

A profissionalidade docente como referência para compreender a formação e o desenvolvimento profissional de professores/as de música da educação básica

Simpósio

Luciana Del-Ben

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ldelben@gmail.com

Elaine Martha Daenecke

Universidade Federal do Pampa
nanemarta@gmail.com

Aline Clissiane Ferreira da Silva

alineclissiane.pr@gmail.com

Ezequiel Carvalho Viapiana

Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação
ezequiel_eze@msn.com

Resumo: Este simpósio congrega três pesquisas desenvolvidas por integrantes do grupo de pesquisa Música e Escola – vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq – que abordam, de modo complementar, a formação e o desenvolvimento profissional de professores/as de música da educação básica. Tomando como referência o conceito de profissionalidade docente apresentado por Maria do Céu Roldão, aliado, em dois casos, a outros conceitos e proposições, as pesquisas buscaram investigar: a formação musical no curso de licenciatura na sua articulação com a função de ensinar; indícios da emergência da profissionalidade de estagiários/as de um curso de licenciatura em música; e indícios do desenvolvimento profissional na atuação de uma professora de música iniciante. Os resultados desses trabalhos sinalizam o potencial do conceito de profissionalidade docente para fortalecer nossa compreensão da docência de música como profissão, e, a longo prazo, para também contribuir para uma maior valorização do trabalho de professores e professoras de música e, conseqüentemente, para a profissionalização da própria docência de música na educação básica.

Palavras-chave: profissionalidade docente, licenciatura em música, aprender a ensinar música.

A profissionalidade docente como referência para compreender a formação e o desenvolvimento profissional de professores/as de música da educação básica: relato de uma trajetória

Simpósio

Luciana Del-Ben

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ldelben@gmail.com

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo introduzir as três pesquisas que compõem este simpósio a partir de sua contextualização no âmbito da produção do grupo de pesquisa Música e Escola. Apresenta os objetivos do grupo e parte das pesquisas realizadas tendo em vista dar corpo a um programa de investigação que se une em torno da educação musical escolar, tomada seja como ponto de partida, seja como ponto de chegada. Ao destacar os enfoques das pesquisas desenvolvidas, compartilha o caminho que foi sendo trilhado em direção a se tomar o conceito de profissionalidade docente, vinculado ao entendimento da docência de música como profissão, como referência para compreender tanto a formação inicial quanto o desenvolvimento profissional de professores/as de música.

Palavras-chave: Música e Escola, grupo de pesquisa, profissionalidade docente.

A presente comunicação tem como objetivo introduzir as três pesquisas que compõem este simpósio. As pesquisas foram desenvolvidas por integrantes do grupo de pesquisa Música e Escola – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e cadastrado do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq – e abordam, de modo complementar, a formação e o desenvolvimento profissional de professores/as de música da educação básica. Essa introdução se faz a partir da contextualização dessas pesquisas no âmbito da produção do grupo, compartilhando o caminho que foi sendo trilhado em direção a se tomar o conceito de profissionalidade docente, a partir do entendimento da docência de música como profissão, como referência para compreender tanto a formação inicial quanto o desenvolvimento profissional de professores/as de música.

O grupo, por mim coordenado, reúne estudantes de pós-graduação e professores/as de música com o objetivo de desenvolver estudos e pesquisas em educação

musical, focalizando práticas de ensino e de aprendizagem em contextos institucionais e escolarizados, especialmente a educação básica. O que se busca é dar corpo a um programa de investigação que se une em torno da educação musical escolar, tomada seja como ponto de partida, seja como ponto de chegada. Nesse sentido, desde a metade dos anos 2000, temos buscado diversas formas de aproximação à educação musical escolar, procurando compreendê-la a partir da perspectiva dos diferentes sujeitos com ela envolvidos, tanto sujeitos escolares quanto não escolares, em campos empíricos diversos.

A partir de uma breve análise retrospectiva, percebemos que iniciamos a trajetória do que viria a se configurar como um grupo de pesquisa com a preocupação ou interesse em conhecer o que acontece nas escolas de educação básica, mapeando a presença da música e as atividades musicais e educativo-musicais nelas desenvolvidas, os/as professores/as por elas responsáveis, sua formação e suas necessidades formativas (DEL-BEN, 2005; DINIZ, 2005; DINIZ; DEL-BEN, 2006; HIRSCH, 2007). Também iniciamos a aproximação às concepções e ações de professores/as de música (OLIVEIRA, 2005; 2007). Apesar da ênfase na perspectiva dos/as professores/as, mesmo que outros sujeitos também fossem contemplados, como equipe diretiva e gestores/as educacionais, ensino de música é expressão pouco recorrente nos títulos e objetivos desses primeiros trabalhos; as práticas realizadas nas escolas são nomeadas como educação musical, música na educação infantil, música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, aulas de música.

Nas pesquisas que se seguiram, o ensino de música na educação básica é tomado como interesse central da maioria dos trabalhos desenvolvidos, que buscam investigá-lo tanto a partir do modo como é representado, concebido e percebido (DEL-BEN, 2010; 2012; 2013; SANTOS, 2009; 2012) quanto a partir das dimensões e processos que o caracterizam e das configurações que assume em contextos específicos (COTRIM, 2015; FRACASSO, 2015; PUERARI, 2011; SANTOS, 2013; 2017; VEBER, 2009; 2012). Acreditamos que os resultados alcançados nos possibilitaram melhor compreender a natureza do ensino, seus diversos conteúdos e finalidades, suas distintas configurações, além de sujeitos, processos e fatores envolvidos na inserção do ensino de música nas escolas, bem como a perspectiva de futuros/as professores/as e de professores/as de música sobre aspectos de seu próprio trabalho, resultados com potencial para subsidiar reflexões acerca da formação inicial e

continuada de professores/as de música.

Apesar de, nesses trabalhos, direcionarmos nossa atenção para diversas situações e contextos em que a docência de música se desenvolve, o ensino de música ou o ensinar música são tratados como uma prática educacional, que se realiza e se configura a partir de ideias e ações dos sujeitos em contextos específicos, e não como “o objeto da profissão” docente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 22). Isso foi ficando claro a partir dos estudos desenvolvidos por integrantes do grupo sobre inserção profissional, profissionalização, aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional, demandados pelos projetos que culminaram em pesquisas que buscaram compreender os processos de construir-se como professor (ABREU, 2011; 2015; GAULKE, 2013a; 2013b; 2017; PEREIRA, 2015; 2016) e inserir-se profissionalmente (GOMES, 2016; PIMENTEL, 2015a, 2015b).

A partir do desenvolvimento dessas pesquisas, aos poucos, passamos a investigar não somente o ensino de música, mas a docência de música na educação básica (DEL-BEN et al., 2016; 2017; GAULKE, 2013a; 2013b; 2017; MACEDO, 2015), entendida como a profissão exercida pelo/a profissional professor/a de música. Temos, assim, procurado ampliar nosso foco de atenção para abarcar outras dimensões da profissão, para além do ensino, na tentativa de melhor compreender os contornos que ela assume nos espaços de exercício profissional.

Tratar a docência de música como profissão também tem ampliado nossos modos de pensar a formação inicial de professores/as de música. Tomar a profissão como referência para a formação, obviamente, não é uma proposta inovadora. Ela vem sendo defendida pela área de educação musical há vários anos, como indicam, por exemplo, as “apostas” apresentadas para “a formação profissional do educador musical”, no início dos anos 2000, por Bellochio (2003, p. 17). Entre essas apostas, destaco a necessidade de que “se reconheça que o trabalho do educador musical decorre de uma formação profissional específica e, portanto, é preciso investir nesse processo” e a necessidade de “que a formação profissional do professor seja tomada como um processo permanente vinculado a práticas educativas reais. Não é mais possível a crença de que uma formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional” (BELLOCHIO, 2003, p. 23).

A ideia, ou a necessidade, de articular formação e atuação profissional é recorrente

na literatura da nossa área (ver MACEDO, 2015), convergindo tanto com o disposto na legislação educacional brasileira (BRASIL, 2002; 2015) quanto com a concepção, ressaltada por diversos autores, como Nóvoa (2009) e Zeichner (2010), de que é necessário tomar a profissão docente e os contextos em que ela se desenvolve como referências para a formação de professores.

Em nossos estudos anteriores, foram diversos/as os/as autores/as que nos ajudaram a compreender tanto a docência como profissão quanto os processos de profissionalização docente, tais como Canário (2001), Marcelo (2009), Nóvoa (1991; 1995; 2009) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003). Faltava-nos, entretanto, um entendimento mais claro acerca de como tomar a profissão como referência para a formação, de como dar início, na formação, à “aquisição de uma cultura profissional” (NÓVOA, 2009, p. 36) ou de como “construir relações (...) entre a formação e o trabalho” (CANÁRIO, 2001, p. 152). Foi em Maria do Céu Roldão, de quem nos aproximamos a partir da leitura de Pires (2015a), que encontramos um caminho possível para pensar, não somente a formação inicial, mas, também, o desenvolvimento profissional de professores/as de música, a partir do que a autora apresenta como elementos definidores da profissionalidade docente (ROLDÃO, 2005).

A profissionalidade, conforme definida por Roldão (2005, p. 108), é o “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”. A autora apresenta, então, quatro descritores da profissionalidade: uma função específica, socialmente reconhecida; um saber específico, indispensável para o desenvolvimento da atividade; o poder de decisão sobre a atividade e consequente responsabilização social e pública pela mesma; o pertencimento a um corpo coletivo, “que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima” (ROLDÃO, 2005, p. 109, grifos da autora).

É com a profissão médica que a autora exemplifica a concretização desses descritores:

(1) identifica-se claramente a natureza específica do que faz e a respectiva utilidade social, (2) reconhece-se que para a exercer, tem de dominar um saber próprio que os outros não dominam - aquilo que adiante designarei por saber profissional – (3) que por isso tem o poder de decidir sobre a acção médica propriamente dita, e responde por ela perante os utilizadores dos seus serviços; (4) e que, para assegurar tudo isto, o colectivo dos praticantes desta actividade reconhece-se como uma *comunidade* que se revê numa pertença comum, que defende o prestígio e a exclusividade do seu *saber*, que é desenvolvido e produzido pelos próprios, saber que lhes garante a credibilidade da sua acção e que define quem pode ou não aceder ao exercício da actividade (ROLDÃO, 2005, p. 109, grifos da autora).

As três pesquisas que serão apresentadas a seguir partem desse entendimento de profissionalidade, aliado, em dois casos, a outros conceitos e proposições, para investigar a formação musical no curso de licenciatura na sua articulação com a função de ensinar; indícios da emergência da profissionalidade de estagiários/as de um curso de licenciatura em música; e indícios do desenvolvimento profissional na atuação de uma professora de música iniciante.

Esse conceito de profissionalidade docente não é por nós entendido como caminho único ou infalível a ser adotado. Sabemos que a docência de música – ou suas dimensões – tem sido recorrentemente abordada pela área de educação musical, a partir de diferentes enfoques e recortes, como evidenciam, por exemplo, os levantamentos realizados por Fernandes (2006; 2007) e Pires e Dalben (2013). Na literatura recente, são várias as pesquisas que têm contribuído para aprofundarmos nossa compreensão acerca tanto da natureza e da complexidade do trabalho docente em música (por exemplo: ALMEIDA; LOURO, 2016; MAFFIOLETTI; SANTANA, 2017), quanto de particularidades da formação de professores/as de música (por exemplo: BELLOCHIO, 2016; MATEIRO, 2012; PEREIRA, 2014; PIRES, 2015b). São trabalhos que, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, contribuem para que se compreenda a docência de música como profissão, que, como tal, supõe uma formação específica e desenvolvimento profissional contínuo.

Acreditamos que os trabalhos que compõem este simpósio se somam a esses e outros já realizados, no sentido de fortalecer nossa compreensão da docência de música

como profissão. Mais que isso, parece-nos que tomar a ideia de profissionalidade docente como referência para pensar tanto os processos formativos quanto a atuação profissional de professores/as de música tem potencial para, a longo prazo, também contribuir para uma maior valorização do trabalho de professores e professoras de música e, conseqüentemente, para a profissionalização da própria docência de música na educação básica.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. *Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores*. 196f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 34, p. 125-137, jan./jun 2015.

ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 37, p. 67-80, jul./dez. 2016.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, n. 8, 17-24, mar. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. *Diário Oficial da União*, Brasília: Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília: Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2001. *Anais...* Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental.

COTRIM, Cássia Vanessa Oliveira. *O processo de implementação da Lei n. 11.769/2008: o caso da microrregião de Gunambi/BA*. 186f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

DEL-BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2005.

DEL-BEN, L. Formar o professor/formar-se professor: idéias de licenciandos para pensar a licenciatura em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Anppom, 2010. v. 1. p. 1-6.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-61, jul./dez. 2012.

DEL-BEN, Luciana. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM. *InterMeio*, Campo Grande, MS, v.19, n. 37, p. 125-148, jan./jun. 2013.

DEL-BEN, Luciana et al. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016.

DEL-BEN et al. Condições de trabalho de professores de música da educação básica: resultados preliminares. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. *Anais...* Londrina: ABEM, 2017. (Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/viewFile/2754/1466>>).

DINIZ, Lélia Negrini. *Música na educação infantil: um survey com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS*. 115f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, n. 15, p. 27-37, set. 2006.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 95-111, mar. 2007.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 11-26, set. 2006.

FRACASSO, Daniela Cesa. *O ensino de música no currículo da Educação de Jovens e Adultos: uma investigação com uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS*. 125f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. 153f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013a.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 91-104, jul./dez. 2013b.

GAULKE, Tamar Genz. *O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas*. 228f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GOMES, Solange Maranhão. *A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná*. 241f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

HIRSCH, Isabel Bonat. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MACEDO, Vanilda Lúcia Ferreira de. *Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013)*. 182f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; SANTANA, Soraia. As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de educação infantil – Perspectivas metodológicas para a análise narrativa-biográfica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 8-19, jul./dez. 2017.

MARCELO, Carlos García. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, 08, p. 7-22, 2009.

MATEIRO, T. Education of music teachers: a study of the Brazilian higher education programs. *International Journal of Music education*, v. 29, n. 45, p. 45-71, 2012.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, set./dez. 2009.

NÓVOA, António. Para um estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. 120f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *Materiais didáticos nas aulas de música do ensino*

fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, n. 17, p. 17, 77-85, set. 2007.

PEREIRA, Joana Lopes. *Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil: perspectivas de professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. 154f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PEREIRA, Joana Lopes. Trajetórias de trabalho na educação infantil: um estudo com professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 37, p. 53-66, jul./dez. 2016.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan.jun./ 2014.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. *Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais*. 185f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015a.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 76-88, jul./dez. 2015b.

PIRES, Nair. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID Música*. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015a.

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

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 30, p. 103-118, jan.jun./ 2013.

PUERARI, Marcia. *Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora*. 112f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROLDÃO, M. do C. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 50-118, set. 2007.

SANTOS, Carla Pereira dos. *Ensinar música na escola: um estudo de caso com uma orquestra escolar*. 281f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Carla Pereira dos. A cultura escolar e o ensino de música na escola de educação básica. *Debates – UNIRIO*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 52-68, maio 2017.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. *Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio*. 125f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 79-92, jan./jun 2012.

VEBER, Andréia. *Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina*. 166f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 39-50, jul./dez. 2012.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdade e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as

Simpósio

Elaine Martha Daenecke

Universidade Federal do Pampa
nanemartha@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como os/as licenciandos/as percebem a formação musical no curso de licenciatura na sua articulação com a função de ensinar. Os objetivos específicos buscaram compreender como os/as licenciandos/as percebem as finalidades e a organização do curso; que sentidos atribuem à formação musical vivenciada no curso; e que saberes identificam como específicos da profissão professor/a de música. Como referencial teórico, foram adotados os estudos sobre profissionalidade docente, de Maria do Céu Roldão. A coleta de dados foi realizada através de três grupos focais com licenciandos/as em música de duas instituições. A análise dos dados foi feita a partir de categorias oriundas dos próprios dados em diálogo com o referencial teórico. Os resultados evidenciam diferentes percepções entre os/as licenciandos/as que participaram da pesquisa, decorrentes de suas trajetórias e de suas perspectivas futuras. A maioria dos/as participantes reconhece a licenciatura em música como um curso de formação de professores/as, organizado em eixos – música, educação e educação musical – que nem sempre se articulam, tecendo críticas aos cursos. Os/As participantes reconhecem a formação musical como importante para ser professor/a de música, mas não suficiente, necessitando a ela articular outros saberes construídos ao longo da graduação. Esses saberes parecem fazer mais sentido no momento em que ingressam nos estágios, com a aproximação ao campo de trabalho. Os/as participantes se identificam, de certa maneira, com a profissão docente, já que nenhum/a afirmou não pretender trabalhar com o ensino de música.

Palavras-chave: formação musical de professores/as de música, licenciatura em música, profissionalidade docente.

Introdução

Meu interesse pela formação musical de licenciandos/as em música surgiu a partir de minha experiência como professora de flauta doce no curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Pampa. Em 2014, o curso elaborou o seu primeiro Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e eu, como professora, fiquei encarregada de elaborar as ementas, objetivos e bibliografias de todos os componentes curriculares relacionados à

flauta doce, além de auxiliar na construção das demais partes do documento. A partir dessa elaboração, passei a me questionar sobre quais seriam os conhecimentos necessários para a futura atuação dos/as licenciandos/as como professores/as de música, conhecimentos estes referentes não somente à flauta doce, mas também à área de música e ao ensino de música.

Buscando responder aos meus questionamentos, realizei uma revisão das bases legais da formação de professores/as de música e uma revisão de literatura voltada a compreender como é desenvolvida a formação musical em cursos de licenciatura em música.

A Resolução CNE/CP 2/2015 e a Resolução CNE/CES 2/2004 são os dois documentos legais que orientam a organização dos cursos de licenciatura em música, mais especificamente, a formação de professores/as de música para a educação básica. Cabe às instituições de ensino superior, tomando como base o disposto nessas normativas legais, contextualizar a universidade e o curso, definir objetivos do curso e perfil de egresso e definir de que maneira os diferentes tipos de conteúdos farão parte de seus projetos de formação de professores/as de música, os componentes curriculares e demais atividades relacionadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão ligados ao curso. Nesse sentido, as instituições têm autonomia na elaboração de suas propostas de formação de professores/as de música e nas formas de integração dos conhecimentos específicos com os pedagógicos e os da experiência, norteadas pelas resoluções.

A revisão de literatura, voltada para trabalhos que tratavam sobre os cursos de licenciatura em música, foi dividida em duas partes: a primeira parte apresentando trabalhos que tratam sobre a concepção e organização dos projetos e currículos dos cursos, suas finalidades e conteúdos formativos; e a segunda parte focando na formação a partir da perspectiva dos/das próprios/as licenciandos/as.

As pesquisas indicam, tendo em vista a autonomia das instituições, que são diversas as formas de organizar os projetos e currículos dos cursos de licenciatura em música, às quais se vinculam diferentes perfis de egressos, que se relacionam com múltiplos espaços de atuação profissional (ver MATEIRO, 2009; PIRES, 2015a; 2015b; QUEIROZ; MARINHO, 2005). Essa multiplicidade de formas de atuação e de espaços de atuação, apontada pela literatura, pode gerar ou exigir uma diversidade de conteúdos formativos. Temos, assim,

licenciandos/as que devem ser formados/as para ensinar música em muitos espaços, uma vez que a área não trabalha com um perfil único ou homogêneo de professor/a de música.

Apesar de trabalhos evidenciarem que alguns cursos enfatizam a formação musical em detrimento da formação pedagógica, ou a formação do/a músico/musicista em detrimento da formação do/a professor/a de música (ver MATEIRO, 2009; MATEIRO et al., 2007; PEREIRA, 2013), outros trabalhos sinalizam a busca da área pelo fortalecimento da identidade dos cursos de licenciatura em música como cursos formadores de professores/as de música (ver DEL-BEN, 2010, 2012; JOLLY et al., 2006; LOURO *et al.*, 2006; MATEIRO, 2009; PIRES, 2015a; 2015b; QUEIROZ, MARINHO, 2005; WEICHSELBAUM, 2013), o que é possível perceber tanto em trabalhos que analisam os projetos pedagógicos dos cursos, quanto em trabalhos que investigam a perspectiva dos/as licenciandos/as. Esse fortalecimento tem relação com a necessidade de articular a formação musical e a formação pedagógica, em acordo com o disposto nos documentos legais e com a própria literatura.

Percebi que há uma lacuna na literatura no que diz respeito à articulação entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos pedagógicos nos currículos. Nos trabalhos que apresentam a organização curricular dos cursos, esses conhecimentos são abordados a partir de categorias amplas, como grandes áreas de formação, ou em categorias de conteúdos ou de conhecimentos, por exemplo. Além disso, são poucos os trabalhos que buscam investigar de que maneira se organiza e se desenvolve a formação musical nos cursos de licenciatura em música.

Com base nessas questões e entendendo que para ensinar música não é necessário somente formação musical, mas, formação musical articulada ao exercício da docência, defini como objetivo geral da pesquisa investigar como os/as licenciandos/as percebem a formação musical no curso de licenciatura na sua articulação com a função de ensinar música. Como objetivos específicos, busquei compreender como os/as licenciandos/as percebem as finalidades e a organização do curso, que sentidos atribuem à formação musical vivenciada no curso e que saberes identificam como específicos da profissão professor/a de música.

Sobre a profissionalidade docente

Por focar a pesquisa na formação musical relacionada ao ensino, escolhi como referencial teórico os estudos sobre a profissionalidade docente, desenvolvidos por Maria do Céu Roldão. Para a autora, profissionalidade é o conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades. A partir de Sacristán, Dubar e Nóvoa, Roldão (2005) identificou características que a levaram a definir quatro descritores de profissionalidade: a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e a pertença a um corpo coletivo.

Segundo a autora, a “aproximação ou distanciamento” (ROLDÃO, 2005, p. 110) desses descritores, dentro das atividades envolvidas, é uma “permanente construção e reconstrução social e histórica” (Ibid.) e, por isso, o status de profissão pode oscilar dentro da atividade dependendo dessas variáveis. No caso da docência, a autora considera que se encontra numa “*profissionalização* – entendida como o caminho para o estatuto de *profissionalidade*” (ROLDÃO, 2005, p. 110, grifos da autora), uma vez que nem todos os descritores citados estão sempre presentes na profissão docente.

Conforme Roldão (2005), a especificidade da função da profissão docente é ensinar e, para ensinar, é necessário saber o que será ensinado e saber ensinar o que será ensinado, de modo a fazer outros se apropriarem de um conhecimento. A interpretação do que é ensinar é importante para que se possa identificar quais são os saberes específicos necessários para o exercício da função docente, pois, ser profissional é “dominar um saber próprio que os outros não dominam” (ROLDÃO, 2005, p. 109). Nesse sentido, o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar, dominando o saber profissional educativo. Assim, o saber educativo inclui e é feito da mobilização complexa, organizada e coerente dos conhecimentos científicos relacionados aos conteúdos curriculares, aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação em torno de cada situação educativa concreta, alcançando o objetivo da ação profissional – a aprendizagem do aluno.

Considerando esses fatores, é necessário que se explicita quais são os saberes específicos da docência, como esses saberes se relacionam com a função de ensinar, quais são os saberes necessários para ensinar e como se legitimam esses conhecimentos necessários à ação docente (ROLDÃO, 2005, p. 114).

Nessa perspectiva, a formação musical consiste na formação na área de atuação do/a futuro/a professor/a de música e não pode ser pensada desvinculada ou dissociada da função docente. A licenciatura em música é o espaço de formação inicial dos/as futuros/as professores/as de música cuja função central, como profissionais, é o ato de ensinar música.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, optei pela abordagem qualitativa, com os grupos focais como metodologia de coleta de dados. Os/as participantes da pesquisa foram licenciandos/as de dois cursos de licenciatura em música do estado do Rio Grande do Sul. Para que pudesse entrar em contato com os/as participantes, recorri às coordenações dos cursos solicitando autorização para a realização da pesquisa, o acesso a seus PPCs e demais documentos correlatos, e o auxílio para o agendamento dos grupos focais.

Na Instituição de Ensino Superior 1, identificada como IES1, foram realizados dois grupos focais (GF1 e GF2), e na Instituição de Ensino Superior 2, identificada como IES2, foi realizado um grupo focal (GF3)¹. Para a realização dos grupos focais, elaborei um roteiro de entrevista com perguntas relacionadas à formação musical que os/as licenciandos/as vivenciavam nos cursos e à profissionalidade docente de Roldão, relacionando-as aos meus conhecimentos sobre os cursos, obtidos a partir da análise dos PPCs. As perguntas possibilitaram que os/as participantes fossem instigados a conversar sobre o tema de maneira livre, proporcionando a troca de ideias. Todos os grupos focais foram gravados em áudio e em vídeo. Os áudios foram transcritos literalmente, totalizando cerca de três horas e meia de dados.

Para o processo de análise dos dados, realizei a codificação inicial dos dados de cada grupo e, posteriormente, agrupei os códigos semelhantes, procurando por categorias mais amplas. Desse agrupamento, surgiram outras categorias maiores, num distanciamento dos detalhes, buscando construir uma imagem mais completa. Essas categorias, por sua vez, foram agrupadas em grandes categorias, que tratam sobre a formação musical e suas

¹O segundo grupo focal da IES2 não foi possível de ser realizado por conta da ocupação que estava acontecendo no prédio em que curso estava lotado. O movimento de ocupação aconteceu em diversas unidades da Universidade, bem como em demais universidades do país. Foi um movimento nacional contra a PEC 241/55, que estabelecia um teto de gastos para as áreas essenciais pelo período de 20 anos. A PEC foi aprovada através da Emenda Constitucional n. 95, de 15/12/2016.

articulações com a função de ensinar música sob a perspectiva de licenciandos/as. O referencial teórico foi retomado ao longo de todo o processo de análise, compreendendo os dados a partir da perspectiva da profissionalidade docente. Os PPCs, na análise, foram utilizados para contextualizar os dados obtidos nos grupos focais ou como contraponto aos mesmos.

Análise dos dados

Antes da análise dos dados, apresentarei, brevemente, os/as licenciandos/as participantes, contextualizando-os/as em seus grupos focais.

O GF1 foi composto por quatro licenciandas e oito licenciandos. Todos/as estavam realizando os estágios supervisionados obrigatórios em escolas de educação básica, correspondentes ao sexto e ao oitavo semestre do curso. O GF2 foi composto por sete licenciandas e 12 licenciandos. Esses/as licenciandos/as estavam entre o segundo e o quarto semestres do curso. O GF3 foi composto por quatro licenciandas e dois licenciandos, todos/as em fase final do curso, realizando o último semestre de estágio supervisionado em escolas de educação básica. Dentre os participantes dos três grupos, havia licenciandos/as que já trabalhavam ou haviam trabalhado com o ensino de música, a maioria em espaços não escolares. É necessário compreender a diversidade entre os grupos e entre os/as participantes de cada um dos grupos para compreender a diversidade de respostas, de pontos de vista e de percepções que surgiram no decorrer das conversas. Essas diferenças advêm das muitas trajetórias e vivências dos/as licenciandos/as ao longo de suas vidas e do curso, e dos muitos interesses de formação e atuação profissional.

As escolhas pelo curso de licenciatura em música

Para iniciar os grupos focais, perguntei aos/às participantes porque escolheram o curso de licenciatura em música. As respostas foram diversas: alguns/mas dos/as licenciandos/as escolheram o curso porque queriam se tornar professores/as de música ou porque já trabalhavam como professores/as de música e buscavam se qualificar profissionalmente, porque, “por mais que a gente tenha um básico conhecimento, a gente

tem dificuldade em passar por não ter orientação adequada” (Ana², GF2, l. 84-85); outros porque viam na licenciatura a possibilidade de ampliar suas possibilidades de atuação profissional, uma vez que “ter um diploma [...] ajuda até no campo do trabalho, né?” (Guerreiro, GF2, l. 89-90). Outros motivos também apresentados foram a identificação com a música ou o gosto pela música ou pelo ensino, o desejo de aprender a tocar todos os instrumentos musicais, a não identificação com o bacharelado ou a influência familiar.

Para a grande maioria dos/as licenciandos/as participantes da pesquisa, a busca pela licenciatura se dá a partir da identificação com a docência de música, pois parece que eles/as já conhecem o campo de atuação profissional, de alguma maneira, antes mesmo do ingresso no curso. Também há um reconhecimento de que a licenciatura tem uma finalidade específica: a formação de professores/as de música, compreendendo que os cursos não oferecem apenas a formação musical, mas que preparam para uma profissão específica – professor de música –, com uma função específica – ensinar música.

A organização dos cursos

Sobre a organização dos cursos, os/as licenciandos/as dos três grupos focais disseram que a carga horária de seus cursos é muito alta, porque “tem 80 disciplinas pra fazer em quatro anos.” (Ubiratan, GF1, l. 80-81). Além disso, alguns disseram que os horários de oferta das disciplinas não favorecem quem necessita trabalhar porque, em ambos os cursos, a oferta é em turno integral.

Outro aspecto que parece contribuir para a percepção dos/as licenciandos/as é o descompasso entre o que pensavam sobre os conhecimentos que caracterizam a profissão docente e os conhecimentos considerados necessários por parte das instituições formadoras para exercer a profissão professor/a de música. Para Lucena, “tu poderia aproveitar elas [as disciplinas] melhor [...] se não fosse tanta matéria”; “é pouco tempo pra muita matéria” (GF2, l. 203-204). Segundo Roldão (2005, p. 114), muitos são os saberes a serem desenvolvidos nos cursos de formação de professores e é possível que os/as licenciandos/as não esperassem que tantos saberes fossem necessários para exercer a docência.

² Os/as participantes são identificados/as por pseudônimos.

Com relação aos conhecimentos a serem desenvolvidos na licenciatura, os/as licenciandos/as os percebem organizados em diferentes eixos: música, educação e educação musical, que, segundo eles/as, nem sempre se articulam, embora essas articulações estejam propostas nos PPCs das duas instituições. Algumas respostas indicam que é no eixo da educação musical que se dá a articulação entre música e educação, conforme explicado por Fabio: “as cadeiras da licenciatura fazem um meio campo entre as cadeiras [da Educação]” e as cadeiras universais, mas ainda é uma viagem profunda entre elas, parece que há um abismo...” (GF3, l. 637-639).

Além das disciplinas obrigatórias, os cursos oferecem disciplinas eletivas ou complementares, flexibilizando seus currículos e oportunizando aos/às licenciandos/as direcionarem sua formação conforme seus interesses e necessidades. Para Janete, é “por isso que [...] cada um se forma de uma forma” e “vai tendo uma linha de pesquisa e procurando por si o que que realmente quer estudar” (GF2, l. 142-143). Ainda que haja a oferta de flexibilização, alguns/as licenciandos/as reconhecem que “o curso não prepara pra um monte de coisa e a gente tem que correr atrás” (Fabio, GF3, l. 267), compreendendo que a graduação é apenas a etapa inicial da sua formação como professores/as de música. Esse entendimento corrobora a percepção de Bellochio (2016, p. 10), de que “nem tudo o que é ensinado e aprendido no ensino superior é internalizado e se transforma em conhecimento profissional para o professor em formação acadêmico-profissional.”.

A necessidade da formação musical

Os/as licenciandos/as foram unânimes em responder que a formação musical é necessária para ser professor/a de música, porque, “pra ser professor de música, tem que saber música, né?” (Sara, GF1, l. 571-572).

A compreensão sobre o que é “saber música” difere entre os participantes. Para alguns/mas, saber música é ser músico, antes ou além de ser professor/a ou saber tocar um instrumento musical. Para outros/as, a formação musical possibilita que compreendam a música para além do tocar e que o instrumento musical “é uma ferramenta” (Fabio, GF3, l. 675) para dar aula e que vai além da “partitura” (Beatriz, GF3, l. 1096). Para Homer (GF2, l. 362), a formação musical é responsável “[pel]o conteúdo que nós vamos passar pra eles,

né?”, identificando a necessidade de conhecer os elementos musicais.

Nem sempre os/as licenciandos/as compreendem o porque de algumas disciplinas de formação musical, mas conseguem atribuir sentidos para elas. Esses sentidos, muitas vezes, são construídos a partir da ideia de que o conhecimento musical deva ser aplicado, como questiona Fabio (GF3, l. 538-541): “Contraponto, por exemplo, tá, ‘é importante pra formar músico?’ ‘Ok, é importante’. Mas onde eu aplico isso na licenciatura?”. Essa interpretação ressoa a perspectiva da racionalidade técnica (ver DINIZ-PEREIRA, 1999). Para Roldão,

profissionalizar a docência implica que os docentes abandonem o estatuto correntes de *práticos*, muito instalado no senso comum, em favor do papel de *agentes de uma prática*, mas *teorizadores dessa prática*, mediante a produção, validação e circulação do seu conhecimento específico (ROLDÃO, 2010, p. 39, grifos da autora).

Embora reconheçam a importância da formação musical para a formação do/a professor/a de música, nem todos/as os/as licenciandos/as estão satisfeitos com a formação que vivenciam em seus cursos. Alguns/mas consideram que os cursos priorizam o ensino de música erudita em detrimento da música popular, percebida como a mais próxima dos contextos em que atuarão como professores/as de música; alguns/mas consideram que a formação musical é muito exigente para a formação do/a professor/a de música; já outros/as, consideram que a formação musical poderia exigir mais em relação aos conhecimentos a serem desenvolvidos.

Parte dos/as participantes critica o conteúdo e a condução das aulas de instrumento, as expectativas e os objetivos de seus/suas professores/as de instrumento, sentindo-se desvalorizados/as como licenciandos/as porque o que fazem e sabem como futuros/as professores/as parece não ser valorizado por alguns/mas professores/as dos próprios cursos de licenciatura. Embora sejam percepções negativas, elas não são unânimes entre os/as licenciandos/as quanto às aulas de instrumento musical e seus/suas professores/as.

A multiplicidade de respostas parece estar relacionada tanto ao que cada licenciando/a deseja ou considera que precisa saber quanto a demandas específicas dos

diversos espaços de educação musical que os/as licenciandos/as vislumbram para a atuação profissional. Ensinar música não parecer estar restrito a um espaço específico, o que é evidenciado pelos PPCs dos dois cursos e pelo entendimento de que são múltiplos os espaços de atuação profissional na área de educação musical, como apresentado na revisão de literatura.

A insuficiência da formação musical para se tornarem professores/as de música

Apesar de considerarem que a formação musical é importante para ser professor/a de música, os/as participantes da pesquisa disseram que ela, por si só, não é suficiente para formar professores/as de música. Para Joaquim (GF1, l. 129), se fizessem apenas as disciplinas de formação musical, “nós não saberíamos como ser professor de música”.

Os/as licenciandos/as relataram questões que consideram importantes para a formação do professor/a de música, que vão além da formação musical, como a necessidade da formação pedagógica e pedagógico-musical e a necessidade das práticas e dos estágios na formação.

Para Roberto (GF1, l. 425-426), a licenciatura possibilita que os/as estudantes “[dominem] o como passar aquilo, quais são os métodos e os meios para passar aquilo para alguém ou algumas pessoas.”. Indo ao encontro de Roldão, Pérola (GF3, l. 808-809) acredita que, “pra ensinar, tem que saber o que tá ensinando, né?”, compreendendo a formação musical em articulação com o ensino, não como uma soma de partes.

No conjunto das falas, os/as licenciandos apresentaram diversos saberes que consideram ser necessários de serem articulados ao saber musical: “transportar” os conhecimentos musicais para a sala de aula, avaliar os contextos em que acontecerá o ensino, planejar de acordo com os contextos e com os/as alunos/as, desenvolver diferentes estratégias de ensino que despertem o interesse dos/as alunos/as, dominar processos e procedimentos envolvidos na aprendizagem, utilizar diferentes métodos, avaliar a aprendizagem, interagir com os/as alunos/as, percebê-los/as e compreendê-los/as, lidar com diferentes faixas etárias, lidar com o ser humano. São, portanto, saberes necessários à docência, não apenas de música.

Embora alguns/mas licenciandos/as tenham relatado que sentem dificuldade em

articular esses diversos saberes, algumas respostas sugerem que é nas práticas de ensino e nos estágios supervisionados que a articulação entre os diversos saberes acontece mais claramente, como relata Bernardo (GF1, l. 951-953): “Eu tinha muito pouca prática antes de entrar no curso. Então, eu não queria chegar no estágio, mas, agora que eu cheguei, eu tô descobrindo uma coisa nova, então... talvez, eu siga como professor.”.

Os/As licenciandos/as reivindicam que haja mais práticas de ensino ao longo do curso e práticas mais voltadas às realidades que encontrarão como professores/as de música: “Tem prática? Tem, mas é um pouco diferente da realidade que a gente vai pegar na escola.” (Íris, GF3, l. 182-183). Para Janete, as práticas anteriores ao estágio poderiam auxiliar porque “Alguns não tiveram essa prática antes, às vezes, [o estágio] tem sido um lugar que te apavora.” (GF1, 705-706).

A necessidade da licenciatura em música para ensinar música

Apesar das críticas que fazem aos cursos de licenciatura e das lacunas que percebem em sua formação, os/as licenciandos/a dos três grupos focais disseram que a licenciatura é importante para ser professor/a de música. Alguns/mas sentiram-se modificados/as com o ingresso no curso, tanto em relação a si próprios quanto em relação às suas percepções sobre a educação. Lucena (GF2, l. 681-683) relata que, “no primeiro semestre, no segundo semestre, [...] sent[e] muita diferença, que [...] fez mudar muito o [...] pensamento, questões de visão de ser um professor ou então de colaborar com a educação.”.

Ainda que considerem a licenciatura importante, alguns/mas percebem que ela não é condição para ser professor/a, já que conhecem professores/as de música que não são licenciados/as e que consideram bons/boas professores/as. Nesse sentido, os saberes específicos da profissão professor/a de música podem ser desenvolvidos em outros espaços que não os cursos de licenciatura em música.

Com relação ao status da profissão, alguns/mas licenciandos/as consideram que há desvalorização tanto da área quanto do/a professor/a de música, pela sociedade e pela escola. Essa desvalorização aparece em comentários sobre a escolha pela licenciatura e pela profissão de professor/a de música, pela necessidade de terem que justificar a presença da

música na escola e pelos baixos salários pagos aos/às professores/as, uma vez que “nenhuma licenciatura é valorizada” (Cardoso, GF1, l. 373). Segundo Joaquim (GF1, l. 321-322), o/a professor/a de música “é a primeira coisa que se corta num colégio quando tem que conter gastos”. Apesar da preocupação com o status da profissão, nenhum/a dos/as participantes da pesquisa disse não pretender trabalhar como professor/a de música depois de formado,/a. Dentre as possibilidades de atuação docente, os/as participantes citaram o trabalho com crianças e adolescentes, os projetos sociais, escolas específicas de música, as escolas de educação básica e o ensino superior. A escolha por atuar como professores/as demonstra, mais uma vez, que se sentem identificados com a profissão docente, ainda que, no momento de ingresso no curso, essa identificação não estivesse tão presente ou os motivos de escolha pela licenciatura não fossem relacionados à docência de música.

Considerações finais

Considerando os objetivos desta pesquisa, os grupos focais possibilitaram uma conversa entre os/as licenciandos/as, trocando ideias e refletindo sobre a formação musical vivenciada em seus cursos de licenciatura.

A diversidade de respostas apresentadas pelos/as licenciandos/as tem relação com os diversos trajetos até o início do curso, bem como com os diversos interesses, necessidades e perspectivas de atuação como professores/as de música. Embora compartilhem o fato de serem licenciandos/as em música, percebi uma perspectiva individual presente nas percepções dos/as licenciandos/as.

Algumas individualidades acabam por não ser contempladas ao longo do curso, apesar da flexibilidade proposta pelas instituições, já que não é possível abarcar num mesmo projeto formativo os interesses e necessidades de todos/as os/as licenciandos/as. Por isso, os/as licenciandos/as tecem diversas críticas às propostas de formação e apontam lacunas. Ainda assim, percebem que o curso de licenciatura é um curso de formação inicial e que muitos dos conhecimentos que consideram necessários e importantes deverão ser buscados em outros espaços de formação. Além disso, os/as licenciandos/as também identificam pontos positivos nos cursos e várias falas indicam que percebem que estão sendo preparados/as para serem professores/as de música – para ensinar música.

Assim, a percepção da maioria dos/as participantes é de que a formação musical deve estar articulada ao ensinar música, sinalizando um fortalecimento da identidade da licenciatura em música como um curso de formação de professores/as de música, que demanda a articulação de saberes diversos do campo da música e da educação.

Por fim, retomando o referencial teórico de profissionalidade docente, percebi que as características apontadas pelos/as licenciandos/as indicam uma profissionalidade do professor/a de música, embora alguns pontos sugiram que a profissão ainda está em processo de profissionalização, caracterizado pela aproximação e pelo distanciamento em relação aos descritores propostos por Roldão (2005).

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 mar. 2004, Seção 1, p. 10.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jul. 2015.

DEL-BEN, Luciana. Formar o professor/formar-se professor: ideias de licenciandos para pensar a licenciatura em música. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 20., 2010. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPPOM, 2010.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-61, jul./dez. 2012.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, Dez.1999.

JOLLY, Ilza Zenker Lemme, GOHN, Daniel e JOLY, Maria Carolina Leme. A prática da performance no curso de Licenciatura em Música da UFSCar. In: Encontro Anual da ABEM, 15., 2006. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006.

LOURO, Ana Lúcia; SCHWAN, Ivan Carlos; RAPOSO, Mariane Martins. Identidade profissionais em construção: teorizando as relações entre teoria e práticas. In: Encontro Anual da ABEM, 15., 2006. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009.

MATEIRO, Teresa; MÁLBRAN, Sílvia; CISNEROS-COHERNOUR, Edith. Programas de formação docente em Educação Musical na América Latina. In: Encontro Anual da ABEM, 16., 2007. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos Teórico-Methodológicos da Pesquisa em Educação: o ensino superior em música como objeto. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013. (a)

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa*. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 21., 2013. *Anais...* Natal: ANPPOM, 2013. (b)

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

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, jul./dez. 2015. (b)

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, ano XI, v. 12, n.13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. *FLAUTA DOCE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA: entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do instrumento voltadas ao Ensino Básico*. 322 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso

Simpósio

Aline Clissiane Ferreira da Silva

alineclissiane.pr@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta resultados de pesquisa que teve como objetivo geral investigar indícios da emergência da profissionalidade de estagiários de um curso de licenciatura em música. Mais especificamente, buscou identificar, nas concepções e ações desses estagiários, indícios de reconhecimento da função de ensinar; indícios de reconhecimento de um saber específico da profissão; indícios de tomadas de decisão e de autonomia no exercício da função de ensinar; e indícios de um sentido de pertencimento a um corpo coletivo que exerce a profissão. O referencial teórico do estudo é constituído pelo conceito de profissionalidade emergente, de Anne Jorro, e pelos descritores de profissionalidade apresentados por Maria do Céu Roldão. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se caracterizou como um estudo de caso, cujos dados foram coletados por meio de observações não participantes, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Os resultados deste trabalho indicam que o estágio pode envolver, para além dos saberes docentes, outros aspectos que caracterizam a profissão do professor de música. Ao buscar aprofundar a compreensão do processo de emergência da profissionalidade que acontece no estágio, esta pesquisa caracteriza, ao menos parcialmente, a aproximação do licenciando em música com a profissão para a qual está se formando. A pesquisa indica, ainda, algumas condições que podem ser propiciadas aos licenciandos em período de estágio que podem contribuir para fazer emergir a profissionalidade.

Palavras-chave: estágio em música, profissionalidade emergente, licenciatura em música.

Introdução

O interesse em estudar o estágio, que acontece durante a formação inicial de professores de música, surgiu em função da minha breve experiência como professora da disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de licenciatura em música. Ao longo da disciplina, percebi que dificuldades inicialmente relatadas pelos estagiários foram, em parte, se resolvendo e, em parte, assumindo outra perspectiva. Mas não se tratava apenas de resolver as dificuldades iniciais, e, sim, de compreendê-las e projetar soluções para cada uma delas. Os estagiários mostravam que mobilizavam e desenvolviam saberes necessários

para sua atuação como professores.

De acordo com a Resolução CNE/CP n. 2/2015, o estágio “é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas” e é entendido como um “tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” (BRASIL, 2015, p. 12).

Considerando que o estágio tem como finalidade fazer aprender uma profissão ou ofício, busquei, na literatura da educação musical, trabalhos que evidenciavam indícios desse aprendizado, buscando identificar do que tratavam os textos, as aprendizagens evidenciadas e características da profissão construídas durante o estágio.

Na revisão que realizei para esse trabalho, os enfoques que percebi foram: a relação entre teoria e prática (RIBEIRO; NARITA, 2010); o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007); a relação entre universidade e campo de estágio (MACHADO; GALIZIA; AMENT; SOUZA, 2009; SUBTIL, 2007); os planejamentos e relatórios dos estagiários (MATEIRO; TEO, 2003; SCARAMBONE, 2007); a atuação e a relação com os sujeitos do campo de atuação (AMARAL; COSTA; VIEIRA, 2010; ANTERO, 2016; BISCHOFF, 2016; CARVALHO et al., 2016; COELHO, 2010; CARMO, SOUZA, RIBEIRO, 2010; COSTA, 2016; CRISTÓVÃO; WEINGÄRTNER, 2016; GABURRO, 2010; GAULKE, 2009; GOMES, 2010; MONTEIRO, 2016; PINHEIRO, 2016; SILVA, 2016; SILVA; FIALHO; ARALDI, 2009; SILVA; SOUZA, 2010; WERLE; BELLOCHIO, 2010); e princípios norteadores e propostas de organização para a realização dos estágios (BUCHMANN; BELLOCHIO, 2007; CRUVINEL, 2007; STORI, 2010).

Entre outros aspectos, os trabalhos revisados enfatizam que o estágio possibilita articular os componentes curriculares dos cursos de licenciatura em música e relacionar teoria e prática, além de proporcionar um primeiro contato com a realidade da profissão e “potencializar o processo de construção da docência” (BUCHMAN, 2008, p. 133). A revisão me levou a concluir que o estagiário mobiliza saberes e desenvolve competências e comportamentos que são característicos da profissão do professor. Mas, além das contribuições do estágio para a formação de professores que são apontadas na literatura, o tornar-se professor, como afirmado por Pires (2015), envolve também

a capacidade de um indivíduo para entrar no meio profissional, e mesmo de maneira preliminar, mobilizar competências e gestos profissionais específicos do exercício da profissão, revela[ndo] indícios de uma profissionalidade em emergência (PIRES, 2015, p. 40).

Entendendo que o estágio se configura como um espaço privilegiado para a construção do professor de música, como demonstra a literatura, e que o tornar-se professor de música vai além da mobilização de saberes, estabeleci como objetivo geral da pesquisa investigar indícios da emergência da profissionalidade de estagiários de um curso de licenciatura em música. Como objetivos específicos, busquei identificar, nas concepções e ações dos estagiários, indícios de reconhecimento da função de ensinar, indícios de reconhecimento de um saber específico da profissão, indícios de tomadas de decisão e de autonomia no exercício da função de ensinar, e indícios de um sentido de pertencimento a um corpo coletivo que exerce a profissão.

Referencial teórico

Esses objetivos foram definidos com base nos conceitos de profissionalidade emergente, de Anne Jorro, e de profissionalidade docente, de Maria do Céu Roldão. A profissionalidade docente se configura como um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades” (ROLDÃO, 2005, p. 108). Já a profissionalidade emergente, diz respeito a “uma maneira de caracterizar a incorporação, em curso, desse conjunto de atributos, de competências e gestos profissionais” (JORRO, 2011 apud PIRES, 2015, p. 39).

Para Roldão (2009), para que uma ação se constitua como profissão, ela deve apresentar quatro características: integrar funções sociais específicas, necessitar de conhecimento legitimador, exercer ampla margem de autonomia, e ser regulada por uma comunidade de pares (ROLDÃO, 2009, p. 143). A partir desse entendimento de como se constitui uma profissão, e em diálogo com autores como Giméno Sacristán e António Nóvoa, Roldão (2005) apresenta quatro descritores da profissionalidade: “o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade”; “o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza”; “o **poder de decisão** sobre a acção

desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma”, ou seja, o controle, e “sobre a actividade e a autonomia do seu exercício”; “a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma” (ROLDÃO, 2005, p. 109 – grifos da autora).

No caso da profissão docente, o primeiro dos quatro descritores, o reconhecimento da especificidade da função, se dá pela ação de ensinar. O professor é aquele que “sabe – e por isso pode, e a sociedade espera que o faça – construir a passagem de um saber ao aluno” (ROLDÃO, 2005, p. 116). Ensinar, nesse caso, é a característica que distingue o professor como profissional e diz respeito à especialidade de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 94).

O segundo caracterizador, o saber específico, está diretamente ligado à função de ensinar. Diz respeito ao saber necessário para o desempenho da função característica da profissão. Sobre o saber específico da profissão docente, Roldão afirma que

há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógicos-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos (ROLDÃO, 2007, p. 100).

A autonomia está ligada ao “poder de decisão sobre a ação desenvolvida”, o terceiro descritor de profissionalidade. Esse descritor diz respeito à liberdade que se tem para tomar decisões durante a atuação e, conseqüentemente, responsabilizar-se por essas decisões. O último dos quatro descritores da profissionalidade diz respeito ao pertencimento a um corpo coletivo, a uma comunidade de pares. Um coletivo de praticantes da atividade que

se revê numa pertença comum, que defende o prestígio e a exclusividade do seu saber, que é desenvolvido e produzido pelos próprios, saber que lhes garante credibilidade da sua ação e que define quem pode ou não aceder ao exercício da actividade (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Entender a profissionalidade a partir dessa perspectiva, como observado por Pires (2015, p. 39), “remete à ideia da importância da especificação da função docente e do saber

profissional, da existência de uma dimensão individual e outra coletiva que operam através do exercício da autonomia e do pertencimento à determinada classe profissional”. O início da incorporação das características que particularizam a profissão docente é o que se buscou investigar neste trabalho. Esse processo de incorporação é chamado, por Jorro (2011), de profissionalidade emergente.

A profissionalidade emergente supõe uma primeira construção de um ser profissional por estagiários em formação inicial. Pode ser entendida como as características profissionais daquele que anseia por um crescimento profissional. O conceito de profissionalidade emergente introduz a ideia de que o ser profissional está em um processo de transformação. Esse processo de transformação se configura como um momento em que o estagiário vai passar a incorporar as características da sua profissão; trata-se de um “espaço de formação em que ocorrem mudanças éticas, identitárias, didáticas, sociais e profissionais” (JORRO, 2011).

Metodologia

Segundo Bélair (2011), para estudar o desenvolvimento da profissionalidade emergente, se faz necessário “ir com” o futuro professor. Jorro (2011) também afirma que é importante acompanhar o processo em que os indícios da profissionalidade vão emergindo no sujeito em formação. Considerando isso, escolhi a abordagem qualitativa e o método de estudo de caso para realizar este trabalho. O caso estudado se constituiu por um grupo de quatro estagiárias e dois estagiários do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para a coleta de dados realizei observações dos encontros de orientação de estágio, entrevistas semiestruturadas individuais com todos os estagiários e analisei o Projeto Pedagógico do Curso e o portfólio de cada estagiário, constituído pelos relatórios de observação e atuação no campo de estágio, projetos de ensino, planos de aula ou planos de atividades e um texto reflexivo sobre o que foi vivenciado no estágio.

Para realizar a análise de dados transcrevi todas as observações e todas as entrevistas. Em seguida, realizei uma codificação inicial dos dados coletados em que nomeei

segmentos de transcrição com uma classificação que resumia e representava cada parte dos dados. Uma vez que os dados estavam assim organizados, iniciei a busca por indícios dos descritores da profissionalidade docente. Identificados esses indícios, as classificações anteriores foram reagrupadas, a partir de sua relação com o que o referencial teórico deste trabalho aponta sobre profissionalidade e profissionalidade emergente.

Síntese da análise de dados

Cada estagiário escolheu um nome fictício para ser identificado no trabalho. Eles tinham entre 21 e 30 anos de idade e todos trabalharam durante a graduação, sendo que uma estagiária, diferentemente dos demais estagiários, começou a trabalhar nos últimos meses do curso. Todos estavam no último ano do curso e realizaram seus estágios na educação básica, em escolas públicas. No caso dessa turma, foi no semestre de estágio observado que os estagiários atuaram na escola de educação básica pela primeira vez. A atividade de estágio incluía encontros semanais de orientação na universidade, que reuniam todos os estagiários e a professora orientadora, e idas também semanais ao campo de estágio, iniciando com observações e, progressivamente, passando para a atuação em sala de aula.

Início a análise de dados tratando sobre o reconhecimento inicial de uma profissão e da necessidade de formação para exercê-la. Os motivos apresentados pelos estagiários e estagiárias que os levaram à escolha do curso de licenciatura em música são diversos. Helena conta como foi sua escolha:

Helena: uma, porque eu não queria parar de estudar. Eu tinha 21 anos quando eu terminei a faculdade. E eu não me sentia preparada pra fazer o mestrado (...). E, [em segundo lugar], um ano antes de terminar a faculdade, eu trabalhei num curso de música à distância. De licenciatura em música à distância. E lá, eu tive um contato bem legal com essa parte da educação, né? E foi aí que eu tive vontade de fazer a licenciatura (Entrevista com Helena).

Todos os estagiários, ao fazerem a escolha pelo curso de licenciatura em música, tinham consciência da finalidade do curso de formar professores de música. Todos compreendiam que seriam formados para uma profissão específica, ser professor de

música, e reconheciam que a realização do curso era necessária para o exercício da função docente. A escolha do curso sugere desejo de investir na atuação profissional. Ao buscarem a formação, indicam reconhecer a necessidade de desenvolver saberes para sua atuação profissional.

Ao tratar sobre o reconhecimento gradual da natureza do saber específico da profissão, reuni os dados em que os estagiários contavam sobre as disciplinas que vivenciaram ao longo do curso. Cecília conta que os conteúdos e disciplinas que vivenciou no início do curso foram fazer sentido quando passou a vivenciar o espaço da escola de educação básica como estagiária.

Cecília: [Eu passei a entender algumas disciplinas do início do curso] quando eu fui fisicamente para a escola. Porque, por exemplo, tinha uma disciplina de organização da escola básica [...] que não fazia sentido pra mim. E agora [que eu estou na escola] eu vejo que tem essa necessidade. De tu entrar na escola, de ver o projeto pedagógico da escola. Isso tu vê nessa cadeira. Mas, como tu não tá na escola, tu não consegue entender pra quê tu tá vendo aquilo.

Enquanto as estagiárias e estagiários contavam como relacionavam a necessidade dessas disciplinas com a atuação docente, fui percebendo o reconhecimento do saber específico do professor de música. É a partir da função do professor, o ato de ensinar, que os estagiários parecem reconhecer a necessidade de um saber específico do professor. Dessa forma, o estágio acaba por contribuir para a intensificação da confiança desses estagiários no processo formativo e faz com que se disponham mais para os aprendizados que o estágio pode proporcionar. O fato de os estagiários reconhecerem a necessidade de um saber específico vai ao encontro da natureza do saber específico da profissão docente: um conhecimento complexo que ganha forma somente na atuação. Para Roldão (2007, p. 98), “a formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, (...) que contudo, se jogam num único saber integrador, (...) que se configura como ‘prático’”.

Ao observar os encontros de estágio que aconteciam na Universidade, percebi o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento que se dava a partir das interações e compartilhamentos entre os estagiários. As falas dos estagiários evidenciavam quão

conectados estavam uns com os outros e quanto se reconheciam como pares. O estagiário Fabio escreve sobre como entende sua relação com os colegas em seu relatório:

Ah, os colegas!! Meus colegas. Eu os adoro. Sério, adoro. Muito. E sabe por quê? Porque criamos um clima de “ok, somos amigos e estamos todo mundo nessa barca, então, para que diabos temos que disputar um com o outro?” e é isso que adoro. É esse clima de companheirismo, de bagunça, e risada e de reflexão (Relatório final de Fabio).

O modo como aconteciam os encontros de orientação de estágio potencializou a simulação de uma comunidade de pares para esse grupo de estagiários. Durante os encontros de orientação, os estagiários se reconheciam como profissionais em formação, podiam relatar sobre as dificuldades que estavam enfrentando no campo de estágio e também compartilhar sugestões para ajudar seus colegas. Uma vez que se viam numa pertença comum, os estagiários também puderam experimentar um sentimento de pertencimento a uma categoria profissional.

A compreensão da função de ensinar para esse grupo de estagiários se deu principalmente quando adentraram o campo de atuação profissional, desde os primeiros contatos dos estagiários com seus campos de estágio até o momento de atuarem como professores de música. Esse processo se inicia com a realização de observações dos estagiários em seus campos de estágio. Nos encontros de orientação, eles contam sobre como são seus supervisores, seus alunos e a escola em que estão atuando. Guiados pelas sugestões de seus supervisores, os estagiários passam a discutir coletivamente o planejamento de cada um. A discussão do planejamento é sistematizada em projetos de ensino e planos de aula pelo estagiário responsável. Depois de desenvolver o plano de aula, o estagiário escreve seu relatório e também compartilha com os colegas como foi sua experiência com a atuação docente.

A partir das primeiras observações, os estagiários passam a caracterizar seus alunos. Para além de descrever como se comportam em sala de aula, os estagiários buscam compreender o comportamento de seus alunos, pois sabem que terão que se relacionar com eles. Em um dos encontros de estágio, a estagiária Helena conta como percebeu o comportamento de seus alunos:

Helena: (...) A turma exige muito, eles são muito agitados, são pré-adolescentes extremamente agitados (...). Às vezes, eles faltam com o respeito de uma maneira assim tão, sabe?, tão... chega a te chocar, sabe? De falar palavrão em aula, de falar palavrão pro professor sem tar nem aí, sabe? Não interessa o que tu é. Então isso, às vezes, isso me dá... às vezes, eu fico um pouco assustada (Observação 08).

A partir da descrição da estagiária, movidos pela indagação da orientadora, os estagiários pensam sobre como eles se comportavam quando se encontravam na idade desses alunos:

Luciana: Vocês foram adolescentes queridinhos?

Fabio: Não!

Cecília: Eu fui!

Pérola: Com os professores, sim.

Luciana: Com os professores. E com a família?

Cecília: Não, não fui.

Fabio: Eu não fui com ninguém. Fui chato.

Osvaldo: [Você] continua sendo.

Todos dão risada.

Luciana: (...) não fui uma adolescente fácil.

Cecília: Acho que nenhum adolescente é

Luciana: A época é muito difícil (Observação 08).

Percebo que os estagiários vão além da descrição do comportamento de seus alunos; eles buscam compreender como seus alunos agem e pensam. Os estagiários e estagiárias parecem supor que, a partir dessa compreensão, a interação entre eles possa ser potencializada. Dessa forma, a natureza interativa da profissão docente parece ser compreendida por esse grupo de estagiários. Tardif e Lessard (2014, p. 235) afirmam que “a interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos”

A relação que estabelecem com seus supervisores também caracteriza a aproximação do estagiário com seu campo de estágio. Percebi que os estagiários não apenas descreviam as escolhas de seus supervisores como também se posicionavam em relação a elas. O exercício de se imaginar na posição de professores demonstra que os estagiários não estavam no campo de estágio de maneira superficial, mas, sim, integrados com as questões

do trabalho docente. Ao se imaginar na posição de seus supervisores, os estagiários passavam a pensar em como agiriam nas situações observadas. Ao estabelecer o modo como agiriam, os estagiários não só estavam hipotetizando uma tomada de decisão como também, ao justificar suas posições, se responsabilizando por suas escolhas, fazendo emergir um dos descritores da profissionalidade.

Outro aspecto que destaco é o planejamento do ensino. A discussão para elaboração de projetos de ensino e planos de aula se configura como um momento privilegiado para que os estagiários reflitam sobre os sentidos de ensinar música para seus alunos e, mais especificamente, sobre os objetivos de aprendizagem, e desenvolvam sua capacidade de comunicar e fazer circular suas ideias sobre o que, como e para que ensinar. Quando, para elaborar o planejamento, se guiam pela questão “o que meus alunos irão aprender?”, demonstram compreender a função de ensinar: fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007). Além de estimular a compreensão da função de ensinar, o planejamento é um momento privilegiado para os estagiários exercitarem a tomada de decisões.

As decisões se referem a diferentes dimensões do planejamento do ensino. Enquanto buscam explicitar o que esperam que os alunos aprendam e qual sua relevância para a formação dos mesmos, também são levados a refletir sobre a clareza de sua própria compreensão acerca dos conceitos e habilidades que serão ensinados, a definir conteúdos, atividades e repertório que sejam significativos para a formação dos alunos – o que exige que também considerem interesses, necessidades, características e conhecimentos prévios dos alunos –, além de estratégias e procedimentos de ensino.

A tomada de decisões exige reflexão constante, que é fomentada e exercitada nas discussões coletivas que acontecem nos encontros de orientação. Percebi no processo de planejamento uma mobilização do conhecimento profissional docente e percebi também que é nesse processo que os estagiários vivenciam a natureza complexa e compósita do saber que caracteriza a profissão docente.

Enquanto no planejamento os estagiários se aproximam da complexidade da ação de ensinar, é na atuação no campo de estágio que iniciam, de fato, a vivência dessa complexidade. A partir de sua atuação, os estagiários passam a observar o que seus alunos

aprenderam. A preocupação com o aprendizado de seus alunos demonstra que compreendem que o ato de ensinar só se corporiza no destinatário da ação. Além de avaliarem o aprendizado de seus alunos, os estagiários passam a avaliar a sua própria atuação. A estagiária Ahri conta o que sua atuação docente a fez pensar:

Ahri: o professor é um exemplo para os alunos (...), tu tem que ensinar, mas, ao mesmo tempo, tu tem que aprender. Tu tem que tá nessa via de mão dupla. De receber e de ouvir. O que mais mudou em mim foi isso. De ter essa confiança no que eu faço e que eu não tenho que ficar preocupada com essas coisas. Eu tenho que me preocupar com eles. No sentido de se eles vão estar entendendo (Entrevista com Ahri).

Com isso, percebem transformações nos seus modos de ensinar e pensar o ensino e passam a reconhecer o controle e a autonomia que exercem durante a atuação docente. Conforme os estagiários acumulam conhecimentos sobre seus alunos, o contexto escolar, seus supervisores e também sobre a atuação docente, passam a ter mais autonomia. Munidos desses conhecimentos, os estagiários passam a ter condições de exercitar o poder de decisão, experimentado quando se deparam com dificuldades e experimentam soluções, executadas em tempo real.

Refletir sobre suas vivências permite que os estagiários consigam perceber como são como professores de música. A reflexão que fazem de sua atuação também permite que se reconheçam como professores de música, identificando seus pontos fortes e também seus pontos fracos, o que contribui para o desenvolvimento de sua prática docente e para que se construam como profissionais. Se, ao escolherem ingressar no curso de licenciatura, os estagiários sinalizavam o reconhecimento inicial de uma profissão e da necessidade de formação para exercê-la, ao final do curso, após terem vivenciado o estágio, esse reconhecimento parece ter se consolidado.

Próximos de concluir o curso de licenciatura, os estagiários demonstram que sentem orgulho por serem identificados como professores de música. O estagiário Fabio escreve em seu relatório que,

Passados três anos desde o início do curso, uma coisa é certa: eu cresci. Hoje me vejo como um professor (ou aspirante a tal) e sim, sou PROFESSOR DE MÚSICA, e amo. E quero ser. E adoro. E digo de novo: PROFESSOR DE

MÚSICA (Relatório final de Fabio).

Esse orgulho parece se relacionar com a confiança na capacidade de atuarem como professores e também demonstra uma identificação com a profissão escolhida. Ao perceberem que são reconhecidos como professores e que conquistaram um certo grau de confiança de seus alunos, os estagiários passam a se reconhecer mais pertencentes à profissão. A intenção de todos os estagiários de atuar como professores de música demonstra que a escolha pela profissão docente, que fizeram ao ingressar no curso de licenciatura, se manteve. Os estagiários sinalizam entender, entretanto, que dar continuidade à formação é importante para que sustentem e aprofundem esse sentimento de confiança no exercício da profissão.

Considerações finais

Além dos saberes docentes apresentados pela revisão de literatura, o estágio também pode contribuir para o desenvolvimento de outros aspectos que caracterizam a profissão do professor de música. Reconhecer e estar atento aos indícios de profissionalidade dos estagiários pode contribuir para uma formação mais completa.

O trabalho mostra que a realização dos encontros coletivos de orientação de estágio pode simular uma comunidade de pares e permitir que os estagiários experimentem e reflitam sobre a natureza interativa do trabalho docente. A construção coletiva do planejamento exige que os estagiários comuniquem suas propostas e exercitem a tomada de decisões. Os relatos orais, os relatórios escritos e a reflexão que fazem sobre o semestre se configuram como um exercício que contribui para que revisitem o processo pelo qual passaram, auxiliando no reconhecimento de seus pontos fortes e de seus pontos fracos como professores de música. A atuação no campo de estágio viabiliza a sensação de ser reconhecido como profissional e, com isso, traz o sentimento de pertencimento a uma profissão.

Tendo em vista os apontamentos deste trabalho, concluo que a experimentação de situações que possibilitem o desenvolvimento das características da profissão docente potencializa a emergência de uma profissionalidade em professores em formação durante a

realização do estágio. Por fim, acredito que esta pesquisa caracteriza, ao menos parcialmente, a aproximação do licenciando em música com a profissão docente, sinaliza condições que podem contribuir para fazer emergir a profissionalidade e contribui para subsidiar reflexões sobre a organização e realização do estágio nos cursos de licenciatura em música.

Referências

AMARAL, Maria; COSTA, Marcus; VIEIRA, Emerson. Percepção rítmica a partir do ritmo do funk: um olhar no contexto social, histórico, musical e multicultural em uma experiência do estágio supervisionado. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1794-1801.

ANTERO, Anderson. As possibilidades e dificuldades do estágio supervisionado. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13, Teresina, 2016. *Anais...* Teresina: ABEM, 2016. s/p.

BÉLAIR, Louise. La reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs em situation pratique d'enseignement. In: JORRO, Anne; DE KETELE, Jean-Marie. *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Editora de Boeck, 2011. p. 101-116.

BELLOCHIO, Cláudia; BEINEKE, Viviane. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. *Revista Música Hodie*, v. 7, n. 2, 2007, p. 73-88.

BISCHOFF, Juliana. Ouvindo a música com o corpo: relato de experiência de estágio supervisionado com alunos surdos. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 12, Curitiba, 2016. *Anais...* Curitiba: ABEM, 2016, s/p.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-2-de-1-de-julho-de-2015-cne/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BUCHMANN, Letícia. *A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

BUCHMANN, Letícia; BELLOCHIO, Cláudia. O estágio supervisionado na formação inicial em música: um estudo na UFSM. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, Campo Grande, 2007. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007

CARMO, Raiana; SOUZA, Késia; RIBEIRO, Daniele. Projeto Tesouros do Tempo: uma experiência de estágio supervisionado nas escolas municipais de Montes Claros – MG. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 1971-1978.

CARVALHO, Marcus; HONORATO, Raul; ALCÂNTARA, Hayrles; SANTOS, Catherine. Experiência docente na disciplina de estágio supervisionado I nas oficinas de teclado e violão. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13, Teresina, 2016. *Anais...* Teresina: ABEM, 2016, s/p.

COELHO, Ana. Relato de experiência de estágio supervisionado em música na educação infantil com duas turmas de pré-escolar II. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 2081-2088.

COSTA, Fernanda. O ensino de música baseado na tipologia dos conteúdos de Antoni Zabala: uma experiência em um centro de Obras Sociais através do estágio supervisionado. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13, Teresina, 2016. *Anais...* Teresina, 2016, s/p.

CRISTÓVÃO, Andrey; WEINGÄRTNER, Daniela. A composição musical como ferramenta pedagógica: relatos sobre a prática de estágio. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26, Belo Horizonte, 2016. *Anais...* Belo Horizonte: ANPPOM, 2016, s/p.

CRUVINEL, Flávia. O estágio curricular supervisionado no curso de educação musical da EMAC-UFG: perspectivas de formação docente reflexiva e transformadora. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, Campo Grande, 2007. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.

GABURRO, Andreia. Prática de bandas: uma experiência com alunos da EMEF Alvimar Silva, Vitória – ES. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 1821-1836.

GAULKE, Tamar. Descobrimos os instrumentos musicais e vivenciando a paisagem sonora: relato de experiência do estágio curricular do curso de licenciatura em música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, Londrina, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009, p. 1462-1465.

GOMES, Lohana. Relato de experiência como estagiária em uma escola da periferia de Porto Alegre. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 2089-2095.

JORRO, Anne. Reconnaître la professionnalité émergente. In: JORRO, Anne; DE KETELE, Jean-Marie. *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Editora de boeck, 2011. p. 7-16

MACHADO, Daniela; GALIZIA, Fernando; AMENT, Mariana; SOUZA, Moniele. Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, Londrina, 2009. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009, p. 1444-1447.

MATEIRO, Teresa; TEO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como

instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, n. 9, p. 89-95, 2003.

MONTEIRO, Calígia. O papel do professor de música: a partir de um relato de estágio. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13, Teresina, 2016. *Anais...* Teresina: ABEM, 2016, s/p.

PINHEIRO, Haíse. A importância da reflexão na prática de estágio supervisionado em música. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 17, Curitiba, 2016. *Anais...* Curitiba: ABEM, 2016, s/p.

PIRES, Nair. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música*. 2015. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

RIBEIRO, Ariana; NARITA, Flávia. O estágio em música no contexto escolar: busca por pontes e experiências celebradas. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia, 2010, p. 1568-1576.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

_____. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, 2009.

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

SCARAMBONE, Denise. Tornando-se professor de instrumento: um estudo de caso com estagiários do curso de licenciatura em música da Unb. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, Campo Grande, 2007. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.

SILVA, Alexsandra; SOUZA, Anélita. 'Bru' o quê? Vocalize para quê? In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 516-522.

SILVA, Guilherme. FIALHO, Vania; ARALDI, Juciane. Violão Amigo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, Londrina, 2009. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009, p. 1519-1523.

SILVA, Rodrigo. A aplicação lúdica dos métodos ativos de música durante o estágio: possibilidades, facilidades e dificuldades. In: Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, 14, Cuiabá, 2016. *Anais...* Cuiabá: ABEM, 2016, s/p.

SILVA, Roger. Estágio supervisionado e musicalização infantil: um relato de experiência na

UFCG. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 18, Teresina, 2016. *Anais...* Teresina: ABEM, 2016, s/p.

STORI, Regina. Reflexões sobre a relevância do estágio curricular à formação do Licenciando em música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 2071-2079.

SUBTIL, Maria. Formação dos Licenciandos em Música: o estágio curricular em questão. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, Campo Grande, 2007. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007, p. 1-7.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia. “Eu quero poder fazer outras coisas com a música”: a música nos planejamentos e nas práticas de estagiárias da Pedagogia/UFSM. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 994-1001.

Indícios do desenvolvimento profissional de uma professora de música iniciante: um estudo sobre os gestos profissionais

Simpósio

Ezequiel Carvalho Viapiana

Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação
ezequiel_eze@msn.com

Resumo: Esta comunicação apresenta resultados de pesquisa que buscou investigar os indícios do desenvolvimento profissional na atuação de uma professora de música iniciante por meio dos gestos profissionais. Utilizou-se como referencial teórico o conceito de função e profissionalidade docente de Maria do Céu Roldão e o modelo de atuação profissional de Anne Jorro. Por meio desses conceitos, foi desenvolvido um estudo de caso instrumental, com observação e gravação audiovisual de aulas da professora iniciante e oito entrevistas de estimulação de recordação. Como resultado, são explicitadas as dimensões (ações) transformadoras da atuação da professora, sendo os gestos profissionais expressos por meio dos gestos da linguagem, da encenação do conhecimento, do ajuste na ação e da ética. Essas dimensões (ações) ocorrem a partir da experiência adquirida pela professora no contexto de atuação e o processo de transformação dos gestos do trabalho em gesto profissionais é impulsionado pela realização de três ações: flexibilização de pressupostos anteriores, vivência no ambiente de trabalho e reflexão sobre a prática. A conclusão propõe o entendimento do desenvolvimento profissional como o processo de aprender a ensinar com duas perspectivas em relação à atuação docente em sala de aula: a perspectiva interna, que foi descrita como constatação desta pesquisa, e a perspectiva externa, que diz respeito a políticas públicas educacionais e às condições de trabalho a elas relacionadas.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente, aprender a ensinar música, formação de professores de música.

Introdução

O tema do desenvolvimento profissional de professores de música abarca a discussão sobre o “como” do aprender e desenvolver o “ser professor”, tendo seu lugar na literatura científica no campo de estudo da formação de professores. Já no final dos anos 1990, esse debate ganha espaço por trazer à tona questões inerentes ao conhecimento profissional que habilita o “saber ser professor” (GARCIA, 1998). Ao se expandir teórica e metodologicamente, esse campo de estudo tem se responsabilizado por investigar os

processos de aprendizagem e desenvolvimento da docência.

A pesquisa que apresento propõe a investigação do desenvolvimento profissional de uma professora de música iniciante. Meu interesse pela temática tem origem no meu trabalho de conclusão do curso de licenciatura em música, cujo objetivo foi investigar como os licenciandos aprendiam a ensinar música e como transformavam seu conhecimento de determinado tema/conteúdo em conhecimento ensinável para diferentes contextos e alunos (VIAPIANA, 2013). Nessa investigação pude perceber que, para além de uma relação insegura com o conteúdo musical em questão, os conhecimentos adquiridos na formação inicial, que podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) de música, estavam desarticulados, já que, no caso em questão, não foi possível transpô-los para o contexto escolar.

É relevante identificar o caminho traçado na literatura da área de educação musical no que tange ao desenvolvimento profissional de professores(as) de música. Começo esse percurso por textos da Revista da ABEM de 2003, em número que publicou apresentações do XI Encontro Anual da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), cujo tema foi Pesquisa e Formação em Educação Musical.

À época, alguns textos já traziam a preocupação com a desarticulação de conhecimentos na formação inicial como ponto de partida para a discussão sobre a relação entre formação e os múltiplos espaços de atuação profissional do(a) professor(a) de música. Essa discussão trazia, também, a questão: que profissional está sendo formado para atuar? (ver BELLOCHIO, 2003; DEL BEN, 2003; GROSSI, 2003). Ao relacionar a discussão da atuação profissional dos(as) professores(as) com a formação, esses textos se encaminharam para a reflexão acerca das necessárias competências, saberes, habilidades e ações a serem desenvolvidos para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) nos múltiplos espaços de inserção do ensino de música.

A literatura produzida posteriormente dá continuidade a esse debate, evidenciando novos elementos. Xisto (2004) aponta que o saber docente é constituído de saberes provenientes de diferentes fontes, sendo os de maior evidência aqueles advindos do curso de licenciatura e da experiência profissional, ressaltando, também, a falta de articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos musicais desenvolvidos na

formação inicial.

Com um enfoque nos saberes docentes, outras autoras (AZEVEDO, 2006; ARAÚJO, 2006; HENTSCHKE, AZEVEDO, ARAÚJO, 2006) trouxeram à tona a importância de realizar pesquisas que identifiquem e delimitem o reservatório de conhecimentos do(a) professor(a) de música, valorizando profissionalmente os saberes que identificam a ação docente a fim de repensar os programas de formação de professores(as) e, indiretamente, estimular o debate sobre os conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes de música.

Abreu (2011) aponta que a literatura então existente não dá conta de compreender o processo de profissionalização em sua complexidade, pois constrói definições sobre o que constitui a profissão docente em música e discute a formação docente para identificar os saberes que caracterizam a docência como profissão, sem, entretanto, que os próprios sujeitos validem tais saberes. Para a autora, o professor constrói a sua profissionalização tecendo uma relação com o contexto vivido.

Mateiro (2011) e Mateiro et al. (2012) apontam que os conhecimentos musicais e pedagógicos são reconhecidos como conhecimento profissional, mas afirmam que estudantes e professores recém-formados “demonstram certa dificuldade em transformar os conhecimentos musicais, pedagógicos e contextuais em conhecimento pedagógico do conteúdo” (MATEIRO, 2011, p. 614).

Sabendo-se, a partir da literatura, que a profissionalização se constrói com a prática docente e que identificar um repertório de conhecimentos tem sua importância no debate da profissionalidade dos(as) professores(as) de música, ainda assim, enfrentamos uma lacuna que resistiu às pesquisas nesses anos: a desarticulação entre os conhecimentos do(a) professor(a) de música.

Del-Ben (2012) aponta que os licenciandos em música apresentam dificuldades na “ordenação de tarefas e ações”, na escolha dos procedimentos a adotar, na “ordenação e sequenciação” de conteúdos, no “modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos” (DEL-BEN, 2012, p. 58). Na mesma linha, Gaulke (2013), em pesquisa sobre a aprendizagem da docência, salienta a dificuldade de planejar, isto é, decidir o que e como ensinar.

Gaulke (2017) afirma que o desenvolvimento profissional de professores de música

é único e pessoal, formado a partir da experiência singular de cada professor, estando atrelado ao reconhecimento desse indivíduo que se desenvolve a um corpo coletivo que dá sentido ao trabalho e à função exercida, ressaltando, também, a alteridade na relação com o(s) outro(s), do contexto, como elemento do desenvolvimento profissional.

Silva (2017) indica que a iniciação à docência dos(as) professores(as) de música configura-se como um período desafiador, sendo permeado por tensões e aprendizados. Destaca que os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) iniciantes apresentam aspectos comuns, como dificuldades com a indisciplina, com a escolha dos conteúdos de ensino, com a falta de materiais didáticos e instrumentos musicais e com a pouca valorização da música como disciplina. Conclui que é preciso haver uma relação de proximidade entre as proposições teóricas, obtidas na licenciatura, com o contexto da escola pública, além da ampliação da prática docente no estágio, como forma de possibilitar ao futuro profissional a capacidade de articular os conhecimentos teóricos com a prática docente.

Bellochio (2016), no ensaio Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações, indica que

Um dos grandes problemas da formação de professores, em âmbito geral, continua sendo a separação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos [...]. A dicotomização entre conteúdos da música (de natureza teórica e prática) e conhecimentos de natureza pedagógica, praticada, muitas vezes, pelos professores que ensinam, é um grande entrave na formação, que requer superação para o desenvolvimento profissional de professores, sobretudo, na formação acadêmico-profissional (BELLOCHIO, 2016, p. 17).

A constatação de Bellochio (2016), junto aos outros estudos revisados, aponta para um cenário do desenvolvimento profissional docente em música, em que a principal função docente, o ensinar, parece estar desestabilizada, no sentido de que sua solidez aparece comprometida nos resultados das pesquisas. Urge que nos preocupemos, como área, com questões de atuação do(a) professor(a) de música, conhecendo os modos de aprender a ensinar e enfrentar as dificuldades do exercício da docência da música.

Um dos caminhos para compreender o desenvolvimento profissional de professores nessa perspectiva é dado pelo conceito de função e profissionalidade docente de Roldão

(2007), cuja operacionalização pode ser acompanhada por meio do modelo de atuação profissional de Jorro (2006), composto pelos gestos do trabalho ou ofício e pelos gestos profissionais. As proposições dessas autoras orientaram teoricamente esta pesquisa e levaram à definição de meu objetivo geral, qual seja, investigar os indícios do desenvolvimento profissional na atuação de uma professora de música iniciante por meio dos gestos profissionais. Meus objetivos específicos foram: identificar e caracterizar os gestos profissionais na atuação da professora de música iniciante; e compreender o processo de transformação dos gestos do trabalho ou ofício (sentidos) em gestos profissionais (elementos) singulares e contextuais na atuação da professora de música iniciante.

Referencial teórico

Visando à construção de um referencial teórico centrado na questão do desenvolvimento profissional docente, começo pela reflexão acerca da função docente. Caracterizada, por vezes, pela transmissão do conhecimento, compartilho a visão da função docente apresentada por Roldão (2007), caracterizada como o ato de ensinar. Nessa perspectiva, a função de ensinar configura-se “como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Partindo dessa definição, avanço para o debate sobre a construção da profissionalidade docente. Roldão (2005, p. 108) a define como o “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”. Por se tratar de um conceito polissêmico, Roldão (2005) organizou quatro descritores da profissionalidade docente comuns aos principais teóricos desse tema (Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa); apresento-os no quadro que segue.

Quadro 1: Descritores da profissionalidade docente

Número	Descritor
1	O reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação);

-
- 2 O **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;

 - 3 O **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controle** sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;

 - 4 A **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse coletivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.
-

Fonte: Roldão (2005, p. 109, grifos da autora)

A profissionalidade, vista através desses descritores, constitui os elementos que operacionalizam o desenvolvimento profissional docente, uma vez que se entende o processo de desenvolvimento profissional como sendo sobre professores aprendendo a ensinar e “transformar seus conhecimentos em prática para o benefício e crescimento dos seus alunos” (AVALOS, 2011, p. 10).

Assumindo essas definições como norteadoras da pesquisa, adentro no modelo de atuação profissional docente de Anne Jorro, baseado nos gestos profissionais. Esses gestos permeiam e caracterizam os processos de desenvolvimento profissional, sendo utilizados como uma lente que exhibe esse processo, uma vez que se entende eles mesmos como a operacionalização da profissionalidade docente.

Para que se torne possível reconhecer o outro dentro da cultura da profissão docente, Jorro (2006) sugere um modelo de gestos profissionais que perpassam a atuação dos professores. Esse modelo começa por diferenciar os chamados gestos do trabalho ou ofício (*gestes du métier*) dos gestos profissionais (*gestes professionnels*). Os gestos do trabalho são caracterizados “por um conjunto de códigos sociais específicos para a profissão que permitem identificar os parâmetros de estruturação de atividade” (JORRO, 2006, p. 7). Eles incluem a maneira de se colocar no ambiente de trabalho, expressando valores e modos do saber-fazer específicos da profissão, de pertencer a uma comunidade de prática docente, sendo mobilizados durante a carreira profissional sem um momento específico, mas no seu desenvolvimento, e em diferentes contextos profissionais, por conseguinte, pouco explicitados durante a formação inicial.

Por outro lado, os gestos profissionais são aqueles que englobam e

transcendem os gestos do trabalho para uma perspectiva particular, não apresentam um modelo de operacionalização, mas variam na interação com o contexto. É a qualificação dos gestos do trabalho que se desdobra durante a atuação, sendo mobilizados em função de uma análise precisa da atividade profissional. É a individualização pelo sujeito dos códigos sociais expressos nos gestos do trabalho, “refletindo a realidade da atividade sob uma abordagem singular e contextual” (JORRO, 2006, p. 8).

Jorro (2006) indica quatro dimensões da transformação dos gestos do trabalho em gestos profissionais³:

- O sentido postural, a liberdade da atuação: O planejamento de uma aula tende a mascarar a liberdade de agir do professor. São os gestos que mobiliza dando uma amplitude diferente daquelas que tinham sido previstas porque a interação com os estudantes cria outra realidade.
- O sentido do *kairos*: esse sentido está ligado à dinâmica do imprevisto, da intuição momentânea. O professor captou o melhor momento para intervir, jogando no campo de ação prevista o que lhe foi dado.
- O sentido da alteridade: o gesto profissional é caracterizado por uma relação com o mundo que reconhece a existência de outros. A interação se transforma em inter-relação, em que o acolhimento é possível.
- O sentido do destino do gesto: com os gestos profissionais durante a atuação também são encaminhados valores educativos. Nesses gestos pode ser considerado o fato de cuidar um do outro, de pensar no outro.

Os quatro sentidos do gesto propostos por Jorro caracterizam a transformação do gesto do trabalho em gestos profissionais particulares em cada sujeito e contexto em que está inserido. Essa transformação leva em conta o entrelaçamento da linguagem, do pensamento, da ação e das relações que permeiam a atuação profissional singularizada. Na proposta de Jorro (2006), os gestos profissionais são compostos por quatro principais elementos da atuação profissional docente, a saber, os **gestos de linguagem**, os **gestos de encenação do conhecimento**, os **gestos de ajuste da ação** e os **gestos éticos**, que podem ser evidenciados, em diferentes níveis, na atuação profissional do docente.

³ Tradução livre do Modelo de Atuação Profissional proposto por Jorro (2006).

Os elementos propostos pela autora formam um modelo de atuação profissional docente flexível e sem moldes, em que os gestos profissionais são mobilizados em “configurações mais ou menos eficientes para o êxito da ação” (JORRO, 2006, p. 10), e apresentam uma relação com os sentidos, antes citados, que inclui a transformação e singularização dos gestos do trabalho em gestos profissionais.

O **gesto de linguagem** permite observar e analisar a postura enunciativa do professor para a classe. O **gesto de encenação do conhecimento** permite ao professor vincular a atividade intelectual dos alunos aos desafios didáticos. O **gesto de ajuste da ação** compreende o sentido do *kairos* e a capacidade de intervenção no curso da atividade. O **gesto ético** marca a relação que se estabelece entre alunos e professores na forma de comunicação e valorização.

Neste trabalho, utilizo o modelo dos gestos profissionais para analisar os indícios de desenvolvimento profissional de uma professora de música em início de carreira e faço essa escolha por ser essa professora que, segundo a revisão de literatura, já atua profissionalmente, mas está ao lado dos(as) licenciandos(as) no que se refere às dificuldades no aprender a ensinar música.

Metodologia

Considerando que os gestos profissionais se caracterizam por uma perspectiva particular e, retomando Jorro (2006), não apresentam um modelo de operacionalização, mas variam na interação com o contexto, o estudo de caso instrumental pareceu-me o método mais adequado para alcançar os objetivos propostos, pois pretendi estudar a atuação de uma professora de música iniciante para compreender o desenvolvimento profissional, não interessando a professora em si, na sua particularidade, mas o que podemos aprender com ela acerca dos gestos profissionais e do desenvolvimento profissional de professores(as) de música iniciantes.

O processo de escolha da professora que colaboraria nesta pesquisa como sujeito inicia na escolha da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre-RS como espaço de atuação docente. Esse critério se deu por ser a RME a rede em que atuo como professor de música, possibilitando maior acesso aos(as) professores(as) que poderiam participar da

pesquisa. Os outros critérios de escolha foram atuar como professora de música há menos de três anos e disponibilidade para participar da pesquisa.

Após obter a carta de aceite da Secretaria Municipal de Educação, fui apresentado à professora Paloma, participante da pesquisa. A professora atua na RME desde setembro de 2015. Tem carga horária de 40 horas, atuando em três diferentes escolas, duas de ensino fundamental e uma escola de educação infantil. Na EMEF – nomenclatura utilizada para indicar a escola onde foi realizada a coleta de dados –, atua com alunos do 6º ao 9º ano, atendendo a quatro turmas, com dois períodos semanais de cinquenta minutos. Para a coleta de dados da pesquisa, Paloma indicou sua turma de 9º ano, à qual se referiu como seu maior desafio. A EMEF é uma instituição nova da RME, situada em uma comunidade que enfrenta a violência cotidiana dos bairros periféricos de Porto Alegre e convive com alto grau de vulnerabilidade social, sendo os alunos e alunas filhos(as) de trabalhadores e trabalhadoras ou crianças e adolescentes abrigados(as).

Após conhecer o contexto de atuação de Paloma, iniciei os procedimentos de coleta de dados que incluíram a observação com gravações audiovisuais da atuação de Paloma por um trimestre e as entrevistas de estimulação de recordação. A entrevista de estimulação de recordação teve como sua base o registro das aulas observadas. Acontece concomitantemente ao sujeito da pesquisa assistir à gravação audiovisual de sua aula, caracterizada por um momento de reflexão que permite ao sujeito analisar sua prática através do “seu próprio discurso reflexivo e introspectivo” (PACHECO, 1995, p. 74), assim como incentiva a analisar as particularidades dos gestos do trabalho ou ofício sob a ação dos quatro sentidos que transformam esses gestos em profissionais naquele contexto em que se situa.

Considerando as singularidades da entrevista de estimulação de recordação, tracei alguns pontos para estimular a reflexão de Paloma. Dentre esses pontos, estavam suas percepções do contexto em que atua, dos agentes envolvidos na sua atuação profissional e suas experiências e concepções de ensino de música. De modo geral, guardei as observações ocorrerem para analisar os vídeos, buscando indícios de desenvolvimento profissional na atuação de Paloma, identificando seus gestos do trabalho ou ofício em primeiro plano para, posteriormente, construir, junto a Paloma, a interpretação do processo

de singularização e contextualização desses gestos em gestos profissionais. Foram realizadas sete observações, com gravação audiovisual das aulas de Paloma, e oito entrevistas de estimulação de recordação.

Os procedimentos de análise de dados foram sendo realizados concomitantemente à coleta, uma vez que, a cada observação, era necessário fazer uma análise da aula de Paloma a fim de estruturar tópicos para a entrevista de estimulação de recordação que ocorreria no mesmo período de tempo das observações.

Ao final da coleta, foi realizada a transcrição e codificação linha por linha, baseado em Gibbs (2009), emergindo três categorias de análise. A primeira categoria diz respeito aos gestos do trabalho ou ofício; a segunda categoria descreve os sentidos da atuação de Paloma, baseados em dimensões e ações transformadoras de sua prática, buscando tornar o gesto do trabalho um gesto profissional. Por fim, a terceira categoria disserta sobre os gestos profissionais. Essas categorias são apresentadas como resultados a seguir.

Resultados

A busca por indícios de desenvolvimento profissional na atuação de Paloma é apresentada em três momentos. O primeiro deles, os gestos do trabalho ou ofício, “veiculam os códigos próprios do ofício, pois o autor deste gesto faz parte de uma comunidade de práticos, que expõe seu saber fazer e seus valores, apoiando-se em um conjunto de códigos sociais próprios do ofício, que permite identificar os parâmetros estruturando a ação” (BICALLHO; TOMASI, 2017, p. 7). Dos gestos do trabalho de Paloma, emergiram três subcategorias, a saber, as concepções sobre educação musical na escola básica, seu modo de estar na escola e seu modo de atuação.

As concepções de Paloma sobre a educação musical na escola básica estão atreladas à sua experiência profissional. Em nossas entrevistas, a professora apontou seus objetivos e expectativas acerca de sua atuação como sendo a busca pela autonomia, motivação e trabalho em equipe, por meio da instrumentalização em aulas práticas de música. Aponta, também, as dificuldades que acredita serem enfrentadas por professores(as) de música iniciantes, como a organização das aulas no tempo escolar, a

falta de estrutura e materiais e a falta do incentivo escolar para as aulas de música. Esses apontamentos estão relacionados ao seu modo de estar na escola, que a impossibilita de ter um acompanhamento pedagógico enquanto professora iniciante, participar das reuniões e projetos mais amplos da instituição. Em seu modo de atuação, evidencia dificuldades que são enfrentadas nesse início de carreira, como a dificuldade de planejar e elencar conteúdos, lidar com a infrequência dos estudantes e mediar as relações e conflitos, o que nomeou domínio de turma. Ao falar sobre seu planejamento, Paloma diz: “[...] a gente não tem uma ‘pré-list’ de conteúdos. Então, a gente tem vários conteúdos para trabalhar, mas são tantas opções que tu nem sabe por onde tu tem que começar, o que tu tem que fazer primeiro, né?”.

As alternativas experimentadas por Paloma, na busca de dar conta das dificuldades por ela levantadas, são aqui expressadas como dimensões (ações) transformadoras de sua prática, os sentidos de atuação (JORRO, 2006). Em relação ao sentido de liberdade de atuação, Paloma aponta o exercício de repensar suas práticas, de flexibilizar seus planejamentos, bem como conhecer o que atrai seus estudantes para suas aulas como alternativas que se mostraram eficazes no sentido de trazer maior participação dos alunos às aulas e possibilitando, também, um desenvolvimento em sua capacidade de improviso quando algum ponto de sua atuação precisa ser ajustado, característica do sentido do *kairos*. O vínculo afetivo criado no decorrer de sua atuação, oportunizando que seus alunos conheçam seu modo de ser e atuar, foi apontado por Paloma como elemento do seu desenvolvimento como sentido de alteridade. Os elementos apontados oportunizaram, também, que o sentido do destino do gesto pudesse ser evidenciado, estreitando as relações e criando um ambiente propício para o ensino da música.

Os gestos profissionais de Paloma, no contexto desta pesquisa, caracterizam as ações já modificadas e elencadas pela professora como eficazes, representando a operacionalização de seu desenvolvimento profissional e tornando-se elementos de sua atuação docente. Quando questionada sobre o que propiciou seu desenvolvimento no período da pesquisa, Paloma responde: “Eu acho que a combinação do estar na escola, né?, com o ser professora de música”. Essa junção da vivência do contexto com a experiência adquirida no exercício da função docente, o ensinar música, pode ser vista

como principal característica dos seus gestos profissionais de modo geral. Especificamente, Paloma elencou o desenvolvimento de uma linguagem musical específica, uma conexão comunicativa por meio de analogias, como sendo um dos elementos de seu gesto de linguagem. A utilização de recursos audiovisuais e computadores, tornando as aulas mais atrativas, foi apontado como elemento de seu gesto de encenação do conhecimento. O estabelecimento de uma rotina para as aulas de música, ajudando no seu planejamento e nos improvisos necessários à dinâmica do ensino da música, é apontado como elemento de seu gesto de ajuste na ação. Por fim, estabelecer uma relação de afeto e confiança, mas também de responsabilidade sobre as tarefas escolares foi elencado como elemento de seu gesto ético.

Considerações finais

A análise dos indícios de desenvolvimento profissional na atuação de Paloma, professora de música iniciante, evidenciou as problemáticas apontadas na literatura revisada, que são enfrentadas por estudantes de licenciatura e professores(as) de música iniciantes, como a dificuldade de planejar, ordenar conteúdos e lidar com a estrutura e materiais disponíveis. Para além disso, reforçou as proposições que também se encontram na literatura, afirmando que o processo de transformação dos gestos do trabalho em gestos profissionais se dá a partir da experiência adquirida no contexto de atuação, por meio da busca por soluções para os impasses encontrados na trajetória docente. Onde houve uma dimensão (ação) transformadora de um sentido para um elemento da atuação de Paloma, esse processo foi impulsionado por três diferentes ações: flexibilizar, vivenciar e refletir, sendo essas três ações as características de seu desenvolvimento profissional.

Contudo, outros elementos foram evidenciados na análise da atuação de Paloma, como o acompanhamento pedagógico na escola, a (im)possibilidade de participar de reuniões, a definição de sua carga horária e demais elementos ligados às políticas públicas e condições de trabalho que acabam por exercer influência em seu desenvolvimento profissional.

Ao levar a totalidade dos elementos em consideração, constato que o desenvolvimento profissional é o processo de professores(as) aprendendo a ensinar e transformar seus conhecimentos em prática para o benefício e crescimento dos seus alunos e alunas. No que se refere a professores(as) de música iniciantes, esse processo apresenta duas perspectivas em relação à atuação profissional docente em sala de aula. A primeira perspectiva do desenvolvimento profissional pode ser nomeada *perspectiva interna à atuação docente*, sendo as dimensões (ações) transformadoras impulsionadas no contexto de trabalho por meio de três ações: a flexibilização de pressupostos anteriores; a vivência no ambiente de atuação profissional; e a reflexão sobre a prática, seus erros e acertos. A outra perspectiva do desenvolvimento profissional pode ser chamada de *perspectiva externa à atuação docente*, e diz respeito às políticas públicas educacionais que regulam e orientam os momentos de planejamentos, as reuniões pedagógicas, a promoção e o incentivo para participação em formações continuadas e eventos científicos da área, e às condições de trabalho relacionadas a essas políticas, no sentido de possibilitar (ou não) o acesso às mesmas, impactando no processo de desenvolvimento profissional.

Referências

- ABREU, Delmary V. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, dez. 2011.
- ARAÚJO, Rosane C. 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.
- AVALOS, Beatrice. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, v.27, n. 1, p.10-20, 2011.
- AZEVEDO, Maria Cristina de C. A prática docente de Rubem: saberes pedagógicos e específicos no estágio curricular supervisionado em música. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 1-14.
- BELLOCHIO, Cláudia. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, 2003.
- BELLOCHIO, Cláudia. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8 -22, 2016.
- BICALLHO, Fernanda; TOMASI, Antônio. Novas perspectivas de formação: o gesto profissional do professor. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10, FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 11, 2017, Aracajú. *Anais...* Aracajú: Universidade Tiradentes – UNIT, 2007. Sem pág.
- DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, 2003.
- DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-61, 2012.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação dos professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, 1998.
- GAULKE, Tamar G. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 1, p. 91-104, 2013.
- GAULKE, Tamar G. *O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas*. 2017. 228f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 87-92, 2003.

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

JORRO, Anne. L'agir professionnel de l'enseignant. In: SEMINAIRE DE RECHERCHE DU CENTRE DE RECHERCHES SUR LA FORMATION, 2006. Paris. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation – CNAM*, Paris, 2006. p. 1-17.

MATEIRO, Teresa. Conhecimentos musicais e pedagógicos na formação de professores de música. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. p. 95-104.

MATEIRO, Teresa; RUSSEL, J.; WESTVALL, Maria. Student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries. *Musiikkikasvatus*, Helsinki, vol. 15, n. 2, p. 53-64, 2012.

PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

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

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 94-103, 2007.

SILVA, José. *A iniciação à docência do professor de música em escolas públicas de Goiânia/GO*. 2017. 228 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VIAPIANA, Ezequiel C. O conhecimento pedagógico do conteúdo de três licenciandos: a transformação do conteúdo musical em conhecimento ensinável. In: JORNADA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 2013, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013. p.107-120.

XISTO, Caroline. *A formação e atuação profissional de licenciandos em música: um estudo na UFSM*. 2004. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.