Luís A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.
- _____. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.
- MORGADO, José. C. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora, 2005.
- NÓVOA, António. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, v. 350, n. Septiembre-Diciembre, p. 203-218, 2009.
- PEREIRA, Marcus V. M. *O ensino superior e as licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.
- PIRES, Nair. *A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

_____. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no Pibid Música*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

ROLDÃO, Maria C. Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 9, Nova Série, 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, Jan./Dez, 2005.

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

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, p.61-92, 1995.

SANTOS, B. D. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: BARREIRA, César *et al.*; REGO, Rubem M. L.; DWYER, Tom. (Org.). *Sociologia e conhecimento: além das fronteiras*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N. 1, february, p. 1-21, 1987.

ZEICHNER, K. M. Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 34, maio/jun, pp. 3-9, 1983.