revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN: 2358-033X

http://dx.doi.org/10.33054/ABEM202331107
Recebido: 09/03/2023
Aprovado: 26/03/2023

Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência

Nair Pires
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
orcid.org/0000-0001-6707-1119
nair.pires@yahoo.com.br

PIRES, Nair. Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência. **Revista da Abem**, v. 31, n. 1, e31107, 2023.

OPEN ACCESS

abem
Associação Brasileira de Educação Musical

Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência

Resumo: Este ensaio tem como foco discutir a formação de professores de música, com foco na aprendizagem da docência no estágio supervisionado. Tomando como ponto de partida a ideia de formar para uma profissão, os argumentos construídos se apoiam em conceitos como formação, profissionalidade, identidade e socialização para defender a seguinte tese: o curso de Licenciatura em Música forma professores de música para ensinar música, e os processos de socialização ao longo do estágio supervisionado contribuem para construir identidades e profissionalidades docentes. A concepção de estágio supervisionado como rito de transição e espaço de múltiplos encontros embasa a proposta de uma abordagem didática para aprender a ensinar música, que tem como referência a profissionalidade do grupo profissional. Os Ciclos de Aprendizagem organizados em três fases podem se resumir da seguinte maneira: ele faz (professor supervisor), nós fazemos (professor supervisor e licenciando), eu faço (licenciando). A sugestão é de que o licenciando tenha experiência com diferentes tipos de ações didáticas de gestão da classe e gestão dos aprendizados. As fases pensadas como processo podem ser organizadas de acordo com a necessidade de desenvolvimento profissional de cada licenciando. O registro e a reflexão sobre o conteúdo dos diferentes Ciclos de Aprendizagem, configurados ao longo do curso, podem contribuir para trazer à luz o processo de construção da identidade e profissionalidade do futuro professor, nos cursos de Licenciatura em Música.

Palavras-chave: formação; professor de música; didática; estágio supervisionado; profissionalidade.

Learn to teach in supervised internships: teaching' professionality as a reference

Abstract: This essay focuses on discussing the formation of music teachers, with a focus on learning teaching in the supervised internship. Taking as a starting point the idea of training for a profession, the arguments are based on concepts such as training, professionality, identity and socialization to defend the following thesis: the degree course in music trains music teachers to teach music, and the processes of socialization throughout the supervised internship contribute to building teacher identities and professionality. The conception of supervised intership as a transition rite and a space for multiple encounters supports the proposal of a didactic approach to learn to teach music, which has as a reference the professionality of the professional group. The Learning Cycles organized in three phases can be summarized as follows: he does (supervising teacher), we do (supervising teacher and graduate student), I do (graduate student). The suggestion is that the graduate student goes under the experience with different types of didactic actions of class management and learning management. The phases designed as a process can be organized according to the professional development needs of each undergraduate. The record and reflection on the content of the different Learning Cycles configured throughout the course can contribute to bring to light the process of building the identity and professionality of the future teacher in Music Education courses.

Keywords: teacher's education; music teacher; didactics; supervised internship; professionality.

Aprender a enseñar en la pasantía supervisada: la profesionalidad docente como referencia

Resumen: El presente ensayo tiene como objetivo discutir acerca de la formación de profesores de música enfocando en el aprendizaje de la docencia en la pasantía supervisada. Tomando como punto de partida la idea de capacitar para una profesión, los argumentos construidos se apoyan en conceptos como formación docente, profesionalidad, identidad y socialización con el objetivo de defender la siguiente tesis: el curso de licenciatura en música forma profesores para enseñar música y los procesos de socialización a lo largo de la pasantía contribuyen para construir identidades y profesionalidades docentes. La concepción de pasantía como rito de transición y espacio de múltiples encuentros respalda la propuesta de un abordaje didáctico para aprender a enseñar música, que tiene como referencia la profesionalidad del grupo profesional. Los Ciclos de Aprendizaje organizados en tres fases se los puede resumir de la siguiente manera: el hace (profesor supervisor), nosotros hacemos (profesor supervisor y el alumno de licenciatura), yo hago (alumno de licenciatura). La sugestión es de que el alumno experimente distintos tipos de acciones didácticas de gestión de clase y gestión de aprendizajes. Las fases pensadas como procesos pueden ser organizadas acorde a la necesidad de desarrollo profesional de cada alumno. El registro y la reflexión en torno al contenido de los diferentes Ciclos de Aprendizaje configurados a lo largo del curso pueden contribuir a sacar a la luz el proceso de construcción de la identidad y profesionalidad del futuro profesor de los cursos de Licenciatura en Música.

Palabras clave: formación; profesor de música; didáctica; pasantía supervisada; profesionalidad.

V. 31, N. 1 (2023)

Introdução

Este ensaio é fruto de reflexões sobre a formação profissional de professores de música, sobretudo no que tange à formação para aprender a ensinar música no estágio supervisionado. Tomo como ponto de partida da discussão algumas incertezas que impactam a formação e a construção da profissionalidade docente, e apresento uma abordagem didática para aprender a ensinar música por Ciclos de Aprendizagem, baseada na profissionalidade do grupo profissional.

Ao longo do meu percurso acadêmico, pude observar a presença e permanência de incertezas na área de Música, que considero fundamental trazer à discussão: Qual é a identidade dos cursos de licenciatura e a identidade profissional do egresso? As licenciaturas formam profissionais para exercer qual atividade? Que profissionalidade e identidade estão em formação? Qual é o lugar do estágio supervisionado no processo de aprendizagem da profissão? Pensando a esse respeito, a hipótese que tenho é de que o elemento gerador dessas incertezas é a indefinição, ou a pouca clareza, com relação à profissão para a qual se pretende formar nos cursos de licenciatura.

Frente às incertezas apresentadas, a tese defendida por mim é de que: a profissão é professor, o nome do curso é Licenciatura em Música, a identidade profissional é professor de música, a principal atividade profissional é o ensino, e o objeto de ensino é a música. O professor de música em formação tem como referência o grupo profissional de professores, e no estágio supervisionado se profissionaliza nos saberes necessários ao exercício docente.

Para desenvolver tal argumentação, organizo o texto em três partes. Na primeira parte, discuto a profissionalidade docente como referência da formação e da construção da identidade profissional do professor de música. Na segunda parte, apresento a concepção de estágio supervisionado como rito de passagem da formação para a profissão docente, e como espaço formativo de múltiplos encontros. Na terceira e última parte, delineio a abordagem didática para aprender a ensinar música no estágio supervisionado por meio de Ciclos de Aprendizagem.

Profissionalidade como referência da formação profissional do professor de música

A universitarização da formação de professores é uma realidade em diversos países do mundo. Se por um lado, pode ser considerada um fenômeno positivo em termos de apoio à fundamentação da profissão de maneira geral, por outro lado, apresenta vários problemas que se manifestam nas concepções de currículo, na dificuldade de desenvolver uma cultura profissional nas Instituições, na fragilidade de construção da profissionalidade e identidade do professor.

Das iniciativas e experiências de inovação da formação docente nas universidades, Nóvoa (2017) aponta como mais interessantes as que têm como norte a ideia de uma formação profissional, ou seja, aquelas que apresentam "como matriz a formação para uma profissão" (p. 1111). Recuperar o conceito de profissão para discutir a formação se justifica, pois a diluição da profissionalidade docente nas últimas décadas tem se dado por duas razões fundamentais: por um lado, devido aos processos de desprofissionalização que afetam as condições de vida e de trabalho dos professores e, por outro lado, pela

> proliferação de discursos que descaracterizam a profissão docente, através do recurso a conceitos como **'educador'** ou mesmo 'pedagogo' que, apesar da sua importante carga filosófica e política, traduzem uma certa vaguidade e até vacuidade (Nóvoa, 2017, p. 1133, grifo meu).

Na área de Música, o recurso ao conceito "educador" tem trazido muitas incertezas na formação universitária, e no âmbito desse artigo serão discutidas algumas implicações dessa "vaguidade" na profissão, no profissional, na atividade profissional, na identidade e na construção da profissionalidade docente. A graduação é uma formação em nível superior que capacita o profissional para exercer atividades em uma determinada profissão. Considerando-se os profissionais formados em cursos de graduação na modalidade Licenciatura, a pergunta que se coloca é: os licenciados são profissionais formados para desenvolver atividades em qual profissão?

Licenciatura é uma modalidade de curso superior voltada à formação de professores em diversas áreas do conhecimento científico, em que o egresso recebe a licença para exercer a atividade profissional em escolas de educação básica, públicas e privadas. Portanto, a formação superior de professores no Brasil se dá em cursos de licenciatura, regulamentados pelo Ministério da Educação a partir de

políticas educacionais. Pensar o professor como um profissional implica identificar o elemento caracterizador da profissão que o distingue de outros profissionais. Nesse sentido, a especificidade profissional do professor é a atividade de ensino, enquanto ação de "fazer aprender alguma coisa a alguém" (Roldão, 2007, p. 95). Sendo a profissão professor, que tem como principal atividade profissional o ensino, pode-se dizer que a licenciatura na área de Música forma professores de música, profissionais habilitados a exercer a atividade de ensino de música em espaços escolares[1].

A pesquisa realizada por Pires (2015ª) destaca a incerteza dos currículos dos cursos de licenciatura, no estado de Minas Gerais, para delinear o perfil profissional do egresso: músico-professor-pesquisador; músico-educador-pesquisador; educador musical; músico educador; professor de música pesquisador; professor de educação musical e de instrumento ou canto. Dos seis cursos pesquisados à época, apenas um deles assume formar o professor de música, e a análise dos currículos aponta este mesmo curso como o que apresenta a oferta mais equilibrada dos diferentes grupos de conhecimentos profissionais. Ou seja, a concepção de perfil profissional tem implicações na escolha dos conhecimentos curriculares.

A fragilidade da relação entre formação e profissão impacta diretamente a construção/reconhecimento da identidade profissional nos cursos de licenciatura: o egresso é professor de música, educador musical ou músico? O processo de se tornar professor está ligado à aquisição de uma identidade, e sua construção é influenciada por processos de socialização vivenciados ao longo da vida profissional. Conforme aponta Galindo (2004), a identidade profissional é um tipo de identidade social particular que se constrói na relação com o lugar da profissão e do trabalho nos espaços sociais. Sendo assim, o professor de música precisa se inserir numa cultura profissional geral – a de professor – onde ele se forma, socializa e se profissionaliza.

A identidade profissional docente se (re)constrói na tensão entre a representação que se tem de si mesmo como um professor, compreendendo seus conhecimentos, crenças, atitudes, condutas, habilidades e valores (identidade individual); e a do grupo de professores e da profissão, entendendo os saberes da profissão, ideologias, valores partilhados e demandas sociais da profissão (identidade

[1] A licença para ensinar é obrigatória somente em espaços escolares.

coletiva). Tendo em vista que os cursos de Licenciatura em Música formam profissionais para a profissão professor, que tem como objeto de ensino a música, a identidade profissional a ser construída é a de professor de música, do profissional que no desenvolvimento de sua prática de ensino promove a educação musical aos seus alunos.

A Licenciatura em Música apresenta outra dificuldade, a "de construir com os licenciandos a identidade profissional de professor de música, uma vez que a maioria deles se reconhece como músico instrumentista" (Pires; Gauthier, 2020, p. 3). O autorreconhecimento (como o sujeito se reconhece) e o alter reconhecimento (como o sujeito é reconhecido pelos outros) como músico é reforçado pelos currículos dos cursos de licenciatura – quando da valorização do conhecimento musical (sobretudo do instrumental) em detrimento de outros conhecimentos profissionais – e pelos discursos veiculados no âmbito universitário, que disseminam a crença de que ser músico (instrumentista) tem valor social maior do que ser professor (Pires, 2003; Mateiro, 2009; Pereira, 2012; Pires, 2015b; Marino; Diniz-Pereira, 2021; Pereira, 2022; Ferreira-Filho, 2022).

A indefinição com relação à identidade profissional do egresso repercute no nome dos cursos de licenciatura no Brasil. Em pesquisa realizada no início do século XXI, Pires (2003) destaca a multiplicidade de nomes para os cursos de licenciatura na área de música e as implicações nos currículos, editais e conteúdos das provas de concursos públicos. Em outra pesquisa realizada por Del-Ben *et al.* (2016), observa-se a permanência e implicações da multiplicidade de nomes dos cursos de licenciatura nos concursos públicos. Dos 170 editais analisados, apenas 11 "definem a música como área de atuação já na escolaridade. Outros dez editais indicam a possibilidade de atuação na área de música..." (p. 548), por admitir a formação em uma das quatro linguagens artísticas (Música, Artes Visuais, Dança ou Teatro). A partir dos dados das pesquisas é possível perceber como a indefinição da identidade dos cursos e da identidade profissional gera processos de desprofissionalização da profissão, do profissional que exerce a profissão e da atividade profissional exercida por ele.

Com relação ao nome dos cursos, acredito ser "Licenciatura em Música" o mais apropriado, uma vez que informa a modalidade de formação e a área de conhecimento. Tal fato pode repercutir positivamente nos concursos públicos no

que diz respeito à especificação da escolarização pretendida para o professor e no conteúdo da prova de conhecimentos específicos. O ideal é que se tenha nos concursos públicos uma prova com duas partes, ou duas provas: uma que avalie conhecimentos gerais e outra específica para cada uma das quatro linguagens artísticas (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança). A definição da escolarização do profissional e da linguagem artística a ser avaliada na prova pode nortear as concepções sobre a prática pedagógica a ser desenvolvida no interior das escolas: a disciplina é Artes, e a área/conteúdo de ensino do professor é a de formação profissional – no caso, a Música. Portanto, o profissional é o professor de música que ensina música na disciplina Artes.

A multiplicidade de nomes e sobrenomes para os cursos de formação de professor de música no Brasil denota certa "vaguidade" identitária. Isso leva à pulverização da identidade professor de música, que não é assumida ora pelos cursos, ora pelos professores, ora pelos licenciandos, ora pelos legisladores. Este é um problema que tem sido apontado pela literatura e precisa ser enfrentado pela área de Música, de forma a possibilitar aos professores e aos futuros professores refazer suas identidades. Afinal, "a adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão docente, e contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele..." (Nóvoa, 1995, p. 27).

Ampliando a discussão, Garcia (2010) afirma que "o estabelecimento de uma identidade profissional para os docentes é uma questão problemática que tem implicações tanto do ponto de vista da compreensão da profissionalidade docente, como da organização política da categoria" (p. 1). Profissionalidade é um termo que surge atrelado a uma profissão e, nesse sentido, pode-se dizer que não existe profissão sem profissionalidade. Ao contrário, pode haver profissionalidade sem profissão, ou seja, sem um sistema que legitime e controle o acesso à profissão.

Profissionalidade é um termo que surge nos sindicatos italianos, se modifica e chega ao Brasil pela via francesa. Ao ser apropriado pela área de Educação, o conceito se apresenta como uma nova perspectiva para se pensar a formação docente. Isso porque profissionalidade assume a conotação daquilo que é específico à ação docente, ou seja, o "conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (Sacristán, 1995, p. 65). A literatura acadêmica apresenta outras definições para o conceito, mas

apesar da polissemia, Gorzoni e Davis (2017) afirmam que autores internacionais e nacionais são unânimes em dizer que a profissionalidade se relaciona

> à especificidade da ação docente, qual seja, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico-social. Essa particularidade envolve um conhecimento profissional específico, bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas ações, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente (Gorzoni; Davis, 2017, p. 1411).

Profissionalidade introduz a ideia de análise do exercício profissional "em sua complexidade, como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem sua atividade profissional" (Ambrosetti; Almeida, 2009, p. 593). Por ser um conceito em constante elaboração, sua análise se dá atrelada ao contexto social e histórico que o conhecimento do campo de trabalho pretende legitimar. Portanto, formar para uma profissão, como sugere Nóvoa (2017), significa tomar a profissionalidade requerida para o exercício da profissão como referência da formação de seus profissionais; pressupõe ter como foco as demandas sociais dos espaços de atuação profissional e os conhecimentos profissionais necessários ao desempenho da função docente.

Há que se considerar que na profissão docente temos múltiplas identidades e profissionalidades, que se configuram em relação aos diferentes contextos de socialização profissional. Nesse ponto, surge o dilema da ampliação dos espaços de atuação do professor de música e sua relação com a formação profissional. A literatura da área tem defendido a ampliação dos espaços de formação do licenciando articulada às reais necessidades de atuação na prática (Del-Ben, 2003; Pires, 2003; Pires, 2015a; Bellochio, 2016). Contudo, os cursos de licenciatura tem apresentado dificuldade em ampliar o sentido e o conteúdo da profissionalidade docente requerida pelos diversos contextos, o que se traduz no enfraquecimento da formação profissional.

Nesse sentido, uma possibilidade é definir no âmbito dos currículos o(s) espaço(s) de formação profissional do egresso, relacionando as ações formativas às demandas de ser professor em cada contexto(s) específico(s). Isto significa ter como referência da formação as dimensões da profissionalidade docente: teórica, prática, ética, política e identitária. A principal questão me parece ser quais espaços escolher,

pensando nas reais possibilidades de tomar a profissionalidade como referência da formação, pois, como alerta Roldão (2007, p. 97), o conhecimento profissional tem se mostrado “o elo mais fraco da profissão docente”.

Estágio supervisionado: rito de passagem com múltiplos encontros

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório dos cursos de formação de professores, responsável pela inserção do licenciando na cultura profissional docente, em situação real de trabalho. Na trajetória do estagiário, a aprendizagem da docência se dá com o acompanhamento do professor orientador (da universidade) e do professor supervisor (dos espaços escolares ou não escolares), que juntos constroem pontes que ligam a formação à profissão.

Ao se colocar num lugar formativo de transição, com o objetivo de proporcionar ao futuro professor a apropriação da cultura do grupo profissional, o estágio supervisionado se transforma em um rito de passagem, de margem, de fronteira. Segundo Arnault e Alcantara Silva (2016), a expressão “rito de passagem” foi cunhada pelo antropólogo franco-holandês Arnold Van Gennep, no início do século XX, no seu livro intitulado Os Ritos de Passagem. Nesta obra, os ritos de passagem são descritos em três fases: 1- ritos de separação; 2- ritos de margem; 3- ritos de agregação. Os mesmos autores alertam que, todos os ritos de passagem contêm as três fases, porém cada um deles evidência um dos aspectos da passagem (p. 1).

Discutindo as singularidades de cada fase dos ritos de passagem, Brasileiro, Vieira e Helal (2015) afirmam que,

> os ritos de separação são aqueles que buscam afastar o sujeito do seu campo social anterior com o propósito de chamar atenção para as normas, os valores e as crenças que se configuram primordiais para sua permanência no novo campo. Os ritos de margem ou transição correspondem aos eventos formativos voltados para o aprendizado das normas, valores e crenças referentes ao novo status do sujeito, bem como aos comportamentos e habilidades necessárias para tal, reforçando a assimilação de uma nova identidade. Por último, os ritos de agregação ou incorporação consistem nas ações de conclusão da passagem, isto é, quando de fato há o reconhecimento pelo grupo e a absorção pelo sujeito do seu novo status (Brasileiro; Vieira; Helal, 2015, p. 182).

Trazendo a ideia de rito de passagem para a formação docente universitária, por analogia pode-se dizer que: 1- a entrada na universidade se configura um rito de separação, momento em que o licenciando se afasta de um estado cognitivo ou cultural até então estabelecido; 2- o estágio supervisionado é um rito de transição da formação para a profissão docente, em que se assimila uma nova identidade e profissionalidade; 3- a entrada na profissão docente é um rito de agregação, em que o profissional passa a pertencer ao grupo profissional de professores. Nos limites desse ensaio, o foco da discussão está no rito de margem, aquele situado no espaço de fronteira entre a formação e a profissão docente.

Ao pesquisar a relação entre ritos de passagem e conhecimento, Brasileiro, Vieira e Helal (2015) definem ritos de passagem como "atividades planejadas pela organização com finalidades específicas, como, por exemplo, socializar o sujeito perante os valores e as crenças da organização" (p. 180). Assim, como rito de passagem, o estágio supervisionado corresponde ao conjunto de ações formativas voltadas à aprendizagem da docência, isto é, dos elementos constitutivos da profissionalidade requerida para o exercício da profissão: conhecimentos, normas, valores, crenças, comportamentos, habilidades, formas de pensar, de fazer e de ser professor.

À medida que o licenciando em formação se socializa e começa a absorver os diferentes elementos da cultura profissional docente, uma nova identidade se configura, qual seja a identidade profissional. Isso leva à reflexão sobre quão afins são os conceitos de profissão, formação, socialização, identidade e profissionalidade.

Na passagem da formação para a profissão docente, o estágio supervisionado também se configura um espaço de múltiplos encontros:

> com o outro (outros colegas, professores, profissionais da educação, alunos, pais); com a instituição escolar (estrutura, funcionamento, currículo, cultura); consigo mesmo (capacidade de enfrentar frustações, de envolver-se pessoalmente, de identificar pontos fortes e fracos); com a ética da profissão professor (individual e coletiva) (Pires, 2020, p. 147).

O encontro com os outros traz a ideia de aproximação entre pessoas, com a dimensão coletiva da profissão professor. Neste sentido, os outros são os colegas de estágio supervisionado e suas diferentes experiências no contato com a profissão docente; os professores coformadores (orientador e supervisor) responsáveis pela

condução e reflexão do processo de aprendizado da docência; os alunos dos espaços sociais (formais, não formais e informais) e seus conhecimentos prévios, expectativas e desejos; os professores e profissionais da educação e os saberes da experiência mobilizados no exercício da profissão docente; as famílias e as expectativas em relação aos aprendizados dos alunos. No exercício profissional do docente, a atividade de ensino é um encontro humano, e "é na alteridade que o professor se desenvolve profissionalmente. É na relação com o outro, na presença pública, que o professor se coloca em movimento de ensino e aprendizagem" (Gaulke, 2019, p. 141).

O encontro com as instituições se refere à passagem da universidade para os espaços de aprendizagem da docência. Os espaços formais desenvolvem uma educação institucionalizada - escolas públicas e privadas de educação básica, conservatórios de música. São instituições educativas com currículo próprio e finalidades formativas claras, regidas por uma determinada legislação. Por sua vez, a educação não formal acontece fora dos espaços escolares[2]. Ela se dá em lugares coletivos e não convencionais de educação, tais como igrejas, associações de bairro, organizações não governamentais (ONGs). Neste caso, a educação acontece no próprio local do indivíduo ou do grupo, em que ocorrem interação e intenção de ensinar, de aprender, de compartilhar saberes.

Já os espaços informais são aqueles em que a educação se dá de maneira espontânea, como em museus de arte, praças, estações de metrô. A educação informal é um processo permanente, não organizado e sem intencionalidade educativa, e os conhecimentos advêm da interação sociocultural. Os espaços formais, não formais e informais são diversos e possuem culturas, estruturas, regras e formas de funcionamento distintas. Por conseguinte, guardam em si múltiplos saberes, fazeres, identidades e profissionalidades.

O encontro consigo mesmo é o encontro com a dimensão pessoal do professor: suas crenças, valores, dilemas, posturas. Ao discutir a importância de se considerar a pessoa do professor, Nóvoa (2009) afirma que a profissionalidade docente se constrói no interior de uma pessoalidade do professor, uma vez que é impossível separar as duas dimensões (pessoais e profissionais). O mesmo autor

[2] O termo "não formal" está caracterizando o espaço de atuação profissional. Ele também pode se referir às práticas desenvolvidas em diferentes espaços. Neste caso, uma prática não formal ou informal pode ser desenvolvida dentro de um espaço formal, e uma prática formal pode acontecer em espaços não formais e informais.

considera que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”[3] (p. 212). Daí a importância de se fazer um trabalho de autorreflexão e autoanálise, destacando-se a dimensão humana e relacional da docência.

Na mesma direção, Gaulke (2019) também afirma que, ao se relacionar com o outro, o professor se coloca como pessoa, e o lado pessoal molda o lado profissional, e este reconstrói o pessoal. E ao chegarem às escolas, os professores “partem do pessoal (suas crenças, valores, experiências) para definir o profissional (...). Posteriormente, a partir da relação com o outro, vão modificando o profissional e se transformando ou se alimentando pessoalmente” (p. 142).

O encontro com a ética profissional é o encontro com a profissão professor, com a forma de estar, de pensar, sentir e agir como docente. É o encontro com as condições objetivas e subjetivas da profissão e, como tal, pressupõe compreender a função social do trabalho docente e a responsabilidade frente à aprendizagem dos alunos. Na profissão professor, “a ética é necessária para selecionar o currículo, as ferramentas e formatos de avaliação, é preciso dela para gerenciar recursos didáticos, fazer frutificar boas relações humanas” (Macedo; Caetano, 2020, p. 28). Logo, ao permear o mundo do trabalho, as mesmas autoras afirmam que a ética permite ao profissional desenvolver “um espírito crítico em relação ao bem pensar, sentir e o bem fazer, como também, gera o discernimento em direção à construção do bom senso, nas instituições, escolas, etc.” (p. 28).

Os múltiplos encontros vivenciados no estágio supervisionado têm como função potencializar aprendizagens e construir conhecimentos significativos no processo de formação de professores. Como rito de fronteira, o estágio supervisionado também possibilita o encontro com a diversidade e diferença inerente aos espaços de aprendizagem da docência, e com as inúmeras formas de organização do ensino de música frente às reais condições de trabalho. Nesse trânsito, o estágio supervisionado ganha estatuto de espaço de produção e de partilha de conhecimentos e experiências, e de lugar onde professores e futuros professores (re)constroem identidades e profissionalidades.

[3] Que enseñamos aquello que somos y que, en aquello que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos.

Aprender a ensinar música por Ciclos de Aprendizagem

O estágio supervisionado é o espaço/tempo curricular reservado à aprendizagem da docência. Como tal, integra os componentes curriculares disciplinares (ou não disciplinares) responsáveis pelo ensino da didática nos cursos de licenciatura: práticas de ensino, metodologias, didática geral, didática específica, seminários, palestras, oficinas. Como campo epistemológico, "a didática articula as lógicas dos saberes a ensinar, dos modos de aprender e das relações entre práticas socioculturais e ensino" (Cruz, 2017, p. 1169).

Na formação de professores, a importância da didática reside no fato de que esse campo constrói conhecimentos que possibilitam a mediação "entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável mediante as circunstâncias e os momentos" (Pimenta *et al.*, 2013, p. 150). Sendo assim, a didática se interessa por uma complexidade de temáticas, situações e assuntos ligados à atividade de ensino: organização e planejamento de processos de ensino, ensino em situação, análise de contextos, formação docente, dentre outros.

Nesta perspectiva, o estágio supervisionado é, por excelência, o momento curricular de aprender a desenvolver na prática a principal atividade profissional do professor: o ensino de música. Apesar de ser a atividade caracterizadora da profissão professor, em alguns cursos de licenciatura, a formação para aprender a ensinar música tem sido pouco explorada nos campos de estágio. Por vezes, se restringe a algumas horas de efetiva aprendizagem, com pouca ou nenhuma reflexão sobre a experiência vivida; ou ainda, se desenvolve com foco na atuação didática dos licenciandos, sem tomar como referência da aprendizagem a profissionalidade do grupo profissional.

Considerando-se que a carga horária do estágio supervisionado estipulada pela legislação é de 400 (quatrocentas) horas "em situação real de trabalho em escola" (Brasil, 2019), a pergunta que se coloca é: quantas dessas horas são dedicadas a aprender a ensinar música em situação real de sala de aula? Entendo que ser professor não se restringe à atividade de ensino, mas saber ensinar define grande parte do que é ser professor, e ser professor "não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana" (Nóvoa, 2017, p. 1127).

A esse respeito, pesquisas na área de Música têm apontado dificuldades dos licenciandos na operacionalização do ensino referentes ao "planejamento das aulas, ordenação das tarefas, ações e procedimentos didáticos, seleção dos conteúdos, formas de organização do ensino e das aprendizagens dos alunos" (Pereira, 2022, p. 71). Tendo em vista que o processo de ensino é o objeto de estudo da didática, os resultados das citadas pesquisas permitem inferir que a didática tem sido negligenciada na formação pedagógica do futuro professor de música. Como apontam Cruz *et al.* (2018), relegar ao segundo plano o conhecimento pedagógico geral (teorizações das disciplinas ligadas à educação) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (pedagógico musical) em detrimento do conhecimento do conteúdo (música) denota "uma compreensão equivocada da ação docente" (p. 12).

Ensinar pressupõe o domínio de um corpo de conhecimentos distintos e complementares, que quando acionado se transforma em um conhecimento para ensinar e fazer aprender um determinado conteúdo. Essa concepção de conhecimento profissional plural confirma a tese de que para ensinar música não basta saber música. Logo, o exercício da atividade de ensino requer, no mínimo, conhecimentos sobre música, as características dos alunos e as especificidades dos contextos educativos, as finalidades educativas, o currículo e a legislação vigente (quando houver); e, acima de tudo, conhecimentos sobre como ensinar música, combinando-se os conhecimentos anteriores àqueles necessários à gestão da classe (Gauthier *et al.,* 1997; Shulman, 2014).

Levando em consideração a concepção de estágio supervisionado como rito de passagem para a profissão professor e como espaço de múltiplos encontros, de profissionalidade como referência da formação profissional do professor de música, e de ensino de música como a atividade caracterizadora da profissão professor, pode-se levantar a seguinte questão: como formar o licenciando no estágio supervisionado para aprender a ensinar música, tendo como referência a profissionalidade do grupo profissional?

Adotando uma perspectiva propositiva em relação ao exposto, apresento a sugestão de uma abordagem didática de aprender a ensinar música por Ciclos de Aprendizagem. Essa proposta pode ser desenvolvida em todos os semestres de estágio supervisionado, contemplando diferentes espaços de aprendizagem da docência. Em cada espaço escolhido pelo curso de licenciatura, a formação se

organiza em três fases[4]: 1- o licenciando observa o professor supervisor fazer; 2- o licenciando faz junto com o professor supervisor; 3- o licenciando faz sozinho e o professor supervisor observa. Na perspectiva do licenciando, essa proposta pode ser sintetizada da seguinte maneira: ele faz (professor supervisor), nós fazemos (professor supervisor e licenciando), eu faço (licenciando). A cada semestre de estágio, podem ser vivenciadas diferentes configurações de Ciclos de Aprendizagem, tendo como parâmetro de sua organização a necessidade de aprendizagem de cada licenciando.

O futuro professor começa a aprender a profissão observando um profissional experiente numa situação real de trabalho, com o objetivo de compreender como ele se comunica com os alunos; como ensina e faz aprender música; como organiza as aulas, conteúdos, atividades e materiais didáticos; como lida com dilemas, problemas, imprevisibilidades da gestão da vida da classe, dentre outros elementos da docência. Assim como um pesquisador, ao observar a ação pedagógica, o licenciando precisa ter um roteiro que direcione o olhar para a dupla tarefa do professor: fazer a gestão dos aprendizados e a gestão da classe. Ao explicar essa dupla atribuição do professor, Pires e Gauthier (2020) afirmam que

> a gestão da classe diz respeito a um conjunto de regras e disposições necessárias à manutenção de um ambiente favorável ao ensino e ao aprendizado dos alunos, que se define em relação às variáveis do contexto de trabalho: atividades, tempo disponível, organização material e social, desenvolvimento intelectual e social dos alunos, influências culturais e socioeconômicas. Já a gestão dos aprendizados engloba o conjunto de operações que o professor utiliza para fazer aprender aos alunos o conteúdo de ensino: planejamento, interação com os alunos e avaliação dos aprendizados (Pires; Gauthier, 2020, p. 14).

Em suma, para ensinar um determinado conteúdo, o professor precisa construir com os alunos disposições para aprender, ou seja, além de saber como explicar o conteúdo, é preciso saber despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, de forma que o conteúdo a ser aprendido se torne um desafio para eles. São as estratégias pedagógicas adotadas pelo professor experiente para ensinar e fazer aprender que precisam ser observadas, dissecadas e analisadas no processo formativo, pois, como aponta Pereira (2022), é preciso decompor a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico.

[4] Fase é entendida aqui como etapa de um processo em desenvolvimento, qual seja o processo formativo de aprender a ensinar música.

Com foco nas escolas de educação básica, Pires e Gauthier (2020) apresentam dispositivos didáticos como sugestão de lentes para observar o contexto escolar (Pauta de observação do espaço escolar) e a aula de música (Pauta de observação da aula de música). Em particular, esta Pauta detalha alguns elementos da gestão da classe e da gestão dos aprendizados, material que pode ser útil à observação e à análise de práticas. Isso porque permite decompor e recompor as variáveis da ação pedagógica em situação real de trabalho.

A fase de fazer junto é o momento em que o licenciando planeja com o professor supervisor e/ou analisa o planejamento realizado por ele, problematizando o conjunto de elementos essenciais à realização de uma aula: objetivos de ensino (o que eu quero que os alunos aprendam) e a relação com os conhecimentos prévios dos alunos e atividades propostas; ordenação das atividades e o tempo reservado a cada uma delas; seleção de conteúdos, habilidades e procedimentos a serem ensinados e as estratégias para fazer aprender os alunos; materiais didáticos e sua coerência com as atividades propostas; organização do grupo de alunos; estabelecimento de regras, procedimentos e formas de interação.

Na aula de música, o licenciando pode ajudar a desenvolver uma ou mais atividades, decisão que fica a cargo do professor supervisor. Para fazer junto, é preciso se ter claro o passo a passo da atividade, isto é, a sequência de ações necessárias ao seu desenvolvimento, tanto do ponto de vista da gestão dos aprendizados como da gestão da classe. Para decompor e recompor a atividade a ser desenvolvida é fundamental se apoiar no material analisado na fase de observação.

A fase em que o licenciando faz sozinho pressupõe maior autonomia didática e desenvolvimento profissional. Dentro do planejamento do professor supervisor, o licenciando desenvolve sozinho uma ou mais atividades, escolha que fica a critério do professor supervisor. Diante do conhecimento prévio do plano de aula e do conjunto de atividades nele previsto, o licenciando se planeja para realizar as ações didáticas necessárias à gestão da classe e dos aprendizados dos alunos. A compreensão do passo a passo e da posição da(s) atividade(s) no conjunto da aula é fundamental para garantir a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Para aprender a fazer sozinho, o estagiário pode desenvolver uma ou mais atividades na aula do professor supervisor, não tendo que assumir, num primeiro

momento, a aula na sua totalidade. Dessa maneira, a fase de fazer sozinho pode se repetir mais vezes ao longo do semestre, aumentando as chances de aprender a ensinar música em situação real de trabalho. O ideal é que a fase de fazer sozinho avance para uma aula inteira ou um conjunto de aulas (projeto de ensino), com vistas ao fortalecimento dos conhecimentos profissionais do futuro professor.

As fases de observação e de fazer junto, se analisadas e problematizadas à luz de referenciais teóricos, fazem emergir conhecimentos da ação pedagógica do professor supervisor, que aos poucos podem ser incorporados e acionados pelo licenciando na fase de fazer sozinho. A cada nova fase de observação, o importante é que o estagiário busque refinar o olhar em direção a como o professor transforma o conteúdo de ensino em ações didáticas, organiza a aula e interage com os alunos, e quais justificativas embasam suas escolhas didáticas (Gauthier *et al.*, 1997; Shulman, 2014).

O registro sistemático das observações e das experiências vividas é essencial para que se constitua a memória do processo de aprendizagem da docência. “Memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto com elaboração teórica quanto com o revigoramento e o engendramento de novas práticas”. (Pimenta *et al.*, 2013, p. 147). Enquanto o licenciando faz sozinho, o professor supervisor observa e registra a performance didática; e o licenciando, ao final da aula, registra sua ação pedagógica, considerando elementos da gestão da classe e gestão dos aprendizados. Os diferentes olhares (dos professores coformadores e do licenciando) em torno do agir profissional do futuro professor contribuem para a construção de conhecimentos profissionais significativos, uma vez que o ensino como prática passa a ser valorizado em teoria.

As fases formativas aqui propostas não são lineares e, como tal, podem ser vivenciadas de várias maneiras, se constituindo em Ciclos de Aprendizagem. O estagiário pode ficar várias aulas observando, em outra aula fazer junto com o professor supervisor e, em seguida, tornar a observar outras aulas; em outro momento, ele pode fazer junto com o professor supervisor, fazer sozinho e repetir esse processo. Ou seja, essas e outras possibilidades de idas e vindas entre as três fases ou a sobreposição delas em uma mesma aula dependem da realidade do contexto e do grau de desenvolvimento da profissionalidade do estagiário. A análise da configuração dos Ciclos de Aprendizagem de cada licenciando é fundamental para

trazer à tona o processo de construção da profissionalidade docente no estágio supervisionado, qual seja os indícios da profissionalidade emergente. Tal postura pode orientar a (re)formulação de ações formativas no interior dos currículos dos cursos de formação de professores de música.

Para finalizar, destaco que nas fases de fazer junto e fazer sozinho, as atividades desenvolvidas pelos estagiários precisam ser de natureza diferente. Com relação à gestão dos aprendizados, saber: 1- introduzir um conteúdo – explicar e demonstrar, fazer analogias, usar metáforas, exemplos (o que é) e contraexemplos (o que não é); 2- fixar um conteúdo apresentado anteriormente - fazer perguntas para verificar o entendimento (ou não) dos alunos e dar feedbacks esclarecendo às dúvidas, (re)explicar o conteúdo de maneira diferente; 3- avaliar conteúdos em processo de aprendizagem – formular questões e testes relacionados aos objetivos e conteúdos propostos. Voltado à gestão da classe, aprender a: 1- organizar e distribuir grupos de alunos na sala de aula; 2- interagir com os alunos, construir combinados, valores, princípios; 3- lidar com conflitos, dilemas, indisciplina.

Algumas considerações

A reflexão aqui apresentada teve como objetivo discutir a formação de professores de música, com foco na aprendizagem da docência no estágio supervisionado. Tomando como ponto de partida a ideia de formar para uma profissão, os argumentos construídos se apoiaram em conceitos como formação, profissionalidade, identidade e socialização, para defender a seguinte tese: o curso de Licenciatura em Música forma professores de música para ensinar música e, no trânsito entre formação e profissão no estágio supervisionado, os processos de socialização contribuem para construir identidades e profissionalidades docentes.

A concepção de estágio supervisionado como rito de transição com múltiplos encontros embasa a proposição de uma abordagem didática para aprender a ensinar música por Ciclos de Aprendizagem, tendo como referência a profissionalidade do grupo de professores. Organizada em três fases, essa abordagem pode se resumir da seguinte maneira: ele faz (professor supervisor), nós fazemos (professor supervisor e licenciando), eu faço (licenciando). As fases pensadas como processo podem ser organizadas em Ciclos de Aprendizagem, configurados de acordo com a necessidade de desenvolvimento profissional de cada licenciando. O registro e a

reflexão sobre os Ciclos de Aprendizagem podem contribuir para trazer à luz o processo de construção da identidade e profissionalidade do futuro professor, alimentando (re)formulações de ações formativas nos currículos das licenciaturas.

A sugestão para aprender a ensinar música no estágio supervisionado é de que o licenciando vivencie as fases de observar um profissional fazendo, fazer junto e fazer sozinho e, nesse processo, se aproprie de diferentes ações didáticas de gestão da classe e de gestão das aprendizagens. Isso porque, diversificar as experiências didáticas e acionar diferentes saberes na prática alimenta o repertório de conhecimentos profissionais do futuro professor, fortalecendo sua profissionalidade em construção.

Os Ciclos de Aprendizagem podem ser utilizados em qualquer ação formativa curricular do campo da didática, incluindo as extensionistas, projetos de iniciação à docência e de residência pedagógica. A adoção de Ciclos de Aprendizagem como abordagem didática permite organizar o processo formativo a partir das necessidades individuais de aprendizagem, possibilitando aprender a ensinar com base na profissionalidade do grupo profissional.

Destaco ainda que neste ensaio não se pretende esgotar a discussão sobre as incertezas do campo da formação de professores de música, e tampouco prescrever processos formativos rígidos. O objetivo é apresentar algumas ideias para fomentar o necessário debate sobre como aprender a ensinar música tomando como referência a profissionalidade do grupo de professores.

Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ARNAULT, Renan; ALCANTARA e SILVA, Victor. Os ritos de passagem. In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2016. Disponível em: https://ea.fflch.usp.br/sites/ea.fflch.usp.br/files/inline-files/Os%20ritos%20de%20passagem.pdf. Acesso em: 27/02/2023.

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, jan.jun. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP, nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

BRASILEIRO, Fellipe Sá; VIEIRA, Fernando Augusto Alves; HELAL, Diogo Henrique. Ritos de passagem e conhecimento: uma relação de cunho simbólico e cognitivo nas organizações. *TransInformação*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 179-188, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tinf/a/GkqYfgH4qM7bJCqmdXSGfmd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16/02/2023.

CRUZ, Gisele Barreto. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/gCsmRvTMHmX6rppc4tg3CKK/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16/02/2023.

CRUZ, Gisele Barreto; BATALHA, Cecília Silvano; MARCEL, Jules; CASTRO, Pedro Henrique Z. C. Didática na formação inicial de professores: concepções e práticas de professores formadores na visão de estudantes. *Rev. Int. de Form. de Professores* (RIFP), v. 3, n. 1, p. 3-17, jan./mar. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/OS-Win10-Pro/Downloads/694-1-4315-1-10-20180525.pdf>. Acesso em 15/02/2023.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

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.

FERREIRA-FILHO, João Valter. A formação acadêmica dos professores de música: percepções e avaliações dos sujeitos da LicMus/UFCG. *Revista da ABEM*, v. 30, n. 2, 2022.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A Construção da Identidade Profissional Docente. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2004, v. 24, n. 2, p. 14-23.

GARCIA, M, M, Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GAULKE, Tamar Genz. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 42, p. 131- 148, jan./jun. 2019.

GAUTHIER, Clermont; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; MARTINEAU, Stéphane; SIMARD, Denis. *Pour une théorie de la pédagogie*: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Les Presses de L'Université Laval: Québec, Canadá, 1997.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa* v. 47, n. 166, p. 1396-1413 out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf .

MACEDO, Sheyla Fontenele; CAETANO, Ana Paula Viana. A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. *Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 10, p. 01-30, 2020. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020028.pdf>. Acesso em: 19/02/2023.

MARINO, Gislene; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores de música: contribuições a partir de uma pesquisa sobre o contexto argentino. *Revista da ABEM*, v. 29, p. 275-293, 2021.

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

NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 2009, pp. 203-218. Disponível em: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19984 Acesso em: 27/02/2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Estágio supervisionado em música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 28, n. 55, p. 66-93, jan./jun. 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José C.; ALMEIRA, Maria Isabel; FRANCO, Maria Amélia do R. S. A construção da didática no gt Didática – análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RFYZ7MKBRypV7WhmcFP34NP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16/02/2023.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 81-88, set. 2003.

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

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, 2015b.

PIRES, Nair. A construção da profissionalidade docente no estágio supervisionado. *Revista Triângulo*, Uberaba - MG, v. 13, n. 1, p. 140-159, 2020. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/4360 . Acesso em: 08/02/2023.

PIRES, Nair; GAUTHIER, Clermont. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 45, p. 1-26, 2020.

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

SACRISTÁN, José G.. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 63-92.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

Nair Aparecida Rodrigues Pires tem Pós-Doutorado em Educação pela Université Laval (UL/CA), Doutorado e Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Especialização em Educação Musical e Graduação em Piano pela Escola de Música da UFMG. Professora Aposentada da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atualmente está como Professora Visitante da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), Professora Colaboradora do Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE/FaE/UFMG), e Coordenadora do Projeto APPIA/Música da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH/MG). Tem experiência no campo da formação de professores, ministrando disciplinas de Estágio Supervisionado e Metodologia da Educação Musical, coordenando o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFOP) e projetos de extensão. Tem interesse de pesquisa em temas como profissionalidade docente, estágio supervisionado, formas de organização do ensino de música, dispositivos didáticos de formação docente. Contribuiu com a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (REVISTA DA ABEM) como Presidenta do Conselho Editorial (2020-2022) e como Membra no período de 2017-2019.