

Conhecimento Ético da Realidade em que se Vive: indício de profissionalidade emergente do professor de música

Nair Pires

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

Comunicação

Resumo: A profissionalidade emergente tem sido uma problemática abordada recentemente dentro do campo da profissionalização docente, da formação e da inserção profissional. Com foco na formação do professor de música, esta comunicação tem como objetivo analisar os “conhecimentos éticos da realidade em que se vive” declarados pelos licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Música/de cursos de licenciatura no estado de Minas Gerais. O referencial teórico é 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. Como técnica de análise dos dados, utilizei a análise de conteúdo e a análise de categorias como procedimento de descodificação do material coletado. Os resultados revelam o “conhecimento ético da realidade em que se vive” como indício de uma profissionalidade emergente a qual se (re)constrói na relação com contextos reais de trabalho; na convivência com os outros; na compreensão da singularidade de outras realidades sociais e de outras formas de expressão e de comunicação humana; na reflexão sobre experiências vividas, ações observadas e realizadas.

Palavras chave: profissionalidade emergente, conhecimento profissional, Pibid

Introdução

A profissionalidade emergente tem sido uma problemática abordada recentemente dentro do campo da profissionalização docente, da formação e da inserção profissional, como apontado por Jorro (2011). A mesma autora considera a profissionalidade emergente um conceito mobilizador para a formação docente, uma vez que sua operacionalização “constitui uma maneira de caracterizar a incorporação em curso de competências e de gestos profissionais, assim como dos processos de apropriação do trabalho que anunciam uma expertise futura”. (JORRO, 2011, p. 7, tradução livre).

Esse conceito pressupõe a construção de uma primeira profissionalidade pelos licenciandos, a partir do contato com as novas situações e os novos desafios do mundo do trabalho. A partir da relação entre contextos e sujeitos, “a profissionalidade é construída e se constrói, por meio de processos renovados de incorporação e de reincorporação de conhecimentos, de saberes do agir profissional e do *ethos* profissional”. (DE KETELE, 2011, p. 172, tradução livre). No movimento de construção dessa primeira profissionalidade, os alunos em formação inicial vivem processos de transformação apoiados em conhecimentos: teóricos (abordagem curricular, preparação aprofundada da situação de ensino); práticos (improvisações justificadas, gestos de ajustamento); e éticos (análise sobre a experiência, sobre o outro, reflexão sobre valores).

Com base nessa perspectiva teórica, foi desenvolvida uma pesquisa que teve como objetivo geral compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos participantes do Pibid¹ Música em Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Minas Gerais (MG), com o intuito de entender sua relação com as propostas de formação docente e os conhecimentos profissionais a elas subjacentes. (PIRES, 2015). Nesta pesquisa, o conceito de profissionalidade emergente foi entendido como

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. (p. 51).

Como recorte desta pesquisa, a comunicação aqui proposta tem como objetivo analisar os “conhecimentos éticos da realidade em que se vive”, declarados pelos licenciandos participantes do Pibid Música em IES de MG.

¹Lançado pelo Ministério da Educação em dezembro do ano de 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma ação política que se configura um programa de formação de professores, de valorização do magistério e de fixação dos alunos nos cursos de licenciatura.

Metodologia

Para a elaboração desta comunicação, utilizei parte dos dados coletados de seis grupos focais, realizados com 49 licenciandos, participantes dos subprojetos do Pibid Música. A escolha do grupo focal para a coleta dos dados deveu-se à importância dessa técnica para conhecer percepções, representações, hábitos, valores e preconceitos prevalentes no grupo dos bolsistas de iniciação à docência participantes da pesquisa. (GATTI, 2012, p.11). Essa realização dos grupos focais permitiu aos licenciandos explicitar aprendizagens adquiridas no processo de iniciação à docência em escolas de educação básica, discutindo ações, formulando e reformulando concepções em torno da profissionalidade em construção.

A utilização de recursos pedagógicos no desenvolvimento do grupo focal permitiu mapear os conhecimentos em construção no Pibid Música e obter dados mais relevantes para o problema em questão. O caráter lúdico da proposta proporcionou um ambiente descontraído e tal contexto contribuiu para promover a interação entre os participantes. No desenvolvimento do grupo focal, realizei duas atividades lúdicas, uma delas, a Mala Pedagógica. Essa atividade foi utilizada para identificar quais conhecimentos eram construídos na interação entre a universidade e as escolas de educação básica e, também, nos processos de reflexão com a equipe do Pibid Música.

Os seis 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 descodificação do material coletado. Como ponto de partida para organização dos dados, construí uma grade de análise, tomando, como referência, as sete categorias do conhecimento de base para o ensino propostas por Shulman (1987), as quais poderiam ser ampliadas caso fosse necessário: conhecimentos do conteúdo disciplinar, dos contextos educacionais, dos alunos e de suas características, das finalidades e valores educacionais, pedagógico geral, pedagógico do conteúdo e curricular. Com a posse da categorização dos conhecimentos declarados por todos os

licenciandos nessa grade, agrupei as falas segundo os temas, dentro de cada uma das categorias, com o propósito de, em seguida, proceder a sua apresentação e discussão.

Resultados

O processo de análise dos dados revelou a emergência dos sete tipos de conhecimentos básicos para o ensino, conforme descritos por Shulman (1987). Todavia, para além dessas categorias, os dados revelaram a presença de um importante corpo de conhecimentos necessários 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 ensino. É um corpo de conhecimentos que toca na dimensão ética da profissionalidade docente, já que visa a “uma vida boa, com o outro e para o outro”, como destaca Ricoeur (1990, p. 202).

Denominado por Pires (2015), como “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. (p. 205).

Passando-se à discussão dos dados, o tema da inclusão social surgiu no debate dos licenciandos em várias perspectivas. Uma discussão calorosa se deu em torno da inclusão de “alunos deficientes em escola regular, junto com outras crianças, ou em escolas especiais para deficientes”. As opiniões se divergiram sobre o tipo de escola que deve acolher os alunos com deficiência. Alguns defenderam a manutenção de um modelo segundo o qual as pessoas com necessidades específicas estudariam nos dois tipos de escolas, como forma de desenvolver a socialização e garantir a aquisição do conhecimento e do desenvolvimento pessoal. Outros defenderam a permanência dos

alunos com necessidades específicas apenas nas escolas de educação básica, criando-se, nesse espaço escolar, uma sala específica para a aquisição de conhecimentos e espaços de socialização, com o intenção de promover a inclusão social, como, por exemplo, o recreio. Outros, ainda, acrescentaram que o ponto alto da discussão não passava pelo “aprendizado, mas pela inclusão social”, como registrado a seguir.

“A criança com qualquer tipo de necessidade especial não vai ser privada na sociedade quando crescer de algo à parte, ela vai ter que ter ali a relação social. Então, a escola vem cumprir isso também. O professor tem que se especializar, se informar, aprender como passar o conteúdo para aquela criança ou para aquele jovem sim. É uma necessidade que desperta no professor. Mas, o aluno estando ali, tira da formação dele, da cabeça dele, que ele é uma pessoa que não pode se relacionar com outras pessoas, que vai viver sempre sozinho, à parte. Acho que, estar na escola regular, o ponto mais positivo, com certeza, é a socialização da criança. Eu acho que a inclusão ‘bate’ pela parte social e não pelo conhecimento. Talvez pelo conhecimento sim, ele deveria ter um apoio, algo diferenciado”. C5.

A proposta apresentada pelo licenciando, de cunho ético, visa ultrapassar as barreiras impostas pela sociedade, por meio de ações que incluam o aluno com necessidades específicas no convívio social, retirando-o do isolamento e de sua condição de diferente e isso pode promover a inserção desse aluno em processos de socialização. Tal atitude vem ao encontro do compromisso social que se espera de toda ação educacional. A defesa da importância da inclusão escolar como meio de socialização da criança com necessidade específica se aproxima da noção de ética como uma “vida boa, com o outro e para o outro”, defendida por Ricoeur (1990).

A inclusão social também é tratada na sua interface com a diversidade em diferentes aspectos. A imersão dos sujeitos nas escolas de educação básica possibilitou-lhes questionar a realidade social. Nas escolas, perceberam a “pura realidade ou realidade pura”, constataram a existência de “várias classes sociais”. Daí a necessidade de “buscar se ocupar, principalmente, das classes mais inferiores”. Além disso, de “contornar os problemas pessoais deles, com o objetivo de revelar que

através da educação a gente pode superar”. Porém, o que se entende por realidade social? Assim, registra-se a seguinte definição:

“Realidade social é uma coisa que a gente convive diariamente no Pibid, as realidades são diferentes. A forma deles se expressarem é diferente, a forma de se comunicar é diferente. Então, você tem que saber qual é o ambiente que você está. Você tem que fazer reconhecimento de território. Mesmo que ali não seja a minha realidade, eu tenho que adentrar na realidade deles, senão não consigo me comunicar. O professor, ele tem que ter essa sensibilidade. Ele não pode achar que ele está em casa, que ele está no bairro dele. Ele tem que saber que ali é diferente. Isso é a realidade social, é saber que não é aquilo que você está acostumado”. C6.

A imersão nas culturas escolares faz perceber aos licenciandos a existência de realidades sociais, de cotidianos nos quais convivem diferentes formas de expressão e de comunicação humana. Ao pretender desenvolver uma proposta ético-pedagógica, torna-se fundamental o “reconhecimento de território”, entendendo os mecanismos internos e externos e como eles incidem na prática pedagógica. O convívio nas escolas de educação básica traz à consciência o entendimento de que “a realidade social (...) não é aquilo que você está acostumado”. Ademais, a compreensão e a tolerância para lidar com o outro e com a diversidade é pressuposto fundamental para a construção de boas relações interpessoais em qualquer espaço social. Com isso, pode-se afirmar em consonância com Jorro (2011) que o compromisso do licenciando com a realidade de seu trabalho depende “de seu autoconhecimento, de sua capacidade de compreender o outro, de seus conhecimentos organizacionais e institucionais, assim como suas competências sociais...”. (p. 9, tradução livre).

Desse modo, nas palavras dos sujeitos pesquisados: “a gente vê chegando na escola religiões diferentes, culturas diferentes numa mesma sala de aula, até no mesmo bairro”. É preciso “entender que há outras opiniões diferentes das suas”. 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, é que nem sempre se está certo”. A convivência convida todos a “tentar se

colocar na posição do outro também”. E mais adiante, lembrando o Pibid, por exemplo, ressaltaram 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”, mas necessário. Em adição, assim se expressou um licenciando sobre a relação de respeito com o outro: “é preciso ter respeito com alunos e funcionários da escola”. Ademais:

“Porque eu acho que você não está ali só para dar sua aula. Eu converso com a cantineira, com o porteiro. Então você tem que estar ali naquele ambiente, conversar com os outros professores. E respeito com os alunos por exemplo, você chegar lá impondo, querendo fazer tudo do seu jeito, você não dá aula. Só de chamar o aluno pelo nome, ele pensa, “olha ela lembrou do meu nome”, eles já te tratam diferente. A aula já muda. Por exemplo, em escola pública muitos alunos trabalham durante o dia e estudam a noite. Eles comentam do trabalho, só de você se interessar por conhecer a vida deles, eles já se sentem bem. Isso é legal”. C5.

Do ponto de vista da inclusão racial, muitas das vezes “o pessoal pensa só em negros e brancos, mas o Brasil é um país bem diverso” acrescentou um licenciando. E uma alternativa ao preconceito e à discriminação é “educar sem rótulos”. O fato de “ficar rotulando o aluno porque [ele] é homossexual, aquele ali é assim, aquele ali é negro, já cria um padrão de que tem que lidar com aquele aluno daquela forma porque ele é ‘X’, já se cria a diferença a partir disso”. A diferença transformada em desigualdade social reflete nas práticas escolares que contribuem para a reprodução da discriminação e do preconceito como enfatizou este licenciando:

“No ensino médio, geralmente tem da turma A até a [turma] E. Aí, as [turmas] A, B e C são sempre os [alunos] que estão acima da média. Na turma E, quem que está na E? São os mais pobres, são os negros, são os que têm que trabalhar porque não conseguem, precisam ajudar, tem que se manter. E na turma A? Geralmente, os alunos são brancos, de escola pública né, são de família classe média, os outros são de classe média baixa, são pobres mesmo, e assim já começa. Eu acho que mesmo quem não tem uma deficiência já tachada como essas de alunos que precisam de uma inclusão, [eu] acho que todos nós precisamos

de inclusão. Não é só um que possui uma deficiência mental ou física, eu acho que todo mundo precisa se incluir nessas coisas”. C3.

Por conseguinte, estar aberto às relações é colocar-se disponível para o outro, é ter generosidade para trocar e humildade para aprender. As novas situações sempre trazem novos desafios e estes permitem buscar outras formas de fazer e de ser professor. O professor só se constitui nas relações sociais e na interação com os alunos, e quando “você coloca isso em prática” e assume uma “postura dentro de sala de aula, é o momento que você (...) se forma como professor”.

A diversidade foi também discutida do ponto de vista da orientação sexual, fato que tem gerado comportamentos de exclusão e humilhação em diversos contextos sociais como universidades, escolas de educação básica, famílias, 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, geracional, etc. – têm sido denominadas na literatura como *bullying*. Esses são atos que podem ser cometidos, por meio da agressão verbal ou física, como também por meio da exclusão de um grupo. Atos de *bullying* são observados pelos pesquisadores tanto em escolas públicas quanto privadas, como salientam Calbo *et al* (2009). O fenômeno de *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). Vejamos este registro:

“Eu estava fazendo um estágio em uma sala de adolescentes... Eu conheço um adolescente que ele é homossexual, ele tem doze anos. Talvez ele não vá ser, mas até agora ele não se assumiu. Mas agora a gente vê que é. Aí, no meu estágio inteiro eu nunca vi ele abrir a boca. Um dia eu falei: e aí Pedro, não vejo você conversar hora nenhuma. Aí ele olhou assim para mim, e, assim que ele olhou, o gordinho falou assim: é bichinha, bichinha. Aí, ele já se virou para cá e nem conversou comigo”. C3.

A fala acima exemplifica a discriminação contra os homossexuais que ocorre no ambiente escolar e levanta algumas questões importantes a serem discutidas. Em primeiro lugar, tal atitude exemplifica uma forma direta de *bullying* a qual inclui agressão verbal, por meio de insultos, apelidos e comentários racistas e, além disso, uma forma indireta de ofensa que compreende a exclusão de uma pessoa do grupo. (CALBO *et al*, 2009). O aluno Pedro citado acima, além de ser apelidado de “bichinha” e ser humilhado por essa razão, é excluído do grupo, grupo esse que o coloca numa posição de isolamento social, fato que pode provocar queda da sua autoestima e do seu rendimento escolar. Em segundo lugar, refere-se à autoria do *bullying*, isto é, um agressor que também é vítima de discriminação social e de apelidos, porque está acima do peso considerado ideal para a sua idade. Por fim, destaco o próprio preconceito do licenciando que se refere ao aluno-agressor de maneira discriminatória, apelidando-o de “gordinho”. Portanto, o depoimento desse aluno revela como os preconceitos cuja conotação é extremamente negativa, estão profundamente arraigados ao pensamento e às ações dos membros de uma sociedade. Tal fato demanda reflexões éticas em torno das práticas e das relações educativas nos diversos contextos sociais.

Conclusão

O processo de interação da universidade com as escolas de educação básica, dos licenciandos com a cultura de diferentes escolas fez emergir um corpo de “conhecimentos éticos da realidade em que se vive”. Tais conhecimentos são ainda pouco estáveis, mas que apontam para a construção de uma primeira profissionalidade do professor de música de escolas de educação básica.

Dessa maneira, emerge uma dimensão ética da profissionalidade que se define na relação com os contextos reais de trabalho e na convivência com os outros. Esses outros são: professores, funcionários, alunos, pais e todos aqueles que participam da vida cotidiana das escolas. Além disso, esses indivíduos também agem na compreensão da singularidade de outras realidades sociais, como também de outras

formas de expressão e de comunicação humana, na reflexão sobre experiências vividas, ações observadas e realizadas.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

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.

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

DE KETELE. Vers une synthèse ouverte. In: JORRO, Anne; DE KETELE, Jean-Marie. (Ed.). *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelas: De Boeck, p.169-174, 2011.

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

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.

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

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

_____. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, 49-61, jul.dez, 2015.

RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions Du Seuil, 1990.

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