

O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: sobre o trabalho na escola

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Tamar Genz Gaulke

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – tamargenzgaulke@gmail.com

Resumo: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado concluída que teve como objetivo geral compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música a partir da sua relação com a escola de educação básica. A visão conceitual de lugar de Tuan, de desenvolvimento profissional de Nóvoa e de construção biográfica de Delory-Momberger constituem o referencial teórico-metodológico da pesquisa. Analisando o trabalho dos professores na escola, pude identificar etapas de desenvolvimento profissional: satisfação e realização com o trabalho, função do professor de música na escola e rotinas e sentidos do ensino.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional de professores de música. Relação professor e escola. Ensino de música e educação básica. Narrativas autobiográficas.

The Professional Development of Music Teachers of Basic Education: About Work in School

Abstract: This paper is a summary of a completed doctoral research whose general objective was to understand how the process of professional development of the music teacher occurs from its relation with the basic education school. Tuan's conceptual view of place, professional development of Nóvoa and biographical construction of Delory-Momberger constitute the theoretical-methodological reference of the research. Analyzing the work of the teachers in the school, I was able to identify stages of professional development: satisfaction and fulfillment with work, role of the teacher of music in the school and routines and meanings of teaching.

Keywords: Professional development of music teachers. Relationship teacher and school. Teaching music and basic education. Autobiographical narratives.

1. Construção do objeto de pesquisa

Este trabalho que tem como tema principal o desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica é um recorte de uma pesquisa de doutorado concluída em 2017. Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música a partir da sua relação com a escola de educação básica.

Tendo em vista a atuação na educação básica, a formação inicial em curso de licenciatura é, necessariamente, parte do processo de desenvolvimento profissional, pois a licenciatura é uma exigência legal e, como tal, propicia ao professor a licença para atuar. Essa formação, como indicam a legislação (BRASIL, 2015) e a literatura da área de educação musical (TOURINHO, 1995; BELLOCHIO, 2001; MATEIRO e TÉO, 2003; SANTOS, 2003; BEINEKE, 2004; FIGUEIREDO, 2005), não deve ser vivida sem referência aos espaços de atuação ou, ainda, sem a vinculação a um espaço. A formação inicial também é parte da

bagagem de cada professor e é um dos momentos do processo de desenvolvimento profissional.

No entanto, ao menos na literatura, essas recomendações parecem permanecer no plano das ideias e não chegar a ações. Os textos aqui citados, junto a outros, foram analisados por Macedo (2015) em sua tese, e, a partir dessa análise, a autora percebe que “a aproximação da formação aos campos de atuação parece ser uma tarefa bastante complexa, para a qual os autores não apontam soluções finais” (MACEDO, 2015, p. 112).

Este propósito, de se pensar um percurso de formação inicial que esteja vinculado aos espaços de atuação profissional, encontra ressonância nas ideias de autores da área de educação, como Nóvoa (2009) e Zeichner (2010), que propõem princípios orientadores dessa formação.

A formação do professor, entretanto, não se encerra com a formação inicial. Canário (2001) e Marcelo (2009), entre outros autores da área de educação, referem-se à formação do professor como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que combina a formação em nível superior prévia com a construção e reconstrução quotidiana do saber e do agir profissional no interior da escola, lugar onde se aprende a ser professor, segundo Canário (2001).

Percebo o desenvolvimento profissional como forma de definir um processo a longo prazo, individual e coletivo, que ocorre no contexto de ensino, nas experiências com a escola que contribuem para o desenvolvimento do professor. É uma construção que provoca um processo interativo e dinâmico a partir da relação do professor com a escola.

Tratar o espaço escolar apenas como uma generalidade ou, simplesmente, deixá-lo em “segundo plano”, pode podar-nos da compreensão da escola como um lugar constituído de relações e experiências humanas, como um lugar de formação/autoformação, de construção de conhecimentos profissionais – de desenvolvimento profissional.

2. Construção da moldura teórica

Para aprofundar o entendimento de escola não somente como um “segundo plano”, busquei entender os significados de espaço e de lugar. No âmbito da geografia esses termos recebem significados diferentes. Para Tuan (1975, p. 152;160), o “lugar é um centro de significados construído pela experiência”, “é criado pelos seres humanos para os propósitos humanos”, Ou, ainda, conforme Leite (1998, p. 10), o “lugar é principalmente um produto da experiência humana”.

Entendo o lugar como uma construção social, imbuída de valores e significados, constituída da experiência que temos do mundo. Considerando a escola um lugar, apresento a seguir a construção biográfica como um caminho de entendimento da relação entre espaço e lugar e de acompanhamento do desenvolvimento profissional do professor de música que ocorre na escola.

Cada sujeito é construído por uma pluralidade de lugares que se fixam nele a partir da ancoragem em cada espaço, e isso passa a fazer parte dele a partir da sua ação individual. Como Delory-Momberger (2012, p. 74-75) afirma, “[...] no lugar onde estamos, trazemos conosco e vivemos uma pluralidade de lugares”.

O lugar/espaço é entendido por Delory-Momberger a partir de três sentidos: primeiro em um “sentido mais material”; segundo em que “o espaço é formado de todas as funções, de todas as representações e de todos os valores que lhe são atribuídos”; terceiro em que “o espaço é constitutivo da nossa experiência na medida em que nos oferece recursos, em que se encontra aberto à nossa ação e ao nosso pensamento e em que, agimos sobre ele e com ele pela ação e pelo pensamento” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 67-68).

O lugar é constituído e construído a partir da nossa experiência. Dos diferentes lugares construímos o nosso lugar, a nossa morada: “Ethos=morada. Ethos=habitat, toca, mas também o fato e a maneira de habitá-la.” (MATOS, 2006, p.147). Uma toca que pode ser feita somente por nós mesmos; não necessariamente sozinhos, mas como “sujeito que não pode constituir lugar senão em si mesmo e que não pode religar o mundo a não ser na reflexividade e na historicização de sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 144).

3. Caminhos metodológicos

Utilizei a pesquisa autobiográfica como caminho metodológico para compreender os significados daquilo que o indivíduo narra de sua história. Conforme Delory-Momberger (2012, p. 124), “O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”.

Por meio da entrevista narrativa, eu, como acolhedora dos relatos de experiências, procurei captar as marcas e vestígios da construção do sujeito com o lugar em que transcorrem suas vivências. Para as entrevistas foram escolhidos quatro professores – Martha, Clara, Clarice e Jorge – da cidade de Porto Alegre-RS, licenciados e que estivessem atuando na educação básica há mais de 5 anos.

Na análise, por meio das narrativas e com base nos princípios da teoria fundamentada apresentados por Charmaz (2009), procurei mostrar como se produzem as experiências dos professores com e na escola de educação básica e a forma como elas se complementam sem ter uma estrutura fixa, mas como uma maneira possível de ilustrar os sentidos do trabalho do professor de música na escola. Com o princípio de preservar a história dos sujeitos, pretendi compreender as experiências em busca de uma possível generalização analítica.

A análise dos dados foi construída a partir de macrotemas que emergiram dos dados das entrevistas: do trabalho na escola de educação básica; da relação com os sujeitos escolares – o outro; da autoformação. Esses macrotemas são como marcas perceptíveis no processo de desenvolvimento profissional do professor de música. Neste recorte apresento a narrativa construída na primeira categoria dividida em três subcategorias: Da satisfação e realização com o trabalho; Da função do professor de música na escola; Das rotinas e sentidos do ensino.

4. Resultados: Do trabalho na escola de educação básica

As narrativas dos professores se desenrolaram em trajetórias de vida profissional vividas junto com a escola. Na relação com a escola de educação básica, os professores, ao conscientizarem-se da dinâmica de ensinar, evidenciaram disposição para aprender com os alunos na prática, na realidade em que se encontravam, e constituírem-se através desse lugar. Foi a escola que fez dos professores ensinantes e aprendizes, e foi a prática na sala de aula que pôde mostrar caminhos para que pudessem aprender e se vincular a esse espaço.

4.1 Da função do professor de música na escola

Os professores indicaram a necessidade de reconhecer sua função como professor de música na escola. É importante que o professor se reconheça na escola para que nela permaneça e consiga trabalhar. Reconhecer-se na escola está atrelado ao reconhecimento da função de professor, de modo geral, e da função de professor de música, em específico. Há um processo de entendimento, da parte do professor, de sua função na escola, compreendendo o que ele faz naquele espaço, o que lhe compete como professor de música.

Entendo o reconhecimento da função também como um autorreconhecimento na profissão. É um processo de entender “quem eu sou como profissional”, perceber o que compete à função, mas, também, como eu me vejo como profissional, como eu me reconheço nessa profissão. Compreendo como um insight na profissão a percepção da pessoa do

professor como um profissional que tem funções em uma determinada escola, funções cujo “jeito” de realização pode ser determinado pelo próprio professor. Os professores se definem e definem sua função em relação a este espaço específico que é a escola.

Para além do processo de reconhecer-se como profissionais, os professores indicam lidar com questões deontológicas do exercício da profissão, correspondentes à sua relação com alunos, familiares e outros professores, conforme relatou Clara:

Mas o mais assustador, acho que é a estrutura da escola inteira e tudo o que envolve, que tu não tá fazendo um trabalho que vai passar ileso por ele, tá sendo vigiado o tempo inteiro e tu deve satisfações pros pais, tu deve satisfações pra coordenação, pra direção, pra equipe de professores, pra escola. Tu tem que, de alguma forma, expor o teu trabalho [...].

Essas questões colocam em confronto o conjunto de deveres e regras de natureza ética de sua classe profissional. No entanto, apesar de tratarem desse assunto ao longo de suas narrativas, os professores, com o passar do tempo, foram encontrando soluções para lidar com exigências que ultrapassassem o que eles entendiam que fazia parte de suas funções. Também sustentam em suas narrativas que, no decorrer de sua atuação na escola, seu compromisso está relacionado com a formação humana.

4.2 Das rotinas e sentidos do ensino

Por entenderem a sua função como professor na escola, eles passam a se reconhecer como professor na e da escola, construindo significados da sua relação com o espaço, tornando-o lugar. O lugar é construído pelas experiências; ao mesmo tempo, as experiências com esse lugar fazem parte da constituição do professor. Com isso, cada professor consegue se integrar e pertencer ao coletivo, sentindo-se profissional e pertencente à categoria profissional, assim como relata a professora Martha: “[...] a escola é uma... é o meu ganha-pão, né? Onde eu sou concursada, é o meu meio primeiro de subsistência, é a escola pública, ahn... porque, eventualmente, trabalho privado não é certo, né? Então, você aposta todas as fichas naquela escola. Eu tenho um grande apego a essa escola”.

Entendo que o desenvolvimento profissional depende do reconhecimento da profissão. Reconhecer-se profissionalmente, entender que faz parte de uma categoria profissional e compreender em que consiste a sua profissão mostrou-se fundamental para que cada professor continuasse na escola e continuasse se construindo como professor. Esse reconhecimento está relacionado ao ser reconhecido no papel de professor, conquistar o reconhecimento de sua profissão por parte de outras pessoas. Percebo que o reconhecimento da profissão e o reconhecimento do outro são como uma marca, uma espécie de ancoragem e

afirmação do professor na sua profissão e, concomitantemente, na escola em que passa a se reconhecer.

O pertencimento do professor a esse coletivo, a essa escola, está atrelado ao bem-estar na escola, ao sentir-se bem no espaço e ao fato de ser reconhecido pelo seu trabalho. O professor atua na escola oferecendo-lhe algo. Essa oferta passa por negociação e adaptação, e direciona o professor a fazer parte do coletivo. Sentindo-se pertencente, o professor se realiza com o seu trabalho, e isso funciona como um alimento para a sua permanência na escola, como uma troca.

O desenvolvimento profissional acontece quando o professor consegue dar um sentido para o seu trabalho. O sentido do trabalho é uma alavanca do desenvolvimento profissional. No entanto, esse sentido do trabalho, do qual falo, não está relacionado somente ao que o professor sente da sua atuação, nem ao entendimento do trabalho como uma missão para o professor, mas, sim, aos diversos sentidos atribuídos pelos professores, incluindo o sentido para o outro, a percepção de que o seu trabalho é significativo para os outros, a percepção de que esse trabalho se cumpre com um sentido.

4.3 Da satisfação e realização com o trabalho

Bowman (2012), citando Higgins, salienta que a atividade de ensino do professor não pode ser concebida de modo altruísta, pois deve compreender também a realização pessoal que os professores buscam com o ensino. Fica claro que o querer permanecer na escola está ligado ao retorno e à satisfação que a prática proporciona aos professores.

O lugar precisa dar algo em troca, como um alimento que nutre o desejo de ficar nessa escola. Saber o que está fazendo na escola e saber que isso faz sentido leva o professor a conquistar o seu espaço e permanecer na escola, segundo o relato do professor Jorge:

Sinto que eu posso colaborar, nos lugares em que eu tô, que eu tenho conhecimento suficiente pra, pra fazer uma diferença, pra fazer no mínimo que seja, que seja um momentinho, que seja um brilho assim, num momento de aula, eu sinto que eu tenho capacidade, eu sinto que o que eu sei, as pessoas ainda querem saber, que é como tocar violão, como tirar as músicas, que aquele conhecimento de teoria é necessário pra quem já toca e também os outros que tocam flauta, os alunos, eu sinto que ainda tem essa procura, pelo mesmo, pelos alunos, e, que tem, tem esse querer, eu sinto que eu sou útil, ah, e eu sinto que as, os lugares onde eu trabalho me proporcionam, ahn... oportunidades de felicidade e de reconhecimento do meu trabalho.

Os professores buscam respeitar os alunos dentro da escola e mostrar que todos eles são importantes no mundo. Eles se ligam aos indivíduos, buscando uma relação produtiva, que promove uma disposição para ficar nesse lugar. O afeto entre professores e alunos tem forte presença no discurso dos professores. Por parte dos professores, há uma

preocupação com a formação humana. Saber da experiência dos alunos e do significado das aulas de música para eles é algo que atravessa os professores e os transforma. O desafio de trabalhar com o diferente, com o outro, faz com que os professores revejam e descartem práticas, conceitos e ideias, para que possam se aproximar dos alunos nas aulas de música.

5. Considerações finais

A interpretação das narrativas autobiográficas dos professores de música da educação básica me permite destacar os eixos que sustentam o desenvolvimento profissional dos professores: o outro, o eu e a construção do eu com o outro – o lugar. O outro remete à alteridade presente no desenvolvimento profissional e a ele necessária. É a partir do outro que o professor constrói um sentido da profissão e se depara com as questões deontológicas, e, também, se edifica o reconhecimento do trabalho do professor. O eu está relacionado à dimensão pessoal do professor, ao reconhecimento de si como pessoa e como profissional, à satisfação com o trabalho e ao crescimento que vem com a atuação. O eu e o outro são as peças-chave que constituem o lugar. O lugar, aqui, é a síntese da relação do eu com o outro.

A partir da sua atuação na escola, o professor também consegue desenvolver o entendimento da sua função como professor nesse lugar, reconhece o seu caminho ao percorrê-lo. Pode haver uma ideia anterior do traçado do caminho, assim como o conhecimento de alternativas do que será encontrado nesse caminho, mas, ao percorrê-lo o condutor reconhece o trajeto ou, antes, passa a conhecê-lo. Por meio da atuação, do entendimento da função e das experiências do professor, ocorre o reconhecer-se como professor. O reconhecer-se faz, fundamentalmente, o professor ir adiante, mover-se profissionalmente, por também conseguir se perceber como profissional.

Assim como o professor conhece e reconhece seu trajeto ele também passa a ser reconhecido na escola como sujeito, parte do lugar da escola, no qual se move atuando, entendendo e reconhecendo-se como professor. E, ao se vincular ao espaço, tornando-o lugar, também consegue sentir-se parte do coletivo, da categoria profissional professor, que o ajuda a dar um possível rumo ao desenvolvimento profissional.

Entendo a dinâmica do processo de desenvolvimento profissional a partir da constituição de uma toca (ethos), da sua morada, em que o professor constrói lugar em si mesmo, constituindo-se biograficamente a partir da escola (lugar). A toca, sendo própria, pertencente e viva no professor, é um certo lugar interno que proporciona o desenvolvimento profissional e a sua permanência na escola. A toca é, assim, um lugar interno de formação,

que, ao amalgamar formação pessoal e profissional, se torna lugar promotor do desenvolvimento profissional.

Referências:

- BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 35-41, 2004.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, n. 6, p. 41-48, 2001.
- BOWMAN, Wayne. Practices, Virtue Ethics, and Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education Electronic Article*. v. 11, n. 2, p. 1-19, 2012. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman11_2.pdf> Acesso em: out. de 2015.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior 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, 1., 2001, Brasília. *Anais...* Brasília: MEC, 2001. p.150-160. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>> Acesso em: abril de 2015.
- CHARMAZ, Kathy. *A construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRN, 2012.
- FIGUEIREDO, Sérgio. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 12, p. 21-29, 2005.
- LEITE, Adriana Filgueira. O Lugar: duas acepções geográficas. *Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ*. v. 21, p. 9-20, 1998. Disponível em: <www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_1998/vol21_09_20.pdf>. Acesso em: maio de 2014.
- MACEDO, Vanilda Lídia Ferreira de. *Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013)*. Porto Alegre, 2015. 183f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- MARCELO, Carlos García. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: abril de 2015.
- MATEIRO, Teresa; TEO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, n. 9, p.89-95, 2003.
- MATOS, Olgária. *Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Instituto de Educação EDUCA: Lisboa, 2009.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pósmoderno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, n. 8, 2003.
- TOURINHO, Irene. “Atirei o pau no gato mas o gato não morreu...” Divertimento sobre estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, v. 2, n. 2, p. 35-52, 1995.
- TUAN, Yi-Fu. Place: an experiential perspective. *Geographical Review*, v. 65 n. 2, 1975.
- ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdade e universidades. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p.479-504, 2010.